

National Academy of Sciences of Azerbaijan
Institute of Philosophy (Azerbaijan)
SHEE «Uzhhorod National University» (Ukraine)
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University (Ukraine)
Національна академія наук Азербайджану
Інститут філософії (Азербайджан)
ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (Україна)
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Україна)

**FUNDAMENTAL AND APPLIED RESEARCHES:
CONTEMPORARY SCIENTIFICAL AND PRACTICAL
SOLUTIONS AND APPROACHES**

**A collection of materials of the III International scientific-practical
conference**

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

**Baku – Uzhhorod – Drohobych
Pósvit, 2017
Баку – Ужгород – Дрогобич
Пóсвіт, 2017**

*Recommended by the Academic Council of the
Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Azerbaijan
(the Protocol № 24 dd. October, 23rd, 2017)*

UDC 001.89(477+479.24)(08):005.745
F 94

**Fundamental And Applied Researches: Contemporary Scientific and practical
Solutions and Approaches: A Collection of Materials of the III International Scientific-
Practical Conference** / [Editors-compilers: A. Dushniy, M. Makhmudov, V. Ilnytskyi,
I. Zymomria]. – Baku – Uzhhorod – Drohobych: Posvit, 2017. – 424 s.

ISBN 001.89(477+479.24)(08):005.745

In the collection the articles of the participants of the III International Scientific-practical conference «Fundamental And Applied Researches: Contemporary Scientific-Practical Solutions and Approaches» are published. In the materials of the collection questions of philosophy, pedagogy, psychology, sociology, history, culturology, art studies, philology, literary criticism, physical training and rehabilitation, biology, ecology, environmental protection, tourism study, local lore studies, political science, juridical, economic and natural sciences are elucidated.

The edition is addressed to scholars, lecturers and students of higher educational institutions.

The editorial board:

Dushniy A. I., Ph.D. in Education, Associate Professor, Correspondent Member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education (Ukraine);

Zhyhailo O. O., Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer (Ukraine);

Zymomria I. M., Doctor of Philology, Professor (Ukraine);

Ilnytskyi V. I., Doctor of History, Professor (Ukraine);

Hrybok N. M., Ph.D. in Pedagogy, Senior Lecturer (Ukraine);

Mamedzade I., Doctor of Philosophy, Professor of Institute of Philosophy of the NAS (Azerbaijan);

Makhmudov M., Doctor of Philosophy, Leading Researcher of Institute of Philosophy of the NAS (Azerbaijan);

Medvedyk Yu. Ye., Doctor of Art Studies, Professor (Ukraine);

Mustafayev A., Doctor of Philosophy, Professor of Institute of Philosophy of the NAS (Azerbaijan);

Pahuta M. V., Ph.D. in Pedagogy, Senior Lecturer (Ukraine);

Tagiyev A., Leading Researcher of Institute of Philosophy of NAS (Azerbaijan).

Reviewers:

Borysov V. V., Doctor of Pedagogical sciences, Professor, Donbass Institute of Engineering and Management PWNZ «Academician Yuriy Bugay International Scientific and Technical University» (Ukraine);

Buniytzade T., Academician, Full Member of the National Academy of Sciences of Azerbaijan

© National Academy of Sciences of Azerbaijan, 2017

© SHEE «Uzhhorod National University»

© Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, 2017

© Dushniy A., Makhmudov M., Ilnytskyi V., Zymomria I., 2017

© Posvit, 2017

ISBN 978-617-7401-47-5

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

Ф 94 **Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: збірник матеріалів III-й Міжнародній науково-практичній конференції** / [редактори-упорядники А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря]. – Баку – Ужгород – Дрогобич : Посвіт, 2017. – 424 с.

ISBN 001.89(477+479.24)(08):005.745

У збірнику опубліковані статті учасників III-ї міжнародної науково-практичної конференції «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи». В матеріалах розкриваються питання філософії, педагогіки, психології, соціології, історії, культурології, мистецтвознавства, мовознавства і літературознавства, фізичного виховання та реабілітації, біології, екології та охорони навколишнього середовища, туристознавства, краєзнавства, політології, юридичних, економічних й природничих науки.

Видання адресоване науковцям, викладачам і студентам вищих навчальних закладів.

Редакційна колегія:

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

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

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

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

Грибок Н.М. – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);

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

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

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

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

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

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

Рецензенти:

Борисов В. В. – доктор педагогічних наук, професор, Донбаський інститут техніки та менеджменту ПВНЗ «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая» (Україна);

Буніятзаде Т. – академік, дійсний член Національної академії наук Азербайджану

© Національна Академія Наук Азербайджану, 2017

© ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2017

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2017

© Душний А., Махмудов М., Ільницький В., Зимомря І., 2017

© Посвіт, 2017

ISBN 978-617-7401-47-5

ESTIMATION OF DUST DEPOSITION ON PLANT LEAVES IN URBAN ENVIRONMENT

Woody plants play significant role in the purification air of the industrial city. The leaves as the first catch the solid matters from the air of big city.

The main goal of this abstract is investigation of the capacity of woody plants to catch dust particles. The sites of investigation are placed in the steppe zone of Ukraine. The objectives are 11 species of trees: *Acer platanoides* L., *A. pseudoplatanus* L., *A. negundo* L., *Betula pendula* Roth, *Junglans regia* L., *Padus avium* Mill, *Populus* × *canadensis* Moench, *P. simonii* Carrière, *Robinia pseudoacacia* L., *Syringa vulgaris* L., *Tilia cordata* Mill., which are grown along the road side in Donetsk (monitoring site №1) and in the place without contamination, village Tonenkoe (monitoring site №2). The leaves from trees were collected from May to September during 2011. The quantity of dust on the leaf sheet was determined by weight method, and then calculated by the unit leaf area (g/m^2) [3]. Mathematical processing of data was performed using descriptive statistics and dispersion single-factor analysis with the a posteriori Tukey test [5].

The deposition of contaminated particles by plants is depended on the shape and structure of the leaf sheet. The blade, cut and split sheets detain more particles. The shape of the edge of the leaf is of great importance. On the leaves with a toothed and dusty edge, more dust is retained than on entire leaflets [1]. The *Populus* species with entire leaflets have the maximum quantity of dust by the unit leaf area at the monitoring site 2 (e.g. *Populus canadensis* $0,8 \pm 0,05 \text{ g}/\text{m}^2$ with average area of the leaf blade $45,3 \pm 1,54 \text{ m}^2$, *P. simonii* $0,6 \pm 0,04 \text{ g}/\text{m}^2$ average area of the leaf blade $45,3 \pm 1,54 \text{ m}^2$).

Efficiency of dust trapping by each particular tree, in addition to the morphological characteristics of leaf sheets, is also determined by the openness and degree of development of the crown. The species that showed high dust-breaking ability are large trees with a cone-shaped crown, for example, *P. × canadensis*, *P. simonii*. Shrubs also play a significant role in purifying air from dust. Thus, the leaves of *S. vulgaris* in linear plantations on monitoring site 2 ($0,5 \pm 0,06 \text{ g}/\text{m}^2$ with average area of the leaf blade $57,6 \pm 0,84 \text{ m}^2$) capture the amount of dust, at the same level as *P. simonii*, due to the dense structure of the forest strip. When crowns are closed, more dust is deposited to a unit of leaf surface than a tree that grows outdoors, because vegetation suppresses air movement and reduces its turbulence, which contributes to the sedimentation of dust [2].

The filtering ability of woody plants depends on weather conditions, since dust particles can be washed away. The greatest amount of dust was recorded on the leaves of the investigated species in July and August with a minimum rainfall. In September and October, with the increase of humidity due to precipitation and fog, solids are washed off of leaves surfaces. The pattern was observed in species on both sites.

According to the data, the average amount of dust collected by the leaves of urban trees (monitoring site №1) is significantly greater than outside the city (monitoring site №2). Thus, at the leaves of *A. platanoides*, which grows in conventional plantations over the road, the amount of dust

was 6 times higher than outside the city. The difference in the amount of dust on the leaves of tree plants at monitoring sites, mainly related to air pollution of monitoring site №1. The amount of dust in the air at this street of Donetsk in the year of study exceeded the maximum permissible concentration (MPC) by 1,7 times [4]. At monitoring site №1 foliage of *P. × canadensis*, *P. simonii*, *R. pseudoacacia*, *S. vulgaris*, *T. cordata* capture from 1,6 to 1,5 times more dust than at the pure site.

The structure of the plantation play the significant role in the filtering ability of tree plants. The street species with high dust-retaining ability grow in ordinary plantations, while in the forest slush v. Tonenkoe these species are more sparse.

Therefore, the main factors affecting the ability of trees and shrubs to catch the dust are the specific features of plants, weather conditions and planting patterns. In urban environments, air pollution plays an important role in settling the amount of dust on the leaves of the investigated species. *Populus × canadensis*, *P. simonii*, *Robinia pseudoacacia*, *Syringa vulgaris* and *Tilia cordata* are species with high filtration ability.

REFERENCES

1. A Review on Air Pollution Monitoring and Management Using Plants With Special Reference to Foliar Dust Adsorption and Physiological Stress Responses / S. S. Ram, S. Majumder, P. Chaudhuri et al. // Critical Reviews in Environmental Science and Technology. – 2015. – Vol. 45. – Iss. 23. – P. 2489–2522.
2. Janhäll S. Review on urban vegetation and particle air pollution – deposition and dispersion // Atmospheric Environment. – 2015. – No. 105. – P. 130–137.
3. Osipova L. M. Sbornik laboratornykh rabot po ekologii i ohrane okruzhayushey sredy. – Donetsk: DonGU, 2000. – 21 s.
4. Ukrayins'kyi hidrometeorolohichnyy tsentr. Ofitsiyinyy informatsiyinyy tsentr. Rezhym dostupa: <http://www.meteo.gov.ua/>
5. Zuur A., Ieno E., Walker N., Saveliev A., Smith G., 2009. Mixed effects models and extensions in ecology with R. NewYork.: Springer New York. – P. 574.

Світлана ГЕРАСИМЧУК
(Мелітополь, Україна)

ГЕОЛОГІЧНИЙ ІНТЕРАКТИВ БІЛОЗЕРЬСЬКОГО РУДОНОСНОГО БАСЕЙНУ

Рудні корисні копалини України досить різноманітні. Одними з найбільш поширених є родовища залізних і марганцевих руд, більша частина яких розташовані у межах Українського кристалічного щита. Групи досліджуваних родовищ утворюють рудні райони, які у свою чергу об'єднуються в більші за площею угруповання – басейни. Всього відомо 52 родовища, з яких розробляється лише 28. Україна має великі поклади заліззовмісної сировини. Промислові запаси її становлять близько 26,3 млрд. т. Це переважно руди метаморфічного походження (залізисті і магнетитові кварцити). Найбільшим залізорудним басейном є *Криворізький*. Нами акцентується увага на Білозерському залізнорудному басейні, що посідає третє місце в Україні за видобутком залізної руди [5, 35–37].

Білозерський рудний басейн утворений давніми магматичними і метаморфічними осадово-вулканогенними породами архейського та протерозойського віку, які містять пласти

залізних кварцитів. Значна частина покладів залізних руд концентрується у межах Запорізької області (75 км на південний-захід від м. Запоріжжя). Басейн складається з Північно-Білозерського (32,0 млн. т), Південно-Білозерського та Переверзівського (294,752 млн. т) родовищ. В межах басейну широко розвинуті руди скелеватського і валякінського типів, що супроводжуються складними умовами залягання під потужним сильно обводненим пластом м'яких порід. Серед залізистих кварцитів розташовані пластоподібні тіла багатих залізних руд (потужність до 100 м), які тягнуть до вузлів контакту субмеридіональних та субширотних розломів. Поклади залізистих руд простягається майже в меридіанальному напрямку смугою шириною близько 20 км і довжиною – 65 км від с. Мала Білозерка до с. Веселе. Площа басейну становить близько 1300 км². Розробка залізистих руд даного регіону розпочалася в 1955 р. Контактуючими породами виявлені незначні поклади глини, що використовуються місцевим населенням [1, 28–31].

Самі ж залісті кварцити утворюють пласти потужністю від 60 до 250 м. До кварцитів приурочені поклади багатих залізних руд потужністю до 1000 м. Запаси залізних руд даного регіону складають 0,7 млрд. т, де вміст заліза перевищує 60,6 %, що значно вище світові показники (56,7–58,1 %). Слід зауважити, що 40 % загальної кількості рудоносних покладів складають багаті мартенівські руди. В залізистих кварцитах (роговики, джеспіліти) не виявлені сліди процесу окислення. Вони переважно магнетитові з незначними домішками гематиту та мартиту. Генетичне походження кварцитів хемогенне. В свою чергу, первинно сформований матеріал зазнав значного перетворення під ендегенною дією регіонального метаморфізму, що пояснює чергування зеленосланцевої та амфіболітової фацій. Ділянки метаморфізованих залізистих кварцитів, були піддані лужному метасоматозу з відповідним привнесенням U, Sc, V, Zr, P та інших елементів. Прогнози на сьогоднішній день запаси залізних руд Білозерського рудоносного району складають близько 6,0 млрд. т (табл. 1), що забезпечує підприємство Запорізького залізорудного комбінату високоякісною сировиною [4, 41–46].

Таблиця 1.

Забезпеченість України запасами руд чорних металів

Корисні копалини	Басейни, регіони	Кількість родовищ	Промислові запаси на 2017 р (млн.)	Обсяги видобутку у 2016 р.
Залізна руда (руда багата, руда для збагачення)	Криворізький	33	15496,1	160,1
	Кременчуцький	5	4280,2	145,2
	Білозірський	3	2494,4	23,3
	Керченський	9	868,7	9,5

Видобуті у басейні окислені залісті кварцити важко піддаються збагаченню оскільки в них присутня значна кількість слабomagнітних мілко зернистих, тонкозернистих оксидів та гідрооксидів заліза (мартиту, гематиту, гетиту). Геологічне формування кварцитів протікало в активних зонах гіпергенезу вихідних магнетитових та інших кварцитів. Серед них виділити: гетит-дисперсно-гематитові (залізослюдкові), гематит-мартитові, гетит-дисперсно-гематитові (залізослюдкові) та ін. [2, 15–18; 3, 93–96].

Оперуючи вище викладеним матеріалом ми доходимо висновку, що розповсюдженість залізних руд в Україні досить висока і становить 89–98 %. Забезпеченість багатими залізними рудами діючих гірничодобувних підприємств становить 10–20 років. Тому майбутня

перспектива України полягає у максимальному (60 %) використанні основних запасів окислених залізистих кварцитів, які потребують розробки високоєфективних схем збагачення. Незалежно від форм власності гірничодобувного підприємства на законодавчому рівні необхідно розробити положення по узгодженню дій відповідних державних і природоохоронними органів з метою розробки не тільки багатих, але й бідних руд. Потребує переробки та уточнення кадастр родовищ корисних копалин чорних металів з відображенням гірничо-геологічних умов їх залягання, які і визначають способи та технології видобутку мінеральної сировини, перспектив їх експлуатації та відповідний вплив на екологічний стан природного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верменич В. Я. Запорізька область // Енциклопедія історії України: у 10 т. / [редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України]. – К.: Наук. думка, Т. 3, 2005. – С. 266–267.
2. Гірничий енциклопедичний словник: у 3 т. / за ред. В. С. Білецького. – Д.: Східний видавничий дім, 2004. – Т. 3. – 752 с.
3. Заставний Ф. Д. География Украины. – Львов: Мир, 1994. – 134 с.
4. Зубченко О. С., Ніколаєв В. А. Запорізька область // Енциклопедія сучасної України: у 30 т. / [ред. кол. І. М. Дзюба [та ін.]; НАН України, НТШ, Координаційне бюро енциклопедії сучасної України НАН України]. – К., 2003. – 2016 с.
5. Мала гірнича енциклопедія: у 3 т. / [за ред. В. С. Білецького]. – Д.: Східний видавничий дім, 2004. – 2013 с.

**Мирослава ДЕМЧИНСЬКА, Олег ДЕМЧИНСЬКИЙ,
Олена КАРБОВАНЕЦЬ, Наталія КУРУЦ**
(Ужгород, Україна)

МОЖЛИВІСТЬ ІНВАЗІЇ ТА АКЛІМАТИЗАЦІЇ *CANDIDATUS LIBEROBACTER SOLANACEARUM* В УКРАЇНІ

В умовах інтенсивного економічного розвитку та посилення міжнародної торгівлі за останнє десятиліття стрімко зростає кількість інвазійних видів, що поширились далеко за межі їх природного ареалу [1]. Знизити потік інвазій досить складно через латентний перебіг інфекційних процесів, незначну поінформованість широкого загалу, що часто призводить до несанкціонованого завезення чужорідних видів.

«Зеброва штрихуватість», збудником якої є *Candidatus Liberobacter solanacearum*, небезпечна хвороба картоплі, яка вперше була описана в 1994 році в Мексиці, в подальшому виявлена в центральній та південно-західній частині США [2]. Поширення збудника до Нової Зеландії, а також виявлення в країнах Європейського континенту на інших рослинах-живителях, обумовлює необхідність дослідження ймовірності інвазії та акліматизації збудника на теренах України. Україна входить в першу п'ятірку країн світу з виробництва картоплі, що вирощується на площі біля 1,4 млн. га, а валовий збір становить 18-19 млн.т. Одночасне проникнення та акліматизація комахи-переносника з *Ca. L. Solanacearum* призвести до значних економічних втрат, внаслідок загибелі уражених рослин, так і витрат на ліквідацію

вогнищ хвороби. Розвиток та перебіг поширення інфекції значно залежатимуть від розвитку популяції комах. Враховуючи, що бактерія не здатна поширюватись іншими шляхами, то потрапляння збудника без *B. cockerelli* не призведе до значних економічних втрат, адже комаха-переносник не поширений на теренах України. Першочергові фітосанітарні заходи повинні бути спрямовані на недопущення проникнення на територію держави *B. cockerelli*.

Крім картоплі *Ca. L. solanacearum* здатна уражати також і інші рослини родини *Solanaceae*. Виявлено здатність *Ca. L. solanacearum* перебувати в латентній фазі на деяких видах бур'янів, зокрема *Lycium barbarum*, *Solanum ptychanthum* та *Solanum elaeagnifolium*. Бактерія виявлена також на моркві Норвегії, Фінляндії та Швеції, в деяких країнах Середземноморському регіону, а також на селері в Іспанії. На рослинах моркви збудника переносить *Trioza apicalis* та *Bactericera trigonica* на селері в Іспанії. Близько 170 видів псиллід зареєстровано в Центрально-Європейському регіоні, в тому числі з родів *Bactericera* і *Trioza*. Вважають, що немає можливості для поширення *Ca. solanacearum* з моркви на пасльонові культури і навпаки, так як *T. apicalis* не харчується на пасльонових, а *B. cockerelli* – на моркві. *Trioza apicalis* поширена повсюдно на території України. Виявлення *Ca. L. solanacearum* на рослинах моркви в країнах Європи, поширення комах-переносника на території України, вимагає уваги до фітосанітарної ситуації на овочевих культур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brown J. H., Sax D. F. Biological invasions and scientific objectivity: Replay to Cassey et al. // *Austral Ecology*. – 2005. – No. 30. – P. 481–483.
2. Brown J. K., Rehman M., Rogan D., Martin R. R., Idri A. M. First report of «Candidatus *Liberibacter solanacearum*» (synonym «*Ca. L. solanacearum*») associated with 'tomato vein-greening' and 'tomato psyllid yellows' diseases in commercial greenhouses in Arizona // *Plant Disease*. – 2010. – No. 94. – P. 372–376.

Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ
(Дрогобич, Україна)

МУЗЕЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ТУРИЗМУ НА ПРИКАРПАТТІ*

У суспільстві завжди викликали широкий інтерес архітектурні пам'ятки минулого, сучасні та історичні військові об'єкти, меморіали, місця битв і музеї. Саме у фондах останніх зберігається колосальна кількість документів, фотоілюстрацій, різного виду озброєння, однострою, реконструкції історичних, оборонних будівель тощо. Згідно із Законом України «Про музеї і музейну справу» (від 29.06.1995 р.), «музеї – це культурно-освітні та науково-дослідні заклади, призначені для вивчення, збереження та використання пам'яток природи, матеріальної і духовної культури, прилучення громадян до надбань національної і світової історико-культурної спадщини».

Музеї класифікуються за типами (визначається суспільним призначенням, метою діяльності) і профілями (визначається основним змістом фондів, зв'язком з відповідною галуззю

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

науки, мистецтва чи виробництва). Відповідно функціонують три типи музеїв: **науково-освітні масові (публічні), науково-дослідні (академічні), навчальні**. За профілями музеї поділяються на історичні, краєзнавчі, мистецтвознавчі, меморіальні, літературні, природничо-наукові, галузеві. На практиці музеї кожного з цих профілів можуть мати ще вужчу спеціалізацію, поділяючись на види та підвиди.

Розвитку військово-патріотичного туризму особливо сприяє мережа музеїв, які спеціалізуються на військово-історичній тематиці. Згідно Закону України «Про музеї та музейну справу», до музеїв, які характеризуються тематикою військового спрямування, належать: історичний спеціалізований тип (військово-історичного профілю), науково-технічний спеціалізований тип (військової техніки, авіації і космонавтики), національний військово-історичний музей (м. Київ). В експозиціях військово-історичних музеїв представлені колекції: холодної та вогнепальної зброї військової техніки і приладів, форм обмундирування, прапорів, медалей, фото- і кінодокументів, карт, комплексів особистих речей і документів. Прикарпаття багате на пам'ятки військового спрямування, які успішно можна використовувати в даному напрямку.

В Україні станом на 2013 р. працювало 608 музеїв, з них історичних – 203. Чи не найбільша кількість музеїв військово-історичного спрямування, які можуть послужити хорошою базою для розвитку військового туризму, розташовані на Прикарпатті. З-поміж них виділемо низку музейних установ, які є складовою частиною розвитку військово-патріотичного туризму: Музей визвольної боротьби України (відділ Львівського історичного музею), Музей визвольної боротьби ім. С. Бандери (м. Івано-Франківськ), Історико-меморіальний музей Степана Бандери (с. Старий Угринів), Музей визвольних змагань Галицького району (м. Бурштин), Музей «Борцям за волю України» (м. Городенка), Музей визвольних змагань Надвірнянщини (м. Надвірна), Болехівський краєзнавчий музей (м. Болехів, Івано-Франківської обл.), музей ОУН-УПА (м. Бурштин Галицького р-ну; м. Косів), Кімната-музей Героїв ОУН-УПА (с. Брошнів-Осада), Музей визвольних змагань імені Василя Андрусіяка «Грегора Різуна» – полковника ОУН-УПА (м. Снятин), Музей визвольних змагань Покутського краю (сmt. Заболотів), Карпатський крайовий музей визвольних змагань (м. Яремча), Музей «Борцям за волю України» (с. Копачинці Городенківського р-ну Івано-Франківської обл.), Закарпатський обласний краєзнавчий музей (м. Ужгород), Історико-краєзнавчий народний музей «Срібна земля» (с. Грушеве, Тячівського р-ну Закарпатської обл.), музей «Дрогобиччина» (м. Дрогобич), Краєзнавчий музей «Верховина» (м. Стрий), Історико-етнографічний музей «Бойківщина» (м. Самбір Львівської обл.), Чернівецький обласний краєзнавчий музей (м. Чернівці), Кіцманський історичний музей (м. Кіцмань Кіцманського р-ну, Чернівецької обл.), музей «Героїв Дніпра» (м. Івано-Франківськ). Тут зібрано унікальні свідчення про боротьбу українського народу за незалежність, зброю, обладнання крівок, одяг повстанців, листівки, а також значний за обсягом документальний матеріал. Відвідування музеїв дає змогу фактично поринути у минуле, відчувати дух епохи, наочно побачити хід бойових дій, унікальні фортифікаційні споруди.

Отже, на Прикарпатті, зосереджено значна кількість цікавих і пізнавальних музеїв, які при правильному використанні дозволяють зберігати та формувати історичну пам'ять, патріотично виховувати молоде покоління. Вдало продумані маршрути із залученням музеїв дозволять розвивати військово-патріотичний туризм, збільшувати притік туристів, популяризувати та доносити правдиву історію боротьби українського народу за власну державність. У свою чергу, це дасть можливість збільшити фінансування, підтримати та розширити експозиції музеїв.

ОСОБЛИВОСТІ ТУРИСТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УКРАЇНИ: ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ

Природні та історико-культурні ресурси нашої Батьківщини мають всі підґрунтя для того, щоб бути всесвітньо визнаними. Дослідження цієї теми перетворить недостатньо відому в туристичному ракурсі Україну в «арену» для розгортання туристичної індустрії.

Насамперед з'ясуємо, що для людини є предметом шанобливого ставлення та чим дійсно вона може пишатися ще з малого віку. На нашу думку, людина повинна особливо берегти та покращувати своїми діями місце, де вона народилася. Українцям, безперечно, є чим пишатися, адже вони є невід'ємною ланкою ланцюжка, який був сформований ще в далекому минулому. Наші громадяни є носіями багатої історії, яка зароджувалася й розвивалася під впливом своєрідності етнічних взаємовпливів. Саме вони створили цю унікальність та самобутність українського народу, що разом з неймовірною природною красою сформували нашу державу такою, якою вона є в часи сьогодення.

Недарма Україна надихала поетів, не тільки національних, а й зарубіжних, на створення шедеврів, які зачаровували і зачаровуватимуть численних читачів. Зокрема, особливо приголомшує враження австрійського поета Райнера Марії Рільке про нашу державу, оскільки «містом, близьким до Бога» [3] назвав поет столицю України – могутній Київ. Загалом про наш край він писав так: «Земля без меж, вітри, рівнини, лісів там тіні старовинні й незмірна неба височінь, пливають тобі назустріч села і знов зникають в даліні, немов прожиті щойно дні чи пісня дзвонів невесела» [2]. Таким чином, Р. М. Рільке змалював Україну як дивовижну державу нескінченних просторів із героїчним минулим та багатою історією.

Україну варто назвати краєм, де туристи щодня можуть знайти щось нове. Вся наша держава переповнена величезною кількістю архітектурних пам'яток. Складно відшукати тут місце, де не було б старовинної церкви чи будинку, за яким в'ється загадковість минулого. Причому, кожна наша область несе в собі унікальність, яку не можливо описати декількома словами. Тому турист повинен побачити весь туристичний потенціал України та визначити для себе власний «оазис».

Варто згадати англійського економіста Дж. М. Кейнса, який у своїй концепції ефективного попиту, стверджував, що через активізацію та стимулювання сукупного попиту можна впливати на розширення виробництва і пропозицію товарів та послуг [1]. Використовуючи положення вказаної концепції для розвитку туристичної інфраструктури нашої держави, спершу потрібно ознайомити людей з відомими та маловідомими туристичними атракціями українських земель. А для того, щоб заохотити якомога більше туристів з різних держав зробити Україну своєрідною «туристичною Меккою» Європи, потрібно знайти індивідуальний підхід до громадян-потенційних туристів кожної цікавої для нас країни.

У цьому плані, на наш погляд, доречним буде формування практичних рекомендацій щодо реалізації туристичного потенціалу та покращення туристичної інфраструктури України. Однією з таких рекомендацій є створення різноманітних відео-роликів про красу нашої території, які будуть розміщені на телебаченні та в інформаційному просторі інших держав. Люди завжди знаходяться в пошуках чогось нового, що для туризму відіграє особливо важливу роль, то чому б не показати їм неперевершеність Карпатських гір, самобутність наці-

ональних меншин Західної України, таємничість замків та фортець, неповторність церковної архітектури, унікальні за своїм походженням печери, такі виняткові історичні й природні місця, як, до прикладу, о. Хортиця, Долина нарцисів, тунель кохання (біля смт. Клевань Рівненської обл.), «Українська Венеція» (с. Вилково Одеської обл.), перлина Наддністров'я – м. Заліщики (селище-півострів, аналоги якому існують тільки в США та Франції) тощо.

Україна – це край, де кожен турист зможе знайти своє натхнення та побачити «свій інтерес». Наша держава має всі можливості стати одним із європейських осередків туризму, адже вона перебуває в самому центрі Європи, володіє м'яким, помірним кліматом, багатими природними ресурсами, величезною територією та особливо значною кількістю цікавих історико-культурних місць. Вважаємо, що варто акцентувати увагу в плані туристичного розвитку на правильному підході щодо реклами.

Потрібно якомога «туристично цікавіше» представити нашим потенційним туристам унікальні туристичні ресурси Батьківщини, дати змогу побачити всі маловідомі їм куточки України, як на долоні. Це буде свого роду пізнавальна програма, тільки ведучою особою повинна бути видатна людина тієї чи іншої країни, громадяни якої є нашими потенційними туристами. Тобто, якщо ролик зніматиметься для польського телебачення, то ведучий, який буде ознайомлювати глядачів із туристичними атракціями України, має бути добре відомим громадянам Польщі (наприклад, Шимон Маєвські – блискучий шоумен цієї держави, Беата Позняк – акторка, яка знаменита своєю грою у телесеріалі «Хроніки молодого Індіана Джонса», та багато інших цікавих особистостей).

Основною метою при створенні таких відеороликів є ознайомлення з туристичним потенціалом та туристичною атрактивністю нашої держави, привернення уваги туристів з конкретних держав, зацікавлення їх, насамперед, фігуруванням у ролику знаменитої в їхній країні людини. Саме видатні особи справляють на людей значний вплив, тому антрополог Дж. Теграні асоціативно порівнює славу з потужним культурним магнітом [4]. Зрозуміло, чому компанії використовують зірок для реклами, оскільки знаменитість безпосередньо змінює наше сприйняття цінностей. Відомі люди роблять продукт не тільки помітним, але й бажаним. Тому різні атракції мають більше шансів на успіх, якщо їх асоціюватимуть зі знаменитими людьми. Ведуча особа може бути зіркою кіно або сцени, добре відомим мандрівником чи письменником, тобто людиною, у якої позитивний імідж та яка викликає довіру серед громадян своєї держави.

Для досягнення туристичних «висот» Україні потрібні конкретні практичні рекомендації в цьому напрямку. Одна з них – ознайомлювати іноземних туристів із величністю кожного куточку нашого краю також шляхом створення ініціативної команди, яка б сформувала захоплюючий сюжет, професійно зняла матеріал та поширила його у світовому інформаційному просторі. Як було вже зазначено, у житті людина може пишатися своєю країною та своїми діями. Таким чином, для того, щоб наша держава мала міцне підґрунтя для розвитку, нам потрібно робити власний внесок у процвітання рідної землі, своїми діями підтверджувати талановитість та завзятість української нації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кейнс Дж. М. Загальна теорія зайнятості, відсотка і грошей. – М.: Гелиос АРВ, 1936. – 352 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/755/1/>
2. Рільке Р. М. Книга годин. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/12980108/literatura/avstriyska_literatura_stolittya_r-m_rilke

3. Рільке Р. М. Лист до матері / Райнер Марія Рільке. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://rilke.org.ua/verses/neue1_uk.html

4. Чому ми любимо знаменитостей: відповідь антрополога – BBC Україна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.korrespondent.net/bbc/1575745-chomu-mi-lyubimo-znamenitostej-vidpovid-antropologa-bbc-ukrayina>

Валентина ПОНОМАРЕНКО, Галина ПОНОМАРЕНКО
(Умань, Україна)

РОЗМНОЖЕННЯ КУЛЬТИВАРІВ ЯЛІВЦЮ ГОРИЗОНТАЛЬНОГО (*JUNIPERUS HORIZONTALIS* МОЕНШ.) СТЕБЛОВИМИ ЖИВЦЯМИ

Впровадження деревних і кущових видів у культуру супроводжується появою значної кількості внутрішньовидових таксонів: різновидів, форм, гібридів, садових культиварів, які відрізняються від типової видової форми морфологічними ознаками, насамперед особливостями просторової організації вегетативних органів і їх забарвленням. Так, для популярного в декоративному садівництві світу північноамериканського виду *Juniperus horizontalis* Moench. наразі відомо близько сотні культиварів [3], з яких у колекції хвойних рослин Національного дендрологічного парку «Софіївка» НАН України репрезентовано 22, а саме – «Agnieszka», «Andorra compact», «Andorra compacta Variegata», «Alpina», «Blue chip», «Blue Forest», «Douglassii», «Golden Carpet», «Glauca», «Gray Pearl», «Hughes», «Ice Blue», «Conglomerata», «Jade River», «Limeglow», «Plumosa», «Plumosa aurea», «Prostrata», «Prince of Wales», «Warcharbor», «Winter blue», «Wiltonii».

Використання в зелених насадженнях окремих регіонів України культиварів *J. horizontalis* передбачає розробку питань їх масового вегетативного розмноження і отримання вітчизняного садивного матеріалу. Метою нашого дослідження є вивчення генетично обумовлених морфо-анатомічних особливостей процесів вегетативного розмноження 22 вище названих культиварів *J. horizontalis* методом укорінення стеблових живців без використання біологічно – активних речовин для штучної стимуляції процесів ризогенезу. Дослідження коренетвірної здатності стеблових живців виконували у культивацийних спорудах на розсаднику Національного дендропарку «Софіївка» НАНУ за загальноприйнятими методиками О. В. Білик (1993), З. Я. Іванової (1982) [1, 2]. Завдяки спеціальному устаткуванню для дрібнодисперсного зволоження класичного типу в культивацийних спорудах підтримувалась вологість повітря близько 90% при температурі повітря 28–30°C і температурі субстрату до 18–22°C. Живці висаджували у дренажні грядки з двошаровим субстратом. Нижній шар – поживна торфо-піщано-дернова суміш товщиною 20–25 см, вкрита 5–7 см шаром промитого річкового піску. Живцювання проводили у шість строків, узгодженими з основними фенологічними фазами сезонного розвитку ялівців. У кожен строк укорінювали різні типи стеблових живців: 1) заготовлені з апікальної частини пагона; 2) живці з «п'яткою», «нарвані» з двохрічної частини пагона з обростаючих гілочок; 3) здерев'янілі живці, нарізані з медіальної частини стебла 2–3-річного віку. Відмічено, що найоптимальнішим є ранньовесняне живцювання досліджуваних ялівців (початок квітня). У стеблових живців культиварів *J. horizontalis* адвентивні корені утворюються за рахунок діяльності камбію та інших тканин місця зрізу (формування меристем у відповідь на поранення) та за рахунок дії елементів кори (розвиток

адвентивних коренів із кореневих зачатків). У апікальних стеблових живців і живців з «п'яткою» ризогенез коренів відбувався переважно з тканин місця зрізу; у медіальних живців – з кореневих зачатків по всій довжині зануреного у субстрат живця. Найкраще укорінення спостерігали у медіальних живців у всіх досліджених культиварів – середній показник становив 89,9%, за стовідсоткового укорінення медіальних живців *J. h. «Douglassii»*, і найнижчих показників, отриманих для *J. h. «Limeglow»* (45,3) і *J. h. «Ice Blue»* (48%). Середній відсоток укорінення живців апікальних і з «п'яткою» становив 57,8%, при найкращому показникові 69,3 % (*J. h. «Prostrata»*) і найгіршому 22,5% (*J. h. «Limeglow»*). Відмічено менш успішне укорінення стеблових живців декоративних форм і культиварів зі значними морфологічними відхиленнями від типової видової форми. Такими були карликові культивари з відмінами забарвлення хвої – «Limeglow», «Warcharbor», «Ice Blue», «Plumosa aurea».

ЛІТЕРАТУРА

1. Билык Е. В. Размножение древесных растений стеблевыми черенками и прививкой. – К.: Наукова думка, 1993. – 91 с.
2. Иванова З. Я. Биологические основы и приёмы вегетативного размножения древесных растений стеблевыми черенками. – К.: Наукова думка, 1982. – С. 286–289.
3. Laurence C. Hatch Cultivars of Woody Plants: *Juniperus communis*, *horizontalis*, and *x media*.: TCR Press, 2015. – S. 84.

Лариса ПРОХОРОВА, Тетяна ЗАВ'ЯЛОВА, Олександр НЕПША
(Мелітополь, Україна)

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ГЕОЕКОЛОГІЧНОГО СТАНУ ЗЕМЕЛЬ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ПРИЗНАЧЕННЯ БАСЕЙНУ РІЧКИ МОЛОЧНОЇ

Важливим методом використання земель сільськогосподарського призначення є їхня екологічна оптимізація з урахуванням басейнної приналежності ділянок, наявності природних первісних осередків. Система заходів являє собою комплекс взаємопов'язаних технічних, організаційних, технологічних, господарських, екологічних та інших заходів, що направлені на ефективне використання земель, їх охорону і підвищення родючості ґрунтів. Ці заходи мають фінансове, матеріально-технічне, наукове, інформаційне і кадрове забезпечення [1].

Основні напрями використання земель сільськогосподарського призначення басейну річки Молочної:

- для виробництва сільськогосподарської продукції;
- для здійснення сільськогосподарської науково – дослідної та навчальної діяльності.

Землі сільськогосподарського призначення басейну річки Молочної передбачено використовувати:

- фізичними особами – громадянами, та юридичними особами – сільськогосподарськими підприємствами, фермерськими господарствами, установами, організаціями та ін.

За цільовим призначенням сільськогосподарські землі басейну річки Молочної повинні використовуватися:

- для ведення фермерського, особистого селянського господарства, садівництва, городництва, сінокошіння та випасання худоби;

- ведення товарного сільськогосподарського виробництва;
- для дослідних і навчальних цілей.

Землі сільськогосподарського призначення басейну річки Молочної рекомендується використовувати з обмеженням щодо вирощування певних сільськогосподарських культур, розорювання сіножатей і пасовищ, використання деградованих, малопродуктивних, а також техногенно-забруднених земельних ділянок [1].

Охорона земель сільськогосподарського призначення басейну річки Молочної забезпечується на основі реалізації комплексу заходів щодо збереження продуктивності сільськогосподарських угідь, підвищення їх екологічної стійкості та родючості ґрунтів, впровадження екологічно та економічно обґрунтованих систем ведення сільського господарства з контурно-меліоративною організацією території та адаптованих до місцевих умов технологій, а також обмеження їх вилучення (викупу), у тому числі особливо цінних ґрунтів. Необхідно вводити ґрунтозахисні сівозміни і технології вирощування сільськогосподарських культур на основі мінімізації обробітку ґрунту, впроваджувати його безвідвальний обробіток з урахуванням ґрунтово-кліматичних умов, освоювати технологічні прийоми зниження негативного впливу на ґрунт технічних засобів і забезпечити застосування всього комплексу агротехнічних заходів [2].

Система заходів з охорони земель сільськогосподарського призначення басейну річки Молочної:

- рекультивация порушених земель;
- консервація малопродуктивних і деградованих земель шляхом залуження та заліснення;
- протиерозійні заходи;
- створення захисних лісонасаджень на деградованих, малопродуктивних землях та ярах і балках, вздовж магістральних доріг, річок та навколо водойм [4].

В умовах економічної нестабільності сільськогосподарського виробництва для зупинення деградації ґрунтових ресурсів області, необхідно:

- оптимізувати структуру посівних площ,
- зменшити частку чистих парів і просапних культур,
- знизити інтенсивність обробітку ґрунту, вдосконалити технології виробництва органічних добрив за рахунок широкого впровадження біологізації шляхом використання для цього вторинної продукції рослинництва, зокрема подрібненої соломи, стебел кукурудзи та соняшника,
- розширення площ посівів багаторічних трав та сидеральних культур,
- внесення органічно-мінеральних добрив, застосування мікробіологічних препаратів та біологічних стимуляторів рослин, що дозволить утримувати бездефіцитний баланс поживних речовин [3, 5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабміндра Д. І. Аналіз сучасного використання земельних ресурсів басейнів річок Запорізької області та розробка пропозицій щодо оптимізації структури земельних угідь і впровадження комплексу природоохоронних заходів. – К.: Науково-впроваджувальна фірма «Еком», 1998. – 98 с.
2. Бабміндра Д. І. Моніторинг кризових явищ сільськогосподарських угідь (на прикладі Запорізької області) // Вісник аграрної науки. – 2002. – Березень. – С. 78–81.

3. Бондарец Д. С., Стецишин Н. Н., Прохорова Л. А., Завьялова Т. В. Способы повышения эффективности использования агроландшафтов Запорожской области (Украина) // География и природные ресурсы. – 2014. – Т. 35. – № 2. – С. 174–179.

4. Буша Д. Прогнозування перспективного використання земель на засадах раціонального природокористування (на прикладі Запорізької області) // Землепорядний вісник. – № 7. – 2014. – С. 44–47.

5. Стецишин М. М., Гришко С. В. Сучасні геоекологічні проблеми ґрунтів Запорізької області // Географія та туризм. – 2014. – Вип. 28. – С. 269–278.

Тетяна САПУН, Валентина ІВАНОВА
(Мелітополь, Україна)

ГІДРОХІМІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕЛОЇДІВ ОЗЕРА ВЕЛИКЕ М. БЕРДЯНСЬК

Озеро Велике має статус природної території та лікувально-оздоровчої місцевості і є невід'ємною складовою частиною курорту державного значення «Курорт-Бердянськ». Рівновага даного гідрологічного об'єкта протягом тривалого періоду підтримується користувачем надр ПрАТ «Приазовкурорт». Але вже наприкінці ХХ ст. стабільність гідрогеологічного та гідрохімічного режимів озера була порушена надмірним видобутком лікувальних грязей. Слід звернути особливу увагу на те, що за 2011–2012 рр. користувачем надр ПрАТ «Приазовкурорт» видобуто і використано у лікувальній практиці 1,334 тис. м³ темно-сірих пелоїдів. Це в свою чергу підвищило залежність озера від кліматичних умов (атмосферних опадів, випаровування, температури повітря, дефіциту вологості), які в значній мірі порушили нестійкий гідрогеологічний режим не лише поверхневих вод, але і донних відкладів.

Структура, склад і властивості лікувальних грязей озера Велике розглядаються як гетерогенна фізико-хімічна система, що складається з двох фаз: рідкої (грязьовий розчин, що вміщується в пелоїді) та твердої (грубодисперсна частина – остов, кристалічний скелет; тонкодисперсна частина – гідрофільний колоїдний комплекс), які знаходяться між собою у рівновазі.

Рідка фаза (грязьовий розчин) складається з води і розчинених у ній солей, органічних речовин і газів і є складовою частиною пелоїду, на яку приходиться 55,42–69,71 % його ваги. Грязьовий розчин є похідною ропи, що покриває грязьові відклади, тому його мінералізація і іонний склад відображають склад і мінералізацію ропи. Через невелику потужність шару грязьового покладу, що оцінюється, в межах площі родовища (0,02–0,41 м), мінеральний склад мулових грязей і ропи майже аналогічні у часі.

За даними багаторічних спостережень концентрація солей грязьового розчину пелоїдів та ропи родовища озера Велике коливається від 16,9 мг/дм³ до 135,3 мг/дм³ [2] за хімічним складом він, переважно, хлоридний, сульфатно-хлоридний магнієво-натрієвий, натрієвий.

У відповідності до «Інструкції із застосування класифікації запасів і ресурсів корисних копалин...» [1] за мінералізацією мулові відклади ділянки родовища оз. Велике відносяться до високомінералізованих (мінералізація – 35–150 г/дм³) – за результатами випробування 2011–2016 рр. та середньомінералізованих (мінералізація – 15–35 г/дм³) і високомінералізованих (мінералізація – 35–150 г/дм³) – за результатами всіх аналізів, що мають, включаючи випробування 6 років.

Протягом року мінімальна мінералізація спостерігається у квітні та травні та відповідає максимальним рівням води в озері. Протягом червня-вересня, за рахунок випаровування та великого дефіциту вологості, вміст солі у грязьовому розчині зростає і досягає максимуму у жовтні-листопаді.

Грубодисперсна частина (тверда фаза):

Глинистий остов включає силікатні частки діаметром більше 0,001 мм. Силікатні частки впливають на лікувальні властивості грязей. У пелоїдах, що оцінюються, за кількістю переважають силікатні частки діаметром 0,1–0,01 мм і 0,01–0,001 мм, тому вони відносяться до грязей тонкого остова з вологістю від 42,4 до 73,2 %. Таким чином, грязь за глинистим остовом – тонка і має високу якість.

За величиною засміченості частками діаметром >0,25 мм з середнім значенням 7,87 % (мінімальне – 0,55 %, максимальне – 30,4 %, що більше за 3 %) грязі родовища відносяться до грязей низької якості [5, 6, 3], що вимагає попередньої підготовки до лікувальних процедур. За результатами проведення повних, скорочених та коротких аналізів складена карта засміченості родовища (табл. 1). Засміченість пелоїдів частками >0,25 мм нерівномірна і має хаотичний характер. Площа із засміченістю пелоїдів частками >0,25 мм більше 5 % складає 0,36 км², або 79,13 % від загальної площі геологічного покладу.

Кристалічний скелет складається з малорозчинних у воді гіпсу, карбонатів і фосфатів кальцію, карбонатів магнію, визначає фізичні властивості пелоїдів: об'ємну вагу, в'язкість, пластичність, вологість, теплові властивості, частково адсорбційну здатність.

За перевагою силікатних часток діаметром 0,1–0,01 мм (від 3,43 до 6,38 % на вологу грязь) і карбонатів кальцію (значення від 9,77–16,4 % на вологу грязь) у складі кристалічного скелета грязі відносяться до карбонатно-сілікатних.

Таблиця 1.

Засміченість лікувальної мулової грязі оз. Велике частками >0,25 мм

Но- мер рядка	Засміченість пелоїдів частками >0,25 мм	Кількість блоків	Площа поширення	
			квадратних метрів	% від загаль- ної площі
1	2	3	4	5
1	менше 5 %	6	94 491	20,87
2	від 5 до 10 %	2	290 824	64,24
3	від 10 до 15 %	10	40 055	8,85
4	від 15 до 20 %	4	17 505	3,87
5	від 20 до 25 %	2	4 930	1,09
6	від 25 до 30 %	1	2 517	0,56
7	більше 30%	1	2 393	0,53
Разом		25	452 719	100,00

Тонкодисперсна частина (тверда фаза)

Гідрофільний колоїдний комплекс включає силікатні частки розміром менше 0,001 мм, органічні речовини, складні неорганічні ферро- і алюмосилікатні і органо-мінеральні з'єднання (сірчане залізо, гідросульфід заліза, кремнієву кислоту, гідрти окислів алюмінію,

заліза і марганцю, органічні речовини, поглинені іони та інш.) та визначає основні фізичні властивості лікувальних грязей: пластичність, теплові властивості, вологоємність, адсорбційну здатність.

Вміст колоїдів для мулових грязей складає 4–20 % [4, 5]. Вміст колоїдів у пелоїдах родовища, що оцінюється, складає від 5,73 до 7,44 %; представлений, переважно, окислами алюмінію (0,54–2,5 %), силікатними частками діаметром < 0,001 мм (1,28–1,86 %) та окислами заліза (0,07–0,1 %), що характеризує грязі родовища як такі, що мають хорошу пластичність, теплові властивості.

За даними 80 аналізів (9 повних – 1П–8П; 1ПГр(К); 24 скорочених – 1С–18С, 1СК, 1СГр(К)–5СГр(К); 47 коротких – 1К–45К, 1К(К), 2К(К), які відібрані на площі родовища у червні та вересні 2016 р.) розраховані статистичні характеристики фізико-хімічних показників пелоїдів, що оцінюються, які представлені в табл. 2.

Таблиця 2.

Статистичні характеристики фізико-хімічних показників пелоїдів озера Велике

Статистичні параметри	Вологість, %	Об'ємна вага, г/см ³	Опір зсуву, Па	Засміченість частками розміром > 0,25, мм, %	Теплоємність, кал. /г·град	Вміст		pH	Eh, mV
						FeS, %	H ₂ S, %		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
середнє	60,4	1,32	563	7,87	0,69	0,189	0,073	7,23	-242
мінімум	42,4	1,21	74	0,55	0,56	0,143	0,050	6,90	-340
максимум	73,2	1,50	1467	30,40	0,79	0,292	0,110	7,75	-101
дисп.	57,7	0,01	120 213	39,16	0,00	0,001	0,000	0,03	6229
станд. відх.	7,6	0,07	347	6,26	0,05	0,032	0,012	0,17	79
скос	-0,72	0,80	0,72	1,78	-0,46	1,381	1,174	0,43	0,50
коєф. варіації	3 749,3	0,30	7 092 592	2 506,1	0,10	0,061	0,008	1,94	99 672

Вміст сульфідів заліза (FeS) змінюється від 0,143 до 0,292 %, вміст сірководню (H₂S) від 0,050 до 0,110%; середні значення складають 0,189% і 0,073%, відповідно (табл. 2.). За вмістом сульфідів (FeS у відсотках до природної грязі) пелоїди родовища оз. Велике відносяться до слабо сульфідних-середньосульфідних.

Вологість пелоїдів змінюється у межах 42,4–73,2 %, в середньому – 60,4 %. Коливання вологості пелоїдів по площі озера незначні; стабільність показника вологості вказує на стабільність фізико-хімічних властивостей: об'ємної ваги, теплових і пластично-в'язких властивостей, електропровідності, які залежать і змінюються від зміни вологості.

Опір зсуву коливається від 74 до 1467 Па, в середньому по покладу складає 563 Па (табл. 2.). Природних закономірностей у зміні опору зсуву мулових грязей по площі не виявлено. Згідно вимог [1] 2005 (опір зсуву 150–1200 Па) та встановлених кондицій (70-2150 Па)

пелоїди родовища за опором зсуву, при середньому значенні 563 Па, мають задовільну якість.

Колівання показника рН грязі знаходяться у межах 6,90–7,75 (середнє 7,23), що дозволяє віднести грязі до слаболужних.

Окислювально-відновлювальний потенціал Eh змінюється від –340 mV до – 101 mV, в середньому складає –242 mV.

Вміст органічних речовин складає від 2,37 % до 3,82 %. У грязі органічні речовини потрапляють з фіто- і зоопланктону, водоростей, залишків рослин.

Середнє значення об'ємної ваги пелоїдів становить 1,32 г/см³ (мінімальне значення – 1,21 г/см³, максимальне – 1,50 г/см³).

Величина теплоємності змінюється від 0,62 до 0,72 кал/г. град., середнє значення 0,67 кал/г. град.

Порівняння показників виконане по відношенню до вимог [1] та встановлених кондицій на пелоїди родовища озера Велике наведені в табл. 3.

Таблиця 3

Порівняння фізико-хімічних показників пелоїдів родовища з нормативними

Параметри	Нормативні посилання		Детальна розвідка родовища (ПП «НЦГД «Тріас», 2011-2012 рр.)
	Інструкція із застосування класифікації...	Кондиції на пелоїди	
1	2	3	4
Об'ємна вага, г/см ³	–	1,2 – 1,6	1,21–1,50 (1,32)
Вологість, %	25–75	25–75	42,4–73,2 (60,4)
Засміченість частками діаметром >0,25 мм, %	не більше 3	не більше 3*	0,55–30,4 (7,87)
Засміченість частками діаметром >5 мм %	відсутність	відсутність*	не визначений
Вміст органічних речовин, %	< 10	1,5–6,0**	2,37–3,82
Вміст H ₂ S, %	–	–	0,050–0,110 (0,073)
Вміст FeS, %	0–>0,5	0,05 – 0,50	0,143–0,292 (0,189)
Опір зсуву, Па	150–1200	70 – 2150 150 – 1200*	74–1467 (563)
pH	< 2,5 – >9,0	6,8 – 7,8	6,90–7,75 (7,23)

Примітка: * – підготовлені до процедур;

** – згідно медичного бальнеологічного висновку

За результатами випробування фізіологічних параметрів пелоїдів відмічається деяка хаотичність певних показників (опис зсуву, окислювально-відновлювального потенціалу), що не визначається природними особливостями родовища; різка зміна мінералізації грязьового розчину у часі залежить від гідролого-гідрохімічних особливостей затоки.

Порівняльний аналіз результатів зовнішнього контролю гідрохімічних параметрів мулових грязей, виконаних у лабораторіях Сакської ГГРЕС та УкрНДІМРтаК показав задовільну їх збіжність.

Узагальнюючи вище наведені дані слід відмітити, що фізичні показники пелоїдів за своїми властивостями відповідають вимогам, що пред'явлені до мулових лікувальних грязей за умов попередньої підготовки до лікувальних процедур.

Результати гідрохімічних досліджень пелоїдів озера Велике м. Бердянськ Запорізької області доводять, що лікувальні грязі відносяться до високомінералізованих слабкосульфідних – середньосульфідних хлоридних, сульфатно-хлоридних натрієвих, магнієво-натрієвих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інструкція із застосування класифікації запасів і ресурсів корисних копалин державного фонду надр до родовищ лікувальних грязей. – К.: Ізд-во ДКЗ України, 2005. – 60 с.
2. Програма моніторингу довкілля Запорізької області [В. В. Головін, Н. І. Гарошук, В. Т. Коба та ін.]. – Запоріжжя: Запорізька обласна державна адміністрація, Державне управління екології та природних ресурсів в Запорізькій області, Запорізька міська рада, Комунальне науково-виробниче підприємство «Екоцентр», 2001. – 181 с.
3. Осадчий В. І., Набиванець Б. Й., Линник П. М. Процеси формування хімічного складу поверхневих вод: [монографія]. – К.: Ізд-во Ніка-Центр, 2013. – 240 с.
4. Раздорожный В. Ф., Бородыня Б. В., Князькова И. Л. Отчет о геологическом доизучении площади масштаба 1:20000 территории листа L-37-VII (Бердянск) в 1991–2000 гг. Бердянским ГСО. Кн. 1 – 11. Текст, текстовые и графические приложения / Фонды Приазовской КГП. Волонова Донецкой обл., 2000. – 243 с.
5. Станкевич В. Звіт про науково-дослідну роботу. Наукове обґрунтування регламентів регенерації використаної грязі та мінеральної води при розробці родовищ природних лікувальних ресурсів на курорті державного значення (заклучний). Шифр теми ГД 1588. – Київ: ІГМЕ, 2005 – 250 с.
6. Сохлаков И. П. Годовой отчет гидрогеологической службы за 2012 год. – Бердянск Запорожской обл.: ЗАО «Приазовкурорт», 2013. – 327 с.

Людмила СИМОЧКО, Анастасія ДЕНИСЮК, Вікторія ФРАНЦ
(Ужгород, Україна)

МІКРОБІОМ ҐРУНТУ ЛІКАРСЬКИХ РОСЛИН: *OCIMUM BASILICUM L., LEVISTICUM OFFICINALE, LOPHANTHUS ANISATUS* *ТА CALENDULA OFFICINALIS*

Введення в культуру корисних рослин широкого поліфункціонального використання з антимікробними, протистодцидними та алелопатично активними властивостями призводить до формування специфічного мікробіому ґрунту в агро екосистемах, де вони культивуються. Такі рослини як є *Ocimum basilicum*, *Levisticum officinale*, *Lophanthus anisatus* та *Calendula officinalis* є не тільки представниками квітково-декоративних та лікарських рослин, але і цінними агроекологічними об'єктами, оскільки проявляють всі вище перераховані властивості, характеризуються тривалим періодом цвітіння, невибагливістю до ґрунтового-кліматичних умов. Важливим консортом агрофітоценозів виступають мікроорганізми, які є одним із показ-

ників родючості ґрунту, його біологічної активності, алелопатичного стану тощо. Відомо, що виділення рослин впливають на формування мікробоценозу та його функції, оскільки співвідношення еколого-трофічних груп мікроорганізмів та їх видове різноманіття в ризосфері відрізняється від аналогів в міжряддях, а ґрунтово-кліматичні умови вирощування, накладають свої корективи на кількісний і якісний склад мікроорганізмів [1–4]. Мікробіологічний компонент ґрунту окремих ароматичних рослин зовсім не вивчений. Зустрічаються лише поодинокі роботи про вплив гербіцидів на структуру ґрунтового мікробоценозу ароматичних рослин. У роботі Л. Д. Юрчак розкрито роль фізіологічно активних речовин ароматичних рослин та супутнього мікробного ценозу у формуванні явища ґрунтовими під шавлією мускатною, лавандою вузьколистою та м'ятою перцевою [6].

Перспективною для культивування в фермерському і аматорському господарстві є овочева, пряно-ароматична і лікарська рослина – васильки звичайні (*Ocimum basilicum* L.). Рослина заслуговує на увагу за рядом цінних біогосподарських ознак: високі смакові якості і врожайність надземної маси, багатий вміст біологічно активних речовин.

Варто відзначити і таку рослину, як лофант. Під час вегетації у наземній частині лофанту накопичується ефірна олія, яка у своєму складі містить метилхавікол, завдяки чому рослина набуває сильного ганусового запаху. Ефірна олія лофанту має сильну бактерицидну дію, чим обумовлено її використання у лікувальних цілях, у харчовій і парфумерно-косметичній галузі.

Матеріалом досліджень слугували зразки ґрунту стаціонарного досліду, закладеного в 1965 році на першому відділенні дослідного господарства Закарпатської державної сільськогосподарської дослідної станції Інституту сільського господарства Карпатського регіону НААНУ.

За результатами мікробіологічних досліджень було встановлено, що при культивуванні *Ocimum basilicum* і *Lophanthus anisatus* значно зростає вміст азотфіксувальної мікробіоти і становить 72,3% та 82,5% відповідно. Вміст бактерій роду *Azotobacter* в ґрунті агроєкосистем, де вирощували календулу і любисток був нижче в середньому на 23,5%. Найвища чисельність мікроміцетів - $89,6 \cdot 10^3$ КУО/г.а.с.гр. і амоніфікаторів – $9,84 \cdot 10^6$ КУО/г.а.с.гр. спостерігалась у ґрунті *Levisticum officinale*, натомість мінімальна чисельність цих еколого-трофічних груп мікроорганізмів була у ґрунті агроєкосистеми *Calendula officinalis* і становила відповідно: мікроміцетів - $43,8 \cdot 10^3$ КУО/г.а.с.гр. і амоніфікаторів – $1,93 \cdot 10^6$ КУО/г.а.с.гр.

Отже, функції мікробного ценозу визначаються як ланцюг біохімічних реакцій, що здійснюються даним мікробним угрупованням, внаслідок чого відбувається мінералізація органічних речовин, фіксація молекулярного азоту, амоніфікація, нітрифікація, денітрифікація, перетворення сполук фосфору, сірки, заліза та інших елементів [5, 7]. Проте, малодослідженими є їхні алелопатичні властивості та вплив на функціонування мікробного ценозу ґрунту, що є вкрай важливим для підвищення продуктивності лікарських рослин.

ґрунтовий покрив України здатний підтримувати високий потенціал продуктивності сільськогосподарських культур. Водночас посилення антропогенного навантаження на них обумовлює зниження чисельності й збіднення видового різноманіття та структурної організації, збільшення кількості мікроорганізмів за відсутності органічних добрив і, як наслідок, деградації їх гумусного стану. Біота є індикатором змін, що відбуваються в ґрунтах і показником здатності їх до самовідновлення та реабілітації. Таким чином, дослідження мікробного біому, вивчення біорізноманіття і просторово-функціональної структури мікробного комплексу

може бути основою удосконалення високоефективних систем землеробства й управління мікробними процесами у ґрунті за різного їх антропогенного використання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрюк К. И. Методологические аспекты изучения микробных сообществ почвы // Микробные сообщества и их функционирование в почве. – К.: Наукова думка, 1981. – С. 13–23.
2. Возняковская Ю. М., Попова Ж. П. Сукцессия микроорганизмов при разложении в почве разнокачественных растительных остатков // Микроорганизмы как компонент биогеоценоза. – Алма-Ата, 1982. – С. 32–33.
3. Звягинцев Д. Г. Экологическая роль микробных метаболитов. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1986. – 235 с.
4. Симочко Л. Ю. Біологічна активність ґрунту природних та антропогенних екосистем в умовах низинної частини Закарпаття // Науковий Вісник Ужгородського університету. Серія Біологія. – 2008. – № 22. – С. 152–154.
5. Симочко Л. Ю. Вплив лікарських рослин на функціонування мікробного ценозу ґрунту // Науковий Вісник Ужгородського університету. Серія Біологія. – 2012. – № 32. – С. 25–29.
6. Юрчак Л. Д. Аллопатія в агробіоценозах ароматичних рослин. – К.: Фітосоціоцентр, 2005. – 411 с.
7. Symochko L., Symochko V. Ecology of soil microbial coenosis in agroecosystems of medicinal plants // Bulletin of Romanian society for cell biology. 7th National congress with international participation and 33rd Annual scientific session of the Romanian society for cell biology – June 2015. – No. 43. – P. 29.

ЗНАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ

На сьогоднішній день забезпеченість підприємства природними ресурсами вже не створює серйозних конкурентних переваг. Тепер базові стратегії бізнесу пов'язані з нематеріальними активами. Значна їх частина належить знанням підприємства. Знання, особливо отримані за рахунок специфічного досвіду організації, мають тенденцію до унікальності і їх важко імітувати. Здатність отримувати, інтегрувати, накопичувати зберігати та застосовувати знання підприємства є найважливішим способом створення його конкурентної переваги.

Управління знаннями – це процес, який передбачає створення, збір, організацію, доступ і використання інформаційних ресурсів організації. Основу управління знаннями складають такі три компоненти, як люди, процеси і технології [1]. Успіх управління знаннями залежить від інвестицій співробітників і підприємства в реалізацію цього процесу. З точки зору співробітника, вартість тих знань, які він інвестує визначається втратами, які він понесе. Персональні знання співробітника є засобом для успішної конкуренції і просування по службі. Віддаючи свої знання, працівник ризикує своєю «значимістю». Організації повинні намагатися змінити корпоративну культуру і сприяти розповсюдженню і спільному використанню знань [2]. Наявність високого рівня корпоративної культури є одним із найважливіших факторів для успішного впровадження технології управління знаннями. Деякі практики вважають, що більше 60% зусиль повинні бути сконцентровані на тому, щоб зробити культурний рівень організації готовим до технології управління знаннями. Організаційна культура, яка спрямовує співробітників на приховання знань і інформації повинна бути модифікованою для того, щоб проекти по управлінні знаннями мали успіх. Одним із найефективніших шляхів стимулювання культури розповсюдження знань є використання механізмів аналізу продуктивності праці співробітників, підвищення по службі і винагороди. Управління знаннями буде неефективним без відповідних процесів і технологій. Організація повинна пришвидшувати потік інформації від одних людей до інших і від окремих людей до всієї організації. Взаємне розповсюдження і використання персональних знань і загальних для організації знань сприяє появі інновацій, без яких розвиток підприємства є неможливим. Щодо технологій, то можна виділити наступні принципи їх формування: знання повинні бути структурованими; унікальний досвід і знання співробітників повинні інтегруватися у бази даних; знання повинні постійно актуалізуватися; спеціальні пошукові засоби повинні бути включені у систему; інформація про носіїв знань повинна бути інтегрованою у систему. Донедавна не існувало інформаційних технологій для вирішення завдань управління знаннями. Але сучасні досягнення комп'ютерної галузі дали змогу запропонувати ринку такі рішення, які забезпечують доступ через єдиний інтерфейс до інформаційних ресурсів організації, зовнішніх джерел і знань, які в них містяться. Вони також забезпечують можливість аналізу цих знань згідно запитів, сформульованих природною мовою. Система управління знаннями з цієї точки зору розглядається як основа інформаційної системи організації. Технології повинні бути пов'язані із стратегією організації і здійснювати практичний вплив на процес прийняття рішень.

Управління знаннями складається із багатьох компонентів, але якщо його розглядати з точки зору ділового застосування в контексті запитів клієнтів, то результатом його застосування повинне стати збільшення інформаційного і інтелектуального потенціалу для отримання конкурентних переваг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коллінсон К., Парселл Дж. Учитесь летать. Практические уроки по управлению знаниями от лучших обучающихся организаций / Пер. с англ. – М.: Институт комплексных стратегических исследований, 2006. – 296 с.
2. Мильнер Б. З. Управление знаниями. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 178 с.

Оксана КРАСНОВА
(Полтава, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЕКОНОМІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

Одним із основних напрямків державної політики є забезпечення всіх громадян ефективною та доступною медичною допомогою. Більшу частину населення країни складають сільські жителі [3].

У період соціально-економічної перебудови стан забезпеченості сільських мешканців послугами охорони здоров'я помітно погіршився. Про це свідчать такі демографічні показники сільських районів, як зростання захворюваності населення та збільшення питомої ваги тяжких хвороб. Рівень смертності сільського населення перевищує міські показники [1]. Основними причинами такого становища є незадовільна матеріально-технічна база закладів, що надають селянам первинну медико-санітарну допомогу; недоступність медичного лікування через нерівномірний характер розселення сільських жителів; низька якість медичних послуг, медична допомога там, як правило, надається фельдшером. Специфіка умов сільськогосподарської праці і побуту на селі, значно вищий рівень старіння населення, велика частка непрацездатних і соціально-незахищених верств населення також накладають відбиток на характер медичної допомоги [2].

Багато проблем пов'язані з фінансуванням сільської медицини. Скорочення бюджетного фінансування і криза агропромислового комплексу негативно вплинули на стан ресурсного забезпечення сільських лікувально-профілактичних закладів в значно більшому ступені, ніж міських [2]. Фінансове становище розташованих на селі закладів сільської медицини вже тривалий час негативно впливає на їх ефективне функціонування, що проявляється, зокрема, в невідповідності матеріально-технічного і кадрового забезпечення чинним нормам і нормативам МОЗ України (через низьку заробітну плату не вистачає лікарів загальної практики, фахівців різних спеціальностей), серйозні недоліки спостерігаються у роботі служб швидкої медичної допомоги (бюджети більшості органів місцевого самоврядування нижчого рівня не в змозі забезпечити утримання самого автотранспорту та виплату заробітної плати водію). В районах і селах бракує медикаментів, не вистачає коштів на ремонт та на оплату телефонного зв'язку.

Департамент охорони здоров'я фінансує лише обласні медичні установи. Проблема фінансування сільської медицини сьогодні лежить на плечах місцевого самоврядування.

Всі фельдшерсько-акушерські пункти, сільські лікарські амбулаторії, дільничні лікарні перебувають на утриманні сільських та селищних рад, а районні та міські лікарні – міських та районних бюджетів. Можливості місцевих бюджетів сільських та селищних рад не спроможні повноцінно утримувати заклади охорони здоров'я первинної ланки. Здебільшого ці бюджети є дотаційними [3].

Отже, сьогодні охорони здоров'я у сільській місцевості не може в повній мірі забезпечити конституційні принципи безоплатності та доступності, тому потребує пошуку нових підходів та напрямків удосконалення організаційно-економічного механізму. Перш за все це стосується, забезпечення належного фінансування з бюджетів різних рівнів, посилення контролю за використанням ресурсів, фінансове стимулювання розвитку приватної лікарської практики, добровільного медичного страхування та лікарняних кас, як додаткового джерела фінансування сфери охорони здоров'я сільської місцевості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://ukrstat.org>
2. Заяць Т. А., Краєвська Г. О. Сільська інфраструктура охорони здоров'я України: проблеми та перспективи розвитку // Економіка і регіон. – № 3 (46). – 2014.
3. Мельник Н. Медицина на селі прогресує [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://postup.brama.com/usual.php?what=2024415>. 10.2017 р.

Алла КУЗЬМЕНКО
(Київ, Україна)

СТВОРЕННЯ ДИНАМІЧНОГО КОНТЕНТУ ВЕБ-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО ЛІЦЕУ

Розвиток сучасного освітнього середовища передбачає перехід до використання хмаро орієнтованих платформ постачання сервісів і програмного забезпечення. HTML5 є одним з основних інструментів, що використовуються фахівцями для створення електронних навчальних курсів, завдяки своїй універсальності і гнучкості. Такий контент забезпечує інтерактивність – можливість безпосередньої взаємодії користувача з програмним ресурсом.

Змішане навчання поєднує класичну класно-урочну систему з електронним навчанням, використовуючи систему управління контентом. Науковці доводять, що змішані підходи до навчання є ефективним варіантом отримання освіти у загальноосвітньому навчальному закладі [4, 5, 6].

Але в наукових дослідженнях та практиці роботи школи залишаються невизначеними інструментальні засоби, які можливо використовувати вчителям для створення мультимедійного контенту освітніх електронних курсів, зокрема на основі HTML5.

Терміном Authoring Tools («засоби авторингу») в середовищі електронного навчання називають програмне забезпечення, призначене для конструювання електронних навчальних матеріалів (курсів) і збереження отриманого продукту у форматах: HTML, Flash, SCORM тощо [1, 2, 3]. За допомогою існуючих систем управління контентом можна легко відтворити створені матеріали.

H5P було розроблено компанією Joubel (Норвегія), а подальший розвиток було продиктовано необхідністю відійти від Flash-формату, який не підтримують сучасні браузері.

H5P надає близько 20 видів автономного мультимедійного контенту HTML5 сумісного з повним спектром веб-браузерів і пристроїв з підтримкою сенсорного інтерфейсу для телефонів і планшетів. Контент може бути вбудований в веб-сторінки, які можуть бути використані для навчання. За допомогою H5P стає можливим створювати контент HTML5, який є кросплатформеним і кросбраузерним для користувачів з початковим рівнем користування комп'ютером [7].

H5P – інструмент для створення HTML5 відкритих освітніх ресурсів з таким контентом як Accordeon, audio, Chart, Collage, column, course Presentation, Summary, dialog Cards, drag Text Fill in the Blanks, find the Hotspot, flashcards Guess the Answer, image Hotspots, Interactive Video, Mark the Words, Memory Game, Single Choice, Multiple Choice, Twitter та Facebook User Feed, Appear.in тощо. Засіб є вільнопоширюваним і має відкритий вихідний код.

Для використання засобу необхідно:

-зареєструватись на сайті H5P.org, створити власний мультимедійний контент, який за допомогою тегу `<iframe>` можна розмістити у системі управління контентом, наприклад MOODLE. Крім того H5P є можливість імпортувати і експортувати файли H5P у форматі .h5p, який є відкритим, для ефективного повторного використання контенту;

-встановити для MOODLE плагін, доступний з 2016 року. Таким чином при створенні виду діяльності в системі керування контентом з'явиться можливість для вибору засобу H5P. Результати оцінювання користувачів доступні через журнал оцінок MOODLE.

Таким чином H5P є засобом створення навчального контенту з багатьма можливостями для вивчення навчального матеріалу та оцінювання знань учнів. Замість текстових фрагментів з того чи іншого навчального предмета вчитель може використовувати мультимедійний електронний контент, представлений об'єктами, якими можна маніпулювати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Khademi M., Haghshenas M., Kabir H. A review on authoring tools. In: Proceedings of the 5th International Conference on Distance Learning and Education, vol. 12. IACSIT Press, Singapore. – 2011.
2. O'Toole R. Evaluating H5P interactive online learning content creation [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.inspireslearning.com/journal/evaluating-h5p-interactive-online-learning-content-creation>
3. Watkins D. H5P: A CMS plugin for creating HTML5 interactive content [Electronic resource] – Mode of access: <https://opensource.com/article/16/11/creating-html5-content-h5p>
4. Вовк О. Б. Системи електронного навчання – нові форми сучасної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.immssp.kiev.ua/publications/articles/2015/2015_3/03_2015_Vovk.pdf
5. Гуржій А. М., Лапінський В. В. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів // Інформаційні технології в освіті: зб. наук. праць. – Херсон: ХДУ, 2013. – Вип. 15. – С. 30–37.
6. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столярєвська; за ред. В. М. Кухаренка – Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. – 284 с.
7. Христенко О. О., Щербина О. А. H5P новий засіб створення інтерактивного навчального контенту // Четверта міжнародна науково-практична конференція «Moodle-Moot Ukraine 2016. Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle». (Київ, КНУБА, 19–20 травня 2016 р.): – Режим доступу: <http://2016.moodle moot.in.ua/course/view.php?id=104>

МОДЕЛЮВАННЯ ТА ПРОГНОЗУВАННЯ СТРАТЕГІЙ РОЗВИТКУ РЕГІОНАЛЬНИХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ СИСТЕМ

На сучасному етапі соціально-економічний розвиток економіки України неможливий без урахування територіальних особливостей, зокрема сильних та слабких сторін функціонування регіональних економічних систем, сприятливих і негативних тенденцій розвитку регіонів. Це зумовлено наявністю значної диференціації у забезпеченні необхідними економічними та соціальними ресурсами. Саме на рівні регіонів вирішуються питання відтворення продуктивних сил, реалізуються проекти соціально-економічного розвитку, задовольняються ключові соціальні потреби населення, а показники розвитку регіональної економіки є критерієм визначення рівня економічного розвитку держави в цілому. Тому обґрунтування теоретико-методологічних аспектів управління розвитком регіонів України, а також виявлення особливостей їх розвитку стають надзвичайно важливими науково-практичними завданнями, а через це питання, пов'язані з визначенням проблем та вивченням перспектив соціально-економічного розвитку регіонів України, є актуальними та своєчасними [1, 5].

У сучасних умовах функціонування економіки країни дієвим інструментом стабільного господарювання стає забезпечення збалансованого розвитку регіонів. Невід'ємною складовою цього процесу є розробка функціональної моделі управління соціально-економічним розвитком регіону, що дозволить не тільки детально та послідовно відобразити основні функціональні процеси управління розвитком регіону, але й чітко розмежувати повноваження загальнодержавних та місцевих органів влади за рахунок уникнення дублювання їх функцій. Управління соціально-економічним розвитком регіону є сукупністю управлінських дій, процедур, прийомів, що зумовлюють досягнення мети забезпечення стабільного збалансованого соціально-економічного розвитку регіону.

Стратегія економічного розвитку регіону є головним напрямом господарської діяльності, яка вказує на можливі шляхи та пріоритети в досягненні стратегічної мети.

Під стратегією економічного розвитку регіону розуміється якісно визначена і узагальнена модель із зазначенням базових принципів, обмежень, механізмів та ресурсів об'єкта дослідження, необхідних для досягнення її довгострокових цілей, вибір якої залежить від результатів аналізу даних щодо поточного стану об'єкта дослідження та її очікуваного стану після реалізації стратегії [2, 105].

Основною метою будь-якої стратегії соціально-економічного розвитку регіону є реалізація її місії: досягнення комплексного розвитку регіональних соціально-економічних систем, яке забезпечується на основі прийняття ефективних управлінських рішень.

Стратегія є основою для вирівнювання рівнів економічної діяльності в регіонах з раціональним використанням їх виробничо-ресурсного потенціалу, створення цільових регіональних програм тощо. Ключовими орієнтирами стратегії соціально-економічного розвитку регіону є формування в ньому ефективної економіки, які полягають у збалансованому використанні внутрішнього потенціалу і надходження ресурсів із зовнішніх джерел. Основною метою формування такої економіки є активізація чинників економічного зростання і підвищення якості трудового потенціалу. Обираючи стратегію економічного розвитку регіону, можна виокремити декілька підходів щодо моделювання: спробувати виявити причинно-на-

слідкові зв'язки та фактори, які надають інформацію щодо поведінки об'єкта в конкретних умовах. Результатом цього підходу є необхідність розв'язання задач економіко-математичного моделювання, де в основному використовуються методи регресійного аналізу та економічних моделей; без аналізу факторів, що впливають на об'єкт, спробувати передбачити його поведінку в наступних періодах шляхом екстраполяції його поведінки за попередній час. У цьому випадку найчастіше використовуються методи аналізу часових рядів; провести імітаційне моделювання поведінки об'єкта за різних умов і, виходячи з прогнозованої поведінки навколишнього середовища, вибрати найбільш сприятливу стратегію розвитку [3].

Принципи, функції та фактори стратегії соціально-економічного розвитку регіону повинні реалізовуватись на основі визначених методів, а саме: планах; програмах; проектах; прогнозуванні; моніторингу тощо. Такий підхід дає змогу формувати модель (моделі) стратегії соціально-економічного розвитку: формулювати цілі; визначати фактори впливу; проводити аналіз; визначати можливі ризики; визначати альтернативні варіанти; розробляти вірні управлінські рішення. Данні моделі регіонального розвитку сприяють оптимізації розвитку економіки регіону, сприяють оптимальному розміщенню виробництв, впливають на оптимальне формування всього господарського комплексу регіону [4, 14].

Прогнозування полягає у визначенні проблем і перспективних напрямів розвитку регіональної економіки, обмежень, витрат і результатів, пов'язаних із вирішенням цих проблем. Прогноз – це вірогідне судження про способи інтенсифікації регіональної економіки, ефективність альтернативних сценаріїв розвитку. Комплексний прогноз розвитку регіональної економіки має узагальнювати взаємопов'язані часткові прогнози розвитку окремих видів діяльності, оновлення продукції й технологій виробництва, вдосконалення управління та розвитку інформатизації. Він є інформаційним середовищем для розроблення стратегії, програм і поточних планів соціально-економічного розвитку регіону [5, 42].

У процесі організаційного прогнозування здійснюється синтез результатів пошукового і нормативного прогнозів. На основі виявлених потреб у ресурсах, можливостей розвитку науки і техніки у процесі багаторазового ітераційного узгодження цілей розвитку, термінів їхніх досягнень і необхідних для цього засобів формується найбільш ефективний варіант (стратегія) розвитку. Крім того, визначаються пріоритетні напрями соціально-економічного розвитку, «проривні» напрями, необхідні ресурси, уточнюються терміни вирішення проблем, формується комплекс організаційно-технічних заходів, необхідних для досягнення цілей соціально-економічного розвитку регіону. Організаційне прогнозування є заключним етапом загального циклу прогнозного дослідження, у процесі якого формується проект прогнозу. На основі останнього розробляється довгострокова стратегія соціально-економічного розвитку регіону, формується модель інвестиційної та інноваційної політики, змінюються роль і функції структур влади, розробляється порядок координації дій суб'єктів регіональної влади та господарюючих суб'єктів [5, 44].

Подальшого дослідження потребує проблема розробки процедур оцінювання якості моделей та прогнозів, які необхідні для обґрунтування оптимізації стратегій розвитку регіональних соціально-економічних систем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Управління регіональним розвитком: проблеми та перспективи: [монографія] / Н. Л. Гавкалова, Л. Й. Аведян, Г. М. Шумська та ін. ; за заг. ред. докт. екон. наук, професора Н. Л. Гавкалової. – Х.: Вид. ХНЕУ, 2013. – 400 с.

2. Гальчинський А. С. Інноваційна стратегія українських реформ / А. С. Гальчинський, В. М. Геєць, А. К. Кінах та ін. – Київ: Знання, 2002. – 336 с.

3. Зінь Е. А. Регіональна економіка: підручник. – Київ: ВД «Професіонал», 2007. – 528 с.

4. Ляшенко В. В. Проблеми формування стратегій соціально-економічного розвитку регіонів // Інноваційний розвиток економіки: вітчизняна та світова практика: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 20-21 травня 2016 року). У 2-х частинах. – Львів: ЛЕФ, 2016. – Ч. 2. – С. 13–15.

5. Сухоруков А. І., Харазішвілі Ю. М. Моделювання та прогнозування соціально-економічного розвитку регіонів України: [монографія]. – К.: НІСД, 2012. – 368 с.

Віталій НУАНЗІН, Валентин ЗАВГОРОДНЮК, Юлія НИКИТЮК,
(Черкаси, Україна)

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ПРИШВИДШЕНИХ КЛІМАТИЧНИХ ФАКТОРІВ НА ВОГНЕЗАХИСНУ ЗДАТНІСТЬ ПОКРИТТІВ СТАЛЕВИХ БУДІВЕЛЬНИХ КОНСТРУКЦІЙ, ЩО СПУЧУЮТЬСЯ

Визначення довговічності вогнезахисних покриттів для сталевих конструкцій має велике практичне значення, адже знаючи як залежить вогнезахисна здатність від характеру кліматичного впливу та його тривалості співробітники ДСНС України зможуть ефективніше захищати будівлі та споруди шляхом проведенням повторної обробки сталевих конструкцій вогнезахисними речовинами.

Продовжуючи розпочаті дослідження [1] було підготовлено та проведено експериментальні дослідження згідно наступної партії зразків.

Зразки було піддано пришвидшеній дії кліматичних факторів, які відповідають 25 та 30 рокам їх перебування в реальних умовах.

Після проведення процедури штучного старіння було проведено вогневі випробування отримані залежності представлено на рис. 1.

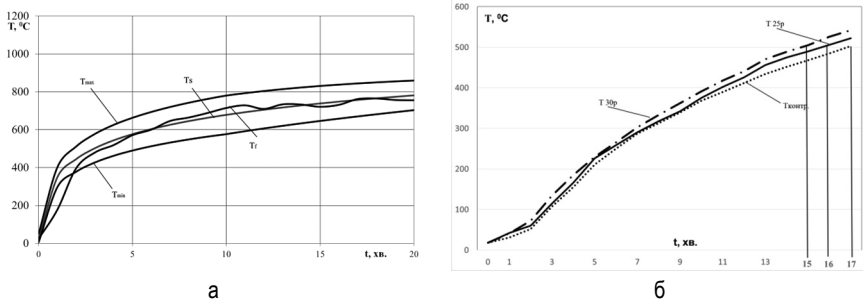


Рис. 1. Залежність середніх температур від тривалості вогневого впливу: а – камера печі; б – контрольні зразки та зразки, зістарені на 25 та 30 років.

З рисунку 1 б видно, що досягнення критичної температури нагріву для зразків зістарених на 25 років настає на 16 хвилині (для контрольних зразків – на 17 хвилині), що менше 10 % значення критичної температури контрольних зразків, тому вогнезахисні властивості даного покриття після 25 років пришвидшеного кліматичного впливу не втрачено [2].

Відповідно досягнення критичної температури нагріву для зразків зістарених на 30 років настає на 15 хвилині (для контрольних зразків - на 17 хвилині), що більше 10 % значення критичної температури контрольних зразків, тому вогнезахисні властивості даного покриття після 30 років пришвидшеного кліматичного впливу втрачено.

Відповідно до технологічного регламенту на вогнезахисне покриття, що досліджувалось, термін експлуатації без захисного шару всередині приміщень при температурі повітря -40 ... +50 °С – не менше 30 років.

В результаті наших досліджень встановлено, що втрата вогнезахисної здатності даного покриття відбувається після 30 років пришвидшеного кліматичного впливу, що збігається з даними, які було отримано виробником при дослідженні довговічності даного покриття за методиками Євросоюзу.

Ці результати дозволяють нам використовувати запропоновану методику для проведення оціночного визначення довговічності вогнезахисних покриттів, що спучуються для металевих конструкцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нуянзін В. М. Дослідження впливу кліматичних факторів на властивості вогнезахисних покриттів для сталевих конструкцій / В. М. Нуянзін, А. І. Ковальов, С. А. Ведула, А. А. Нестеренко, Є. В. Качкар, П. С. Жаврук // Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції. «Надзвичайні ситуації: безпека та захист». – Черкаси: ЧІПБ ім. Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, 2016. – С. 13–15.

2. ДСТУ-Н-П Б В.1.1-29:2010 Захист від пожежі. Вогнезахисне оброблення будівельних конструкцій. Загальні вимоги та методи контролювання. – Введ. 25.11.2010. – М.: Мінрегіонбуд України, 2010. – 16 с.

*Ілона ТИХОНОВА, Анастасія СЕРОВА, Оксана ДУДЧИК
(Дніпро, Україна)*

ІНЖИНІРИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ В УКРАЇНІ

Однією із передумов економічного зростання економіки держави є розвиток інноваційної діяльності, ефективним інструментом реалізації якої є інжиніринг.

Важливість аналізу ринку інжинірингових послуг в Україні обумовлена тим, що стан і тенденції розвитку цього ринку відображають можливості та інтенсивність впровадження у виробництво досягнень науково-технічного прогресу, що є запорукою підвищення конкурентоспроможності вітчизняних підприємств на світовому ринку.

У сучасних умовах інжинірингові послуги використовуються в різних сферах економічної діяльності, тому поняття «інжиніринг» має дуже широке тлумачення.

Інжиніринг (англ. engineering, від лат. in ge nium – винахідливість; вигадка; знання) – це інженерно-технічні та консультативні послуги щодо створення об'єктів промисловості, виробничої та соціальної інфраструктури [1, 8].

У загальному розумінні ці послуги охоплюють комплекс робіт передпроектного, техніко-економічного дослідження та обґрунтування, лабораторні або експериментальні доопрацювання технології чи продукту виробництва, розроблення детальних структур проекту,

технологічне супроводження в процесі освоєння технології чи обладнання, консультування в процесі реалізації проекту тощо.

У Податковому кодексі України (ст. 14.1.85) наведено таке визначення поняття інжиніринг: «Надання послуг (виконання робіт) із складення технічних завдань, проектних пропозицій, проведення наукових досліджень і техніко-економічних обстежень, виконання передпроектних, проектних, інженерно-вишукувальних, інженерно-розвідувальних робіт (послуг) з будівництва об'єктів, розроблення технічної документації, проектування та конструкторського опрацювання об'єктів техніки і технології, надання консультації та авторського нагляду під час монтажних та пусконаладжувальних робіт, а також надання консультацій економічного, фінансового або іншого характеру, у складі таких послуг (робіт)» [2].

Якщо світовий ринок інжинірингових послуг почав формуватися з початку ХХ століття і нині досяг високого рівня розвитку, то в Україні він перебуває на стадії становлення і стикається з багатьма проблемами.

Зазначимо, що аналізувати стан українського ринку інжинірингових послуг доволі складно тому, що в Україні повністю відсутня будь-яка статистика за цим видом діяльності.

Аналіз світового ринку інжинірингових послуг підтверджує той факт, що високий рівень розвитку цих послуг корелює з інноваційним розвитком країни. Тому на попередньому етапі дослідження результати інжинірингової діяльності в Україні можна проілюструвати показниками внутрішньої інноваційної активності.

Кількість наукових та науково-технічних робіт у 2015 р. (рис. 1) збільшилась, що є позитивним фактором, враховуючи низький техніко-технологічний рівень національного виробництва порівняно з розвинутими країнами світу. Однак, незважаючи на позитивні зрушення, для більшості вітчизняних підприємств характерна технологічна відсталість, висока енергоємність, а також відсутність активної інноваційної діяльності.

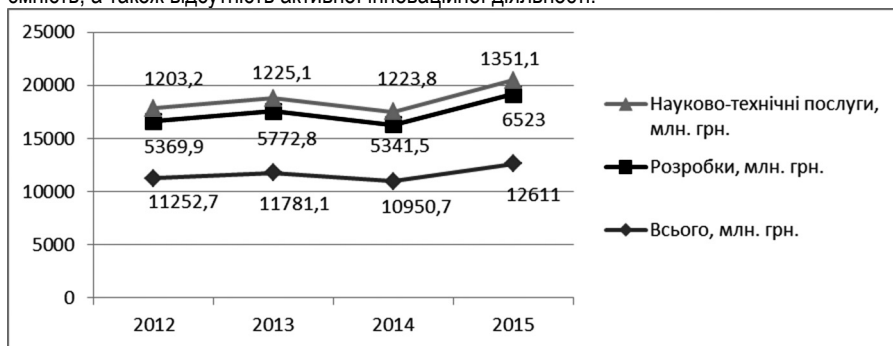


Рис. 1. Кількість виконаних наукових та науково-технічних робіт, одиниць (за даними Державної служби статистики [3]).

Наведені статистичні дані свідчать про зростання інноваційної активності українських підприємств і, відповідно, споживання інжинірингових послуг.

На сьогоднішній день можна відзначити, що «інжиніринг» в Україні є найбільш ризиковою сферою економічної діяльності. Однак певні можливості його розвитку існують вже й сьогодні, і ці можливості визначаються потенціалом інжинірингових компаній, які працюють на ринку.

Найбільші та найстарші українські інжинірингові підприємства виникли переважно з колишніх радянських науково-дослідних, конструкторських, проектних, технологічних інсти-

тутів чи шляхом реорганізації великих промислово-виробничих об'єднань. Частка інжинірингових компаній, що створені «з нуля», в часи незалежності України, є незначною. У табл. 1 наведено найбільш перспективні інжинірингові компанії України. Вже накопичений досвід та потужний кадровий потенціал створюють сприятливі умови для розвитку вітчизняного інжинірингу.

Таблиця 1 Вітчизняні інжинірингові компанії

Назва компанії	Сфера діяльності
ПІІ «Тебодін Україна»	Проектування (концептуальний дизайн, стадія «Проект», стадія «Робоча документація»), техніко-економічний розрахунок, інжинірингові дослідження, технічне завдання, розробка специфікацій і кошторисний розрахунок, технічна допомога в погодженні проекту та отриманні дозволів, розробка тендерної документації та авторський нагляд за будівництвом.
АК Інжиніринг	Управління будівництвом; генпроект; реконструкція; проектування і будівництво будівель.
Українська інвестиційно-інжинірингова компанія	Спеціалізується на будівництві нерухомості, наданні комплексу девелоперських послуг, інвестиційному і маркетинговому консалтингу.
ІНТЕР-ТРЕЙД, КОМПАНІЯ, ПП	Монтаж і обв'язка промислового обладнання; обладнання для харчового виробництва; монтаж н/ж трубопроводів.
ТОВ «Інжинірингова компанія «БІС»	Інжинірингові послуги по проектуванню енергопостачання та систем автоматизації. Адаптація проектних рішень до апаратури конкретного виробника. Гарантійне та сервісне обслуговування.

Джерело: [4]

Отже, ринок інжинірингу в Україні тривалий час залишається на стадії становлення. Маючи належний кадровий потенціал та досвід успішної діяльності в даній сфері, українські інжинірингові компанії мало затребувані на внутрішньому ринку, що пояснюється все ще невисокою інноваційною активністю наших підприємств. Розвитку ринку інжинірингових послуг в Україні перешкоджають проблеми, що виникли як у зовнішньому, так і у внутрішньому середовищі інжинірингових компаній. Зовнішні обумовлені відсутністю зацікавленості з боку держави в розвитку даного ринку, внутрішні – дефіцитом у вітчизняних компаній кваліфікованих, досвідчених проектних менеджерів здатних використовувати на практиці сучасні технології управління проектами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Траченко Л. А. Інжинірингові послуги як об'єкт товарознавства: експертне оцінювання якості: монографія. – Одеса: Атлант, 2014. – 212 с.
2. Податковий кодекс України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2755-17>.
3. Офіційний сайт Державної служби статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>
4. Діяльність у сфері інжинірингу в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ua-region.com.ua/kved/Srv.74.20.1>

ВНУТРІШНІЙ КОНТРОЛЬ ЯК ЕЛЕМЕНТ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ ПІДПРИЄМСТВА

Безліч компаній в усьому світі страждає від неефективного використання різного роду ресурсів – людських, фінансових, матеріальних, від нестачі необхідної для прийняття правильних рішень інформації, ненавмисного і навмисного спотворення звітності, прямого шахрайства з боку персоналу і керівників. Подібних проблем можна уникнути шляхом створення всередині самих компаній ефективної системи внутрішнього контролю. Яка ж роль і значення внутрішнього контролю?

Система управління будь-якою організацією нерозривно пов'язана з системами обліку і контролю.

Внутрішній контроль є процес, спрямований на досягнення цілей організації, і є результатом дій керівництва з планування, організації, моніторингу діяльності підприємства в цілому і його окремих підрозділів.

Внутрішній контроль - це контроль зсередини компанії, на противагу зовнішнім видам контролю, таким як законодавче регулювання, контроль з боку зовнішніх контролюючих організацій і т. п.

Необхідно також відзначити таку важливу деталь, що внутрішній контроль корисний тільки в тому випадку, якщо спрямований на досягнення конкретних цілей і, перш ніж оцінювати результати контролю, необхідно визначити ці цілі.

Цілями внутрішнього контролю на підприємстві є: здійснення ефективної діяльності підприємства; забезпечення дотримання вимог керівництва кожним працівником підприємства; забезпечення збереження майна підприємства.

На будь-якому підприємстві роль і значення контролю також істотні, як облік, управління, економічний аналіз господарської діяльності. Нормальна діяльність економічного суб'єкта абсолютно неможлива за відсутності в ньому правильно організованого контролю, який призначений не тільки для розкриття помилок або зловживань, але і розгляду доцільності здійснюваних операцій.

В цілях підвищення ефективності процесу управління на підприємстві необхідно запровадження контрольних процедур на кожній його стадії. Отже, внутрішній контроль організації є невід'ємним елементом кожної стадії процесу управління.

Таким чином, на кожному підприємстві повинна бути створена і функціонувати система внутрішнього контролю, націлена на виявлення і попередження недоліків у стані безпеки, надійності та ефективності роботи підприємства, на підвищення якості діяльності на всіх етапах виробничого циклу економічного суб'єкта, на ефективне забезпечення процесу виробництва продукції (робіт, послуг).

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой экономический словарь / [под ред. А. Н. Азрилияна]. – М.: Фонд «Правовая культура», 1994. – 528 с.
2. Егорова С. Е., Волкова О. А. Анализ эффективности и аудит маркетинговой деятельности // Аудит и финансовый анализ. – 2010. – № 1. – С. 112–121.

3. Кабушкин Н. И. «Основы менеджмента». – Минск, «Новое знание», 2002.
4. Травин В. В., Дятлов В. А. Основы кадрового менеджмента. – М. «Дело», 1995.

Вікторія ШКІРЕНКО
(Україна, Київ)

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНВЕСТИЦІЙНИХ ПРОЄКТІВ

Основною проблемою аналізу ефективності інвестиційних проєктів є те, що у наукових працях даного аспекту досліджень – оцінки ефективності інвестиційних проєктів спостерігається певна диспропорція, як правило, на користь методичного забезпечення попереднього (превентивного) аналізу доцільності інвестування в конкретний проєкт на передінвестиційній стадії його життєвого циклу. Зазвичай, такий аналіз носить перспективний ймовірнісний характер і слугує базою оцінки інвестиційних переваг при виборі того чи іншого інвестиційного проєкту. Методика такого аналізу достатньо повно висвітлена в наукових працях з теорії інвестиційного та проєктного аналізу [1, 2, 3, 5]. Проте реалізація інвестиційних проєктів не обмежується моментом введення об'єкта в експлуатацію, й включає в себе безпосередньо етапи експлуатації та ліквідації. Комплексний підхід до аналізу інвестиційного проєкту на всіх етапах життєвого циклу передбачає необхідність розроблення методики економічного аналізу ефективності функціонування проєкту та його впливу на фінансові результати та фінансовий стан інвестора. Даним питанням практично не приділена увага в науковій літературі, що ускладнює оцінку фактичної ефективності проєкту порівняно з плановими (проєктними) показниками.

Заслугує на увагу позиція В. Ю. Савіна відносно того, що «роль управлінського аналізу на етапах послідовного поточного контролю виконання інвестиційних проєктів, оцінки, що здійснюється за результатами реалізації інвестиційних проєктів невинувато недооцінюється» [4, 145]. Основними причинами цього є брак інформації про реальні доходи, витрати та грошові потоки, що генеруються саме даним проєктом.

Як відомо, до моменту придбання інвестиційного проєкту (на передінвестиційній та інвестиційній стадіях життєвого циклу проєкту) діяльність компанії-інвестора класифікується як інвестиційна. Частково процес фінансування інвестиційного проєкту (якщо він здійснюється не за рахунок власних коштів, а за рахунок кредитів банку) можна розглядати як фінансову діяльність. На даних стадіях ЖЦП грошові потоки мають від'ємне значення, тобто відбувається їх витрачання. З моменту прийняття в експлуатацію проєкту всі доходи, витрати, фінансові результати, грошові потоки обліковуються в межах операційної діяльності без ідентифікації конкретного джерела їх отримання.

Отже, важливою умовою ефективності реалізації інвестиційного проєкту на всіх стадіях життєвого циклу є постійний моніторинг його виконання на основі оперативного, підсумкового та перспективного аналізу. Для цього керівник проєкту має визначити процедуру контролю через розроблення послідовності та встановлення періодичності збору необхідної інформації, визначення методики аналізу поточних відхилень фактичних даних від планових показників, прогнозування впливу поточного стану справ на виконання поставлених цілей. На інвестиційній стадії управління проєктом контролюються три його основні кількісні характеристики: термін введення в експлуатацію, обсяг і якість робіт та вартість їх виконання.

Впровадження управлінського обліку та бюджетування з метою контролю за реалізацією інвестиційного проекту на інвестиційній та експлуатаційній стадіях пропонуємо здійснювати за такими етапами:

- виокремлення інвестиційного проекту як окремого центру відповідальності, з урахуванням технологічних, юридичних та інших особливостей інвестиційного проекту та організаційної структури підприємства що передбачає розроблення системи кодування бухгалтерських рахунків для виокремлення та накопичення інформації про діяльність даного центру відповідальності;
- визначення відповідальних за формування, збір та аналіз отриманої інформації;
- розроблення планових та фактичних бюджетів доходів, витрат, грошових потоків, що генеруються інвестиційним проектом як окремого центру відповідальності. При цьому в першу чергу необхідно контролювати дотримання календарного плану виконання бюджетів доходів і витрат, надходження і витрачання грошових коштів за кожним етапом реалізації інвестиційного проекту;
- розроблення системи узагальнюючих аналітичних показників за кожним напрямом та етапом реалізації проекту, яка будується виходячи з цілей моніторингу окремих напрямів функціонування інвестиційного проекту. Така система показників базується на даних оперативного бухгалтерського обліку та даних статистичної звітності і має відображати хід реалізації календарного плану проекту за обсягами будівництва, монтажу обладнання, виконання бюджету за розміром та структурою доходів та витрат тощо;
- обґрунтування періодичності звітування про результати експлуатації інвестиційного проекту на основі системи показників, що підлягають моніторингу. Встановлення періодичності формування звітної бази даних (інформаційних та аналітичних показників) визначається календарним планом і бюджетом реалізації інвестиційного проекту. З урахуванням визначеної періодичності формуються оперативні (тижневі або декадні) дані, місячний та квартальний звіти;
- аналіз основних факторів та причин, що призвели до відхилень фактичних результатів від планових. В процесі такого аналізу виокремлюють ті показники, за якими спостерігається суттєве відхилення від календарного плану та бюджету;
- виявлення резервів нормалізації ходу реалізації інвестиційного проекту в розрізі окремих функціональних блоків із визначенням можливостей замовника та підрядника.
- обґрунтування заходів та пропозицій щодо коригування календарного плану та бюджету інвестиційного проекту; розроблення низки типових рішень щодо реакції керівників проекту на поточні відхилення від графіку виконання робіт та відхилень від запланованих результатів.

Запропонована система контролю реалізації інвестиційного проекту на основі відповідних етапів впровадження управлінського обліку передбачає відповідне коригування основних результатів впровадження проекту при зміні інвестиційного середовища та переформування стратегічних напрямів інвестиційної діяльності підприємства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильева Л. С., Ряховский Д. И., Петровская М. В. Бухгалтерский управленческий учет. – М.: Эксмо, 2009. – 274 с.
2. Волкова О. Н. Бюджетирование и финансовый контроль в коммерческих организациях. – М.: Финансы и статистика, 2007. – 166 с.

3. Карпов А. Е. Бюджетирование как инструмент управления. – М.: Результат и качество, 2007. – 64 с.
4. Савин В. Ю. Совершенствование системы внутреннего контроля бюджетирования инвестиций и источников их финансирования // Аудит и финансовый анализ, 2010. – № 6. – С. 145–152.
5. Шеремет А. Д., Волков И. М., Грачева М. В. Управленческий учет. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 160 с.

Марія ШПИНКОВСЬКА, Юрій СМЕЛЬСЬКИЙ
(Україна, Одеса)

КОМП'ЮТЕРНА СИСТЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ФІНАНСОВОГО СТАНУ ОТРИМУВАЧА КРЕДИТУ

У зарубіжній та вітчизняній банківській практиці кредитоспроможність позичальника завжди була і залишається одним з основних критеріїв визначення доцільності встановлення кредитних відносин з клієнтом [1]. Для забезпечення низького рівню ризику при видачі кредиту, банківським установам необхідно розробляти максимально надійний алгоритм оцінки кредитоспроможності позичальника. Особливо враховуючи динаміку економічного становища та виникненням нових банківських послуг, ці заходи є дуже затребуваними.

З метою управління кредитними ризиками банки мають проводити оцінку кредитоспроможності позичальника як на стадії прийняття рішення про доцільність видачі кредиту, так і на стадії контролю за процесом погашення відсотків і заборгованості за кредитом.

На відміну від існуючих аналогів, система що пропонується, буде надавати можливість оцінити кредитоспроможність з допомогою нейронної мережі, що у свою чергу мінімізує ризики непогашення кредиту та здатна самонавчатись за отриманими даними.

Для вирішення задачі запропоновані наступні етапи:

1. Проведення скорингового аналізу.
2. Оцінки кредитної історії позичальника.
3. Оцінки фінансових можливостей позичальника.

На першому етапі оцінки збираються дані про позичальника та будується скорингова модель – надання критеріям позичальника певних балів. На наступному етапі оцінюється кредитна історія позичальника про наявність позик у минулому та можливість перебування у «чорних списках» банків. На третьому етапі оцінюється фінансовий стан клієнта, а саме його дохід, забезпечення та перший внесок (в залежності від терміну кредиту). Після цього приймається рішення про надання позики.

Мета ІС: інформаційна система повинна забезпечити можливість оцінки кредитоспроможності позичальників, як фізичних, так і юридичних осіб. Система повинна надавати можливість контролю облікових записів клієнтів, надавати засоби адміністрування над працівниками, що використовують програму.

Цільовою аудиторією розроблювальної системи є, насамперед, співробітники банківських установ, що будуть працювати у середовищі програми та адміністратори банку, що зможуть керувати обліковими записами працівників.

Задачі які повинна вирішувати комп'ютерна система:

- створення облікових записів адміністратора та працівників;
- контроль записів працівників та клієнтів;

- оцінка кредитоспроможності різних осіб;
- оцінка угоди з позичальником після отримання кредиту;
- зберігання інформації про клієнтів та працівників банку у мережі.

Інформаційні потоки системи на вході є інформація про клієнта, фізичну або юридичну особу. На виході системи буде сформована інформація про можливість отримати кредит та інформація про позичальників, які вже отримали кредит.

Інформаційну систему реалізовано на мові Java з використанням системи керування базами даних SQLite. Результатом роботи програми є звіти у табличному, графічному, текстовому форматах, з можливістю подальшої обробки у сучасних офісних програмах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демківський А. В. Гроші та кредит. Навчальний посібник. – К.: Дакор, Вира-Р., 2003. – 528 с.

Олександр ШПИНКОВСЬКИЙ, Анастасія ЦИБУЛЬКО
(Україна, Одеса)

ІНФОРМАЦІЙНА СИСТЕМА СУПРОВОДЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ДОНОРІВ КРОВІ

Інформаційна система супроводження діяльності донорів крові – це Android додаток, за допомогою якого можна планувати дати здачі крові та її компонентів з урахуванням індивідуальних особливостей і стану здоров'я, а також дізнатися, що робити до і після здачі крові, бути в курсі останніх новин донорства в Україні, знайти найближчу станцію переливання крові по всій країні та реципієнта, якому ця кров потрібна.

Актуальною проблемою сьогодні в Україні є відсутність зручної автоматизованої системи, яка дозволяє у короткий проміжок часу знайти потрібного донора крові. Розроблювана система повинна містити:

- дані актуальних реципієнтів, донорів, центрів переливання крові;
- кабінет донора, в якому ведеться щоденник кроводач та який має спеціальну систему оповіщень, що моментально реагує, якщо в системі з'явився реципієнт зі спільними параметрами (населений пункт, група крові та тип кроводачі) і донор здатний здати кров у найближчий час.

Проведено аналітичний огляд існуючих аналогів, зі схожим функціоналом. Це наступні інформаційні системи: «Донор.UA», «DonorSearch», мобільний додаток «Донор».

Провівши порівняння аналогів, були виявлені їх недоліки та позитивні характеристики, які треба враховувати у створюваній системі підтримки донорства крові. Головними недоліками аналогів є не досить зрозумілий інтерфейс як у Донор.UA та DonorSearch, тобто створювана система повинна мати простий та зрозумілий інтерфейс. Система Донор.UA поширює вільний API – це дозволяє отримувати дані про актуальних реципієнтів та центри переливання крові, але розробники системи залишили дані про донорів закритими, на відміну від інформаційної системи DonorSearch, яка створила єдину універсальну базу даних донорів країн СНГ. В новій системі доцільно використовувати саме вільне API системи Донор.UA, що дозволить збирати дані про актуальних реципієнтів. Усі згадані аналоги містять в собі календар донора, який дозволяє планувати дати кроводач та відстежити скільки часу залишилося до наступної кроводачі. Для реалізації інформаційної системи запропоновані наступні дії:

1. Збір реальних даних реципієнтів та центрів переливання крові.

2. Створення реєстрації донора для входу в спеціальний кабінет.
3. Встановлення зв'язку «донор–реципієнт».

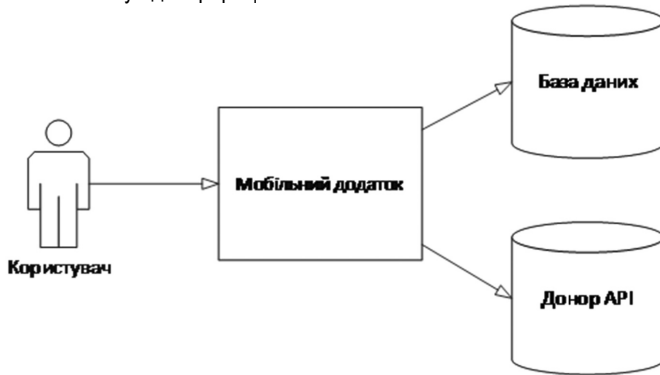


Рис. Логічне представлення інформаційної системи

На першому етапі збираються дані актуальних реципієнтів (діагноз, вік, населений пункт, група крові тощо) та центри переливання крові (адрес, контактні дані). Далі розроблюється кабінет для донора, який потребує попередньої реєстрації. На третьому етапі встановлюється зв'язок між донором та реципієнтом шляхом системи оповіщень.

Інформаційну систему пропонується реалізувати на мові Java під мобільний Android додаток з використанням системи керування базами даних MySQL. В якості середовища програмування була обрана Android Studio – інтегроване середовище розробки для роботи з платформою Android.

Владислав ЮРОШ
(Ужгород, Україна)

ОЦІНКА ПРОБЛЕМ ТА ШЛЯХІВ ПОДОЛАННЯ НЕДОБРОСОВІСНОЇ КОНКУРЕНЦІЇ В УКРАЇНІ

Прикладів недобросовісної конкуренції в Україні можна навести безліч, але основне питання полягає в тому, як з нею боротись. Законодавством України чітко визначено види й форми недобросовісної конкуренції, відповідальність за її вчинення. Проте необхідно удосконалити законодавство нашої держави такою мірою, щоб виробники не могли трактувати закони так, як їм вигідно. Кожен підприємець повинен досконало знати закони, які захищають його діяльність від недобросовісної конкуренції.

Щоб не допустити розголошення комерційної інформації, при укладенні трудового договору доцільно включити пункт про відповідальність за розголошення комерційної таємниці. На часі навіть і вимога до працівників не вступати певний час після звільнення в трудові стосунки з конкурентами.

Ще одним дієвим способом є повний контроль за працівниками, їхньою діяльністю. Однак, максимальні гарантії може дати лише відчуття довіри й надійності у колективі. Щодо захисту прав інтелектуальної власності на товари та послуги, то потрібно зазначити, що єдиною мож-

ливністю захисту бренду є реєстрація його елементів, тобто товарного знаку. Лише наявність патенту на промисловий зразок та свідоцтва на знак надають їхньому власнику можливість боротись із недобросовісною конкуренцією, забезпечуючи право використання цього знаку, а також право забороняти іншим особам використовувати запатентований товарний знак [2].

Головним завданням систематизації та уніфікації конкурентного законодавства є створення чіткої та ефективної системи нормативно-правового забезпечення конкурентних відносин. Водночас норми, спрямовані на забезпечення розвитку і захисту економічної конкуренції, містять Конституція України, кодифіковані нормативні акти, чимало законів України, підзаконні акти, норми міжнародних договорів та зобов'язань України. Крім того, істотне значення для розвитку конкурентного законодавства і права мають рекомендаційні роз'яснення і рішення вищих адміністративних та судових органів України [1].

Визнаючи систематизацію і уніфікацію чинного конкурентного законодавства перспективними напрямками його вдосконалення, слід зважати, що ці процеси не можуть відбуватися відокремлено і стосуватися винятково нормативної регламентації конкурентних відносин.

У сучасних умовах процес систематизації та уніфікації має охопити майже всі сфери нормативно-правового регулювання господарських та цивільно-правових відносин [1].

У 2012 році у сфері недобросовісної конкуренції найбільші штрафи були накладені органами АМКУ за поширення інформації, що вводить в оману, під час рекламування суб'єктами господарювання лікарських засобів, продовольчих та інших товарів широкого вжитку. Так, найбільший в історії АМКУ штраф за недобросовісну конкуренцію у розмірі 7,6 млн.грн. було накладено на ПАТ «Фармак» за поширення у рекламі лікарського засобу «Амізон» твердження: «9 з 10 українців обирають саме «Амізон». Це могло ввести споживачів в оману відносно дійсної кількості громадян України, що споживають відповідний препарат [4].

Остаточо визначити поняття і види недобросовісної конкурентної практики не є можливим через постійну мінливість конкурентних відносин та господарських зв'язків. Саме з огляду на це головним завданням систематизації та уніфікації конкурентного законодавства має стати вдосконалення організаційно-правових засад забезпечення захисту добросовісної конкуренції в Україні та підвищення ефективності застосування норм конкурентного законодавства органами правозастосування [1].

Отже, можна дійти висновку, що недобросовісна конкуренція досі залишається негативною стороною сучасного бізнесу. Виробники вдаються до незаконних методів просування свого товару. Щоб захистити себе від таких дій, підприємець повинен постійно спостерігати за діяльністю своїх конкурентів і вчасно реагувати на порушення виробників у сфері конкуренції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакалінська О. О. Захист від недобросовісної конкуренції: перспективи правового регулювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgiirbis_64.exe?...2016.
2. Віхоть Т. Конкуренція в Україні: проблеми та шляхи їх подолання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/13063/1/92_V%D1%96hot_198-199_69.pdf
3. Закон України «Про захист від недобросовісної конкуренції» із змінами згідно Закону N 782-VIII (782-19) від 12.11.2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/236/96-%D0%B2%D1%80>
4. У чому найчастіше проявляється «недобросовісна конкуренція» і як з нею боротися? [Електронний ресурс] / Правовий Альянс. – Режим доступу: <https://www.legalalliance.com.ua/ukr/publikacii/ucomu-najcastise-proavlaetsa-nedobrosovisna-konkurencija-i-ak-z-neu-borotisa-dosvid-2012-tendencii-2013/>

ПРОБЛЕМА УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ОСМИСЛЕННІ МИРОНА КОРДУБИ

Феномен університету як найважливішого елементу національної освітньої системи завжди приваблював дослідників інтелектуальної історії. При цьому зазначається, що особливої вагомості ця освітня інституція набуває у недержавних народів, стаючи символом їхньої цивілізаційної дозрілості та аргументом у боротьбі за повернення/здобуття незалежності. Це спостереження вповні відповідає українській ситуації: починаючи від другої половини XIX ст. ідея українського університету стає загальнонародною вимогою, своєрідним національним консенсусом, що об'єднав ідейно строкатий український політиком. Тож не дивно, що до проблем української вищої школи тією чи іншою мірою зверталися всі помітні галицькі діячі. Ґрунтовністю розуміння шляхів становлення та змістового наповнення національної вищої школи вирізнялися ідеї видатного історика та громадського діяча Мирона Кордуби.

Університетська тема у творчій спадщині М. Кордуби протягом його тривалого життя зазнала певної еволюції, на яку найбільше впливала карколомна зміна суспільно-політичного клімату на західноукраїнських землях протягом першої половини XX ст. В цілому, можемо говорити про три періоди, в яких університетське питання в працях галицького вченого набувало щоразу нового звучання.

На початку XX ст. розуміння М. Кордубою університетської проблеми цілковито кореспондувалося з ідеями його вчителя Михайла Грушевського. Йшлося про аргументовану вимогу національної інтелігенції до віденського освітнього міністерства створити окремий вищий навальний заклад у тогочасній столиці Галичини. Це мало би покласти край гострій міжнародній боротьбі у Львівському університеті, котра щороку набувала дедалі більш трагічних барв. М. Кордуба підтримував переконання свого вчителя про особливу вагомість розбудови вищих гуманітарних студій, з огляду на їхню впливовість для національної самосвідомості. Молодому вченому вочевидь імпонувало те, що М. Грушевський бачив його професором однієї з історичних кафедр проектного університету. При цьому він висловлює власне бачення запропонованого проекту та наважується дати вчителю пораду стосовно профілю кафедри, що він її хотів би посісти: «1) В проєкті нема згадки про історію України, а український університет без такої кафедри немислимий; 2) С. Томашівський досі мало займався австрійською історією, так само як я не спеціалізувався досі на історії устрою і на тім напрямі не працював. Тоді Ви, Пане професоре, залишили би при собі одну з тих двох кафедр, а другу міг би обійняти С. Томашівський. А історія Австрії залишалася би за мною. Через це оминувось би пересування кожного з нас в чужу спеціальність і потреба домагання двох кафедр (історії Австрії і історії устрою Австрії)».

Особливо насичено проблематика українського університету була представлена у творчості М. Кордуби міжвоєнного часу. Це було зумовлено ґвалтовною національною політикою польської влади, котра відмовила українській меншині держави у праві на рідномовну вищу

школу. Відповіддю на таку політику польської влади стало заснування галицькою інтелігенцією приватного Українського таємного університету (УТУ) у Львові. Від самого початку в процесах становлення та розбудови цієї інституції надзвичайно активну участь взяв і М. Кордуба. Саме він був обраний першим деканом філософського факультету. Поряд із цим, учений також очолював кафедру світової історії. Активна праця на деканській посаді відкрила перед тим незнаний хист М. Кордуби як освітнього функціонера. Так, саме під керівництвом видатного історика відбулося стрімке структурне розширення очолюваного ним факультету: на початок 1921 р. діяло 14 кафедр і навчалось 235 студентів, а в 1923 р. – 31 кафедра та 324 студенти.

Відзначимо, що співпраця М. Кордуби з УТУ принесла і йому самому, і його родині значні проблеми, адже польські урядники застосовували до співробітників підпільного навчального закладу весь спектр засобів адміністративного терору, включно зі звільненням з державної роботи. Однак, тривалий час це не зупиняло галицького історика, який став справжньою окрасою Таємного університету. Так, М. Кордуба найбільше долучився до створення корпусу оригінальних підручників для української вищої школи, що ними користувалися й наступні покоління студентів. Згадаємо хоча б першу в українській педагогіці навчальну книгу «Методологія історії». Утім, після того, як у липні 1924 р. на М. Кордубу наклали чергове дисциплінарне стягнення і без пояснення причин припинили виплату заробітної платні в гімназії, він був змушений призупинити свою співпрацю з УТУ, адже на його утриманні знаходилися хвора дружина і троє дітей.

Проблеми становища українського вищого шкільництва у Другій Речі Посполитій перебували у фокусі публіцистичної праці М. Кордуби і після переїзду на викладацьку роботу до Варшавського університету в 1929 р. У цей час видатний учений активно співпрацює з варшавським журналом «Biuletyn polsko-ukraiński», котрий був речником прихильників налагодження польсько-українського порозуміння. Найбільше ж уваги на сторінках журналу «Biuletyn polsko-ukraiński» М. Кордуба присвятив продовженню обговорення університетського питання. Він укорте перекопував польського читача у природності вимог українців щодо вищого шкільництва на рідних землях, на численних історичних фактах доводячи, що традиції української вищої освіти не обмежуються лише XIX ст., а сягають львівської братської школи та Острозької Академії. «Народ український, – твердить він, – від кількох століть тягнувся до створення вогнищ духовного життя, котрі дозволили йому дбати про рідну освіту і в культурному розвитку дотримувати кроку сусіднім народам». Тож наскільки несправедливим, емоційно наголошує вчений, є позбавлення українців вищих студій у XX ст., коли всі цивілізовані народи мають свої університетські осередки – кузні кадрів національної інтелігенції.

Останній, третій період університетського дискурсу М. Кордуби припав на перші повенні роки. Посівши кафедру у Львівському університеті, вчений продовжив наповнювати зміст національної історичної освіти, творячи нові навчальні програми та дидактичні засоби. Історик плевав надію на те, що радянська влада не буде контролювати зміст його викладів, залишивши за собою лише формальне керівництво навчальним процесом. Як відомо, це сподівання виявилось марним, а внаслідок пережитого значного нервового напруження М. Кордуба помер у розквіті творчих сил в 1947 р.

У підсумку відзначимо, що М. Кордуба вважав факт здобуття вищої школи необхідною умовою цивілізаційної зрілості української нації. Саме він став творцем найбільш продуманої програми створення українського університету. В її основі була вимога україномовного

навчання, як необхідної передумови збереження національної ідентичності. На жаль, його програма так і не була втілена в життя, але передана нащадкам навчально-методична спадщина й досі вражає своєю різноплановістю та змістовністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кордуба М. Анкета в університетській справі. Відповідь VI // Літопис політики, письменства і мистецтва. – Берлін, 1924. – Книжка II. – С. 253–254.
2. Листи Мирона Кордуби до Михайла Грушевського і Федора Вовка / Упорядники В. Наулко, В. Старков / Старожитності Південної України. Випуск 14. – Запоріжжя: РА «Тандем У», 2005. – 100 с.
3. (00) [Кордуба М.] Не гасить світла! (3 приводу віча львівських Українців) // Громадська думка. – 1920. – Ч. 67. – С. 1.
4. Korduba M. Kilka dat z dziejów dążeń społeczeństwa ukraińskiego do uzyskania własnego uniwersytetu // Biuletyn polsko-ukraiński. – Warszawa, 1934. – Nr 4 (39). – S. 1–4.
5. Korduba M. W sprawie uniwersytetu ukraińskiego we Lwowie // Biuletyn polsko-ukraiński. – Warszawa, 1933. – Nr 2 (4). – S. 27–34.

Марія БИСТРА
(Вінниця, Україна)

РИСИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОРТРЕТУ ПРЕДСТАВНИКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ УКРАЇНИ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ

У сучасній науковій літературі поняття «соціально-психологічний портрет» трактується достатньо широко. До його характеристики залучаються як індивідуальні, так і епохально- і соціально детерміновані риси особистості. Проте у даному дослідженні ми звернемося перш за все до тих чинників, що більшою мірою відбивали особливості науково-педагогічна інтелігенція (місце у соціальній структурі, соціальне походження, освіта, національність, стать, місце проживання, партійність, статус, потреби і мотиви індивіда, тип мислення, ставлення до науково-педагогічної інтелігенції). Оскільки значення науково-педагогічної інтелігенції у соціумі важко переоцінити завдяки її соціальній ролі, то соціально-психологічний портрет представника такої соціально-професійної групи дозволить краще зрозуміти атмосферу радянського суспільства тоталітарної доби.

Попри те, що сучасна вітчизняна історіографія нараховує десятки робіт з історії української інтелігенції [3, 4, 5], соціально-психологічний портрет науково-педагогічної інтелігенції не став предметом спеціального дослідження. Отже метою роботи є розгляд соціально-психологічного портрету представника науково-педагогічної інтелігенції УРСР у міжвоєнну добу.

Значною мірою соціальне обличчя науково-педагогічної інтелігенції, її соціальна природа залежить від політичних, соціально-економічних, культурних характеристик суспільства. Слід відзначити, що незважаючи на значущість інтелігенції радянська держава відводила їй роль прошарку, що обслуговував робітників і селян. Розумова праця сприймалася як привілей, часто не заслужений. Це формувало у інтелігентів почуття неповноцінності і провини.

Науково-педагогічна інтелігенція становила одну з найчисельніших професійних груп працівників розумової праці, їх кількість у міжвоєнний період зросла у майже 4 рази. З даними

Всесоюзного перепису населення 1939 р. учителів, викладачів вишів і науковців нараховувалося 232 409 осіб, або 27,7% від загального числа представників розумової праці. Переважно це були учителі, їхня частка сягнула 93,2% від загалу [1, 104–105; 3, 165–166].

Важливу роль у формуванні соціально-психологічного портрету представника науково-педагогічної інтелігенції відіграли політичні репресії, що спричинилися до значних змін у соціально-демографічному складі інтелігенції, згубно позначилися на її морально-психологічному стані, стали основою причиною підміни моральних цінностей класовими, безініціативності і конформізму. За допомогою терору держава усувала неблагонадійних (у першу чергу дореволюційних спеціалістів), забезпечувала соціальну і політичну монолітність інтелігенції. За переконаннями В. Марочко і Г. Хілліга репресії в педагогічному середовищі «стали карально-профілактичним засобом боротьби з національно-культурним надбанням українського народу» [7, 21].

Внаслідок швидкого зростання чисельності при відсутності відповідної уваги до професійної підготовки і репресій в середовищі науково-педагогічної інтелігенції, відбувається зниження рівня кваліфікації вчителів і викладачів. Навіть за офіційними даними далеко не всі працівники освіти і науки мали відповідний рівень кваліфікації. Так, серед наукових співробітників, викладачів вишів СРСР у 1939 р. 14,6% мали лише середню освіту, а 1,2%, або 1 182 особи, навіть її не отримали [2, 138]. У 1936 р. 40% вчителів молодших класів УРСР були без середньої освіти, а 64% педагогів середньої школи без вищої освіти [5, 254].

Цілеспрямована політика держави спричинилася до зміни соціальної бази науково-педагогічної інтелігенції. Якщо до революції переважна більшість інтелігентів мали не пролетарське походження, то вже у 1931 р. 48,8% вчителів були вихідцями з робітничих і селянських родин [4, 164]. Це вплинуло на ціннісні орієнтири науково-педагогічної інтелігенції, наблизило її до цінностей і світогляду пролетарів, але не сприяло підвищенню професійного рівня.

Політика українізації призвела до зростання питомої ваги представників титульної нації у лавах науково-педагогічної інтелігенції. На 1939 р. українців у галузі освіти і науки було 71%. Проте такий високий показник досягався за рахунок вчителів (72,3% українців), а серед викладачів вишів і науковців доля українців становила 39,6% [3, 168–169]. Отже, якщо пересічний вчитель в УРСР був українцем, то пересічний викладач – представником національних меншин, що не сповідував українських національних цінностей. Зміни торкнулися вікових і гендерних характеристик науково-педагогічної інтелігенції. Інтелігенція стала молодшою і фемінізувалася. Проте якщо питома вага жінок у школі на 1939 сягнула 54,7%, то у вишах і науково-дослідних установах жінок було тільки 31,2%, що свідчило про відсутність фактичного рівноправ'я статей.

У міжвоєнний період внаслідок процесів урбанізації зростає кількість представників науково-педагогічної інтелігенції, що мешкали у містах з 27 310 у 1926 р. до 129 279 осіб у 1939 р. Проте пересічний учитель так і залишився сільським мешканцем, а викладач вишу – міським [1, 104–105; 3, 165–166].

Попри важливе значення науково-педагогічної інтелігенції у справі виховання молоді у комуністичному дусі, самі педагоги і науковці у переважній більшості були безпартійними. Так, у 1931 р. серед вчителів республіки комуністів нараховувалося тільки 6,5%, комсомольців – 11,3% [6, 239; 4, 164].

Радянська модернізація продукувала створення нових соціальних ідеалів, одним з яких стає новий тип працівника освіти і науки – вчителя-ударника, викладача-громадського діяча, науковця-активіста. Педагоги виконували функції агітаторів, політичних лекторів, їх розглядали

як бійців політичного фронту і безплатну робочу силу. У 1930-х рр. педагоги були залучені абсолютно до всіх громадсько-політичних кампаній: колективізації, хлібозаготівлі, виборів до Рад, всеобучу, лікнепу, антирелігійної пропаганди, проведення переписів населення тощо. На вчителів покладалася і відповідальність за власне професійне зростання, а своєю поведінкою педагог повинен був стати прикладом не тільки для учнів (студентів), але й широкого загалу.

Таким чином, на кінець 1930-х рр. формується новий соціальний тип науково-педагогічного працівника («гвинтика системи»), діяльність якого обслуговувала інтереси тоталітарної держави. Характерними рисами пересічного представника науково-педагогічного загалу стає не стільки високий рівень професіоналізму, скільки беззастережна відданість комуністичній ідеї, високий рівень соціальної активності, нетерпимість до опонентів, атеїстичні переконання, пролетарське походження, підміна моральних і національних цінностей класовими, безініціативність, конформізм, що в кінцевому підсумку спричинилося до формування тоталітарної свідомості, яку такий працівник ретранслював через вітчизняну систему освіти і науки тривалий період радянської історії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Всесоюзная перепись населения 1926 г. – Т. XXVIII Украинская ССР. Итоги по республике. Полесский подрайон. Занятость. – М.: Издание ЦСУ Союза ССР, 1930. – 437 с.
2. Всесоюзная перепись населения 1939 года: Основные итоги / под ред. Ю. А. Полякова. – М.: Наука, 1992. – 256 с.
3. Касьянов Г. В. Українська інтелігенція 1920–30-х років: соціальний портрет та історична доля. – К.: Глобус; Канада: Вік; Едмонт: Канадський інститут українських студій Альбертського університету, 1992. – 175 с.
4. Кліцаков О. І. Педагогічні кадри України (1917–1937 рр.). – Донецьк: Юго-Восток, 1997. – 310 с.
5. Кузьменко М. М. Науково-педагогічна інтелігенція в УСРР 20–30-х років: соціально-професійний статус та освітньо-культурний рівень. – Донецьк: Норд-Прес, 2004. – 456 с.
6. Культурное строительство СССР: Стат. сборник. – Москва, Ленинград: ГОСПЛАНИЗДАТ, 1940. – 268 с.
7. Марочко В., Хілліг Г. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929–1941) / Ін-т історії України Нац. акад. наук України, Марбурзький ун-т (Німеччина). – К.: Науковий світ, 2003. – 302 с.

Людмила ВОЛКОТРУБ
(Київ, Україна)

ВИДАВНИЧА ДІЯЛЬНІСТЬ В. М. ДОМАНИЦЬКОГО

Творча спадщина В. М. Доманицького поволі стає доступною науковцям. Маловідомі періоди його життя і діяльності почали досліджувати тільки в часи незалежності України.

У різні періоди життя В. М. Доманицький виявляв інтерес до видання творів класиків української літератури. З раннього дитинства він цікавився історичними працями, що згодом сформували в нього сумлінного редактора.

Під час навчання в університеті, за рекомендацією свого вчителя В. Б. Антоновича, Василь Миколайович почав співпрацювати з журналом «Киевская старина» «Статті, які він

подавав до журналу підписувалися криптонімом «В.Д.». Вони охоплювали широке коло питань з історії, літератури, мистецтва тощо.

Через деякий час він очолив у журналі «Киевская старина» відділ хроніки й повідо-млень. Проте, він часто був і коректором, а в разі потреби – й секретарем редакції.

З часом В. М. Доманицький прагнув «омолодити» «Киевскую старину», відкривши там рубрику «Текущие известия и заметки», де мали міститися і матеріали про сучасне куль-турно-освітнє життя українського народу, тобто «покладав собі оживити це видання, що прийняло сухий архівний характер» [1, 48]. Дуже старанно вибиралися потрібні відомості з тогочасної преси В. М. Доманицьким, особливо все що стосувалося культури. Матеріали в журналі мали зацікавити всіх, кому було небайдуже українське життя. «Віківці» на зборах ознайомлювалися з матеріалами та «нетерпляче ждали, коли він буде надрукований [2, 162]. Але траплялося так, що з виходом наступного номера Василь Миколайович сумнішав – у журналі містилися лише сухі історико-археологічні звістки, а вся його робота виявлялася марною. Колега і однодумець В. М. Доманицького – О. Лотоцький згадує: «Не могу забути того убитого погляду Василя Миколайовича, з яким прийшов він раз до мене, коли з усього багатого матеріалу, назбираного протягом цілого місяця, осталася в книжці одним – одна замітка... Але за годину вигляд його світлішав, енергія його знов запалювалася, він знов кудись поспішав, а через місяць приносив до редакції пакунок систематизованих, влучно підібраних відомостей для журнальної хроніки» [3, 25].

В. М. Доманицький намагався привернути увагу громади до важливих проблем української культури. Він був палким прихильником ідеї українства: українського народного руху, історії, культури, мови тощо.

Як відомо, болючим питанням української національної свідомості на межі XIX і XX ст. був брак української книжки. Навіть ті літературні твори, яким вдалося пройти через цензуру, не знаходили видавців. Видання книжок фактично було віддано до рук московських видавничих підприємств так званих – «лубочників». Книжкова продукція перебувала під «недремним» оком цензури, тому перші спроби видання українських книг почалися поза Києвом – Фонд Б. Д. Грінченка у Чернігові, видавниче товариство М. Ф. Федоровського в Петербурзі тощо. Тому, важливим в діяльності В. Доманицького та його однодумців стало створення українського видавництва «Вік» саме в Києві.

Спершу підготували матеріали, раніше надруковані в інших журналах, зокрема в «Основи». Далі, планувалося видати твори українських класиків, зокрема І. С. Нечуя-Левицького. Готувався також повний збірник творів О. Я. Кониського – за участі автора було впорядковано два томи.

Окрилені першими видавничими успіхами, видавці запланували серію українських класиків під назвою «Українська бібліотека». Як згадував О. Лотоцький «воловодження з чужими видавцями, різними Губановими та Наголкіними, було дуже не смачне. Та й свої видавці наражали на чималі прикrostі. Отже, почувалася потреба заснувати власне видавництво – бодай найскромніше» [3, 258].

Тим часом виникла нова ідея – з приводу столітнього ювілею «Енеїди» видати збірку вибраних творів українських авторів за минуле століття. Збірка мала містити також портрети авторів і короткі бібліографічні нариси (згадати і тих хто перебував на засланні в Сибіру, як П. Грабовський). Упорядкування книги було покладено на В. М. Доманицького, який співпрацював з С. Єфремовим. Збірку виданих творів назвали «Вік», таку ж назву отримало і новостворене видавництво.

Видання оцінили, як першу спробу викласти історію української літератури «під обухом московської цензури». «Успіх повний і безсумнівний, – та не тільки з боку матеріального, але й морально були ми задоволені тим, як прийняли земляки наші книжки» – писав О. Лотоцький [3, 260]. Ця антологія і на сьогодні залишається зразком хрестоматії української літератури.

Активний період в діяльності роботи видавництва припадає на 1898-1905 рр. – саме тоді Василь Миколайович виконував обов'язки головного редактора. Н. Токар, зауважує, що «залучення В. Доманицького до справи українського книговидання стало проявом його активної громадської позиції і безумовно сприяло піднесенню рівня широкого читацького загалу та поширенню провідних демократичних ідей і переконань серед різних верств українського суспільства» [5, 11].

Василь Миколайович Доманицький пропрацював у видавництві «Вік» з 1895 до 1910 рр., якому присвячував майже весь свій час.

Протягом 1900–1905 рр. у «Вік» було надруковано 91 книжку загальним накладом 325 тис. примірників. Видавництво стало українським у тогочасній царській Росії, де можна було друкувати українську книжку рідною мовою. Поява такого видавництва була ознакою того, що українське суспільство потребує власних книжок, написаних українською мовою [4, 62].

Друкувалися у видавництві і власні твори В. М. Доманицького. Так, у 1906 р. побачила світ – частина одного з головних літературних творів «Критичний розслід над текстом «Кобзаря». Це було перше і повне текстологічне дослідження поезій Т. Шевченка. В. М. Доманицький вивчив та дослідив 270 автографів Т. Шевченка, 18 копій з них, усі прижиттєві та посмертні видання поета. Він частково впорядкував хронологію, уперше опублікував низку невідомих віршів поета. Наступного, 1907 р. «Критичний розслід ...» було видано окремою книгою. В. М. Доманицький планував видати також «Кобзари» для дітей, але не судилося.

В. М. Доманицький, видатний літературознавець, історик, видавець, громадський діяч, прожив коротке, але яскраве життя і залишив після себе чудові книжки та вічну пам'ять.

Отже, патріотизм В. М. Доманицького і його відданість видавничій справі сприяли появі чималої кількості культурно-освітніх, наукових і науково-популярних статей в альманасі «Киевская старина». Завдяки активній участі В. М. Доманицького на поч. ХХ ст. в Києві було створено українське видавництво «Вік», де він займався і редакторською роботою, а також виданням власних творів. Ми повинні шанувати й цінувати той великий внесок, який зробив Василь Миколайович для майбутнього українського народу, України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодабольшенко А. Побратим. Сергій Єфремов. Василь Доманицький – нариси життя та творчості. – К.: Щек і Хорив, 2003. – 111 с.
2. Доманицький В. Критичний розслід над текстом «Кобзаря». – К.: Просвещение, 1907. – 365 с.
3. Лотоцький О. Сторінки минулого // Праці Українського наукового ін-ту. – Ч. 3. – Варшава, 1934. – Т. 6. – 268 с.
4. Токар Н. Василь Доманицький життєвий шлях науковця-подвижника // Наукові записки Вінницького державного університету ім. М. Коцюбинського. – Сер. Історія. – Вип. 5. – 2003. – С. 60–64.
5. Токар Н. Наукова і громадська діяльність В. Доманицького в контексті суспільно-політичного життя України останньої чверті ХІХ – поч. ХХ ст.: автореф. дис. ... канд. іст. наук / Н. Токар. – К., 2008. – 22 с.

ДОЗВІЛЛЯ У ПОВСЯКДЕННІ МЕШКАНЦІВ ДРОГОБИЧЧИНИ У 1944–1958 РОКАХ

Після завершення бойових дій радянська влада основні заходи спрямовувала на боротьбу з національно-визвольним рухом, відбудову економіки, а також на відновлення культурно-освітньої сфери. В умовах післявоєнної розрухи, голоду, репресій, партійні керівники прагнули зробити місцеве населення прихильним до нової влади, ідейно перевиховати його, зокрема, через діяльність різноманітних закладів культури.

Місцем відпочинку місцевого населення у Дрогобичі був парк імені Васильєва. Там відбувалися урочисті мітинги з нагоди радянських свят. Такі заходи звичайно мали пропагандистський характер і не обходилися без промов подяки «вождю і вчителю товаришу Сталіну».

Дрогобицька обласна газета «Радянське слово», висвітлюючи один із «вихідних днів трудящих» Дрогобича, (малося на увазі 21 травня 1950 р.), писала майже про «повну ідилію» дозвілля населення: «Культурно і різноманітно провели свій відпочинок трудящі обласного центру. Особливо людно було на алеях парку ім. Васильєва, тут до пізньої ночі виступали гуртки художньої самодіяльності, провадилися масові ігри, танці. Ввечері сотні дрогобичан заповнили драматичний театр, філармонію, кіно».

Для населення області концертні програми організовувалися ансамблем пісні і танцю «Верховина», а також в обласному будинку народної творчості, в обласній філармонії, до якої входили бойківський ансамбль, естрадна група, ляльковий театр і джазовий оркестр. У новорічну ніч у містах області відбувалися вечори-концерти з грою симфонічного оркестру.

У повоєнний період населенню не вистачало грошей навіть на їжу, тому люди не мали змоги часто відвідувати концерти, театральні вистави та кіно. Такий стан справ не задовольняв радянське керівництво. З метою розширення можливості пропагандистського впливу на населення вартість квитків у кіно та театри у перші повоєнні роки постійно знижувалась. У 1948 році квиток у Дрогобицькому облдрамтеатрі коштував 5–12 крб. на вечірній сеанс, у Стрийському муздрамтеатрі 5–10 крб. У цьому ж році вартість квитка у кіно становила від 2 до 4.50 крб. Діти та підлітки постійно вигадували як подивитися кінофільм або театральну виставу без квитка. Дрогобичанин Знак Орест Петрович згадує: «Я навчався у вечірній школі, коли мій знайомий працював у театрі освітлювачем. Він відкривав для нас вікна і так ми проходили у зал театру».

Урізноманітнювали повсякдення населення Дрогобиччини гастролі театрів з інших областей УРСР та усього Радянського Союзу. Мешканці області мали змогу побачити у кінотеатрах області фільми іноземного виробництва: корейські, італійські, мексиканські, німецькі, фінські, австрійські, чехословацькі, індійські фільми, а також фільми-спектаклі та фільми-балети.

Різні форми дозвілля існували не лише для дорослих, але й для дітей, адже важливим завданням радянська влада вважала «ідейне виховання дітей області». Для них організовувалися дитячі вистави у Дрогобицькому театрі ляльок, а на екранах кінотеатрів показували дитячі мультфільми. У містах області відбувалися новорічні святкування для дітей. Ціна квитка на таке дитяче свято становила 12 крб.

У повоєнні роки змінилося життя і жителів сіл. Рафаїл Лук'янович Стебіка у 1953 році писав у листі до своєї сестри про новини, які відбувалися у селі Верхнє Висоцьке Турківського

району: «Церква у нас вже закрита горішня, скоро і другу закриють. Ходимо в клуб, в кіно, на концерти». Постійними були виїзди театральних колективів області в села Дрогобиччини.

Підсумовуючи варто зазначити, що у післявоєнний період мешканці Дрогобиччини отримали можливість урізноманітнити своє дозвілля. Заклади культури та відпочинку працювали у містах та здійснювали виїзди в села. Але в нових реаліях утвердження радянської влади в регіоні усі ділянки культурного життя строго регламентувалися та були інструментом ідеологічного впливу у руках партійного керівництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вечір-концерт // Радянське слово. – 1946. – 31 грудня. – С. 4.
2. Вихідний день // Радянське слово. – 1950 – 23 травня. – С. 2.
3. Гастролі Калузького драматичного театру в Дрогобичі // Радянське слово. – 1950. – 9 серпня. – С. 2.
4. ДАЛО. – Ф. 5001. – Оп. 7. – Спр. 119.
5. ДАЛО. – Ф. 5001. – Оп. 7. – Спр. 121.
6. ДАЛО. – Ф. 5001. – Оп. 9. – Спр. 133.
7. ДАЛО. – Ф. 5001. – Оп. 9. – Спр. 134.
8. Дивіться в кінотеатрах м. Дрогобича і області фільм-балет // Радянське слово. – 1958. – 26 січня. – С. 4.
9. Загальноміські новорічні ялинки // Радянське слово. – 25 грудня. – 1951. – С. 4.
10. Листування 1946–1960 рр. // Приватний архів Івана Стебівки у м. Дрогобичі.
11. Попп Р. Культурно-освітнє життя Дрогобича у повоєнні роки (1944–1953) / Р. Попп // Україна: культ. Спадщина, національна свідомість. – Вип. 17: Українсько-польсько-білоруське сусідство. – Львів, 2008. – С. 442–449.
12. Свято школярів // Радянське слово. – 1950. – 5 вересня. – С. 2.
13. Спогади Возного Ярослава Івановича, жителя м. Дрогобича Львівської області (Записала Марія Вурловська 04.04.2017 р. у м. Дрогобичі) // Приватний архів Марії Вурловської у м. Дрогобичі.
14. Спогади Знака Ореста Петровича, жителя м. Дрогобича Львівської області (Записала Марія Вурловська 04.10.2017 р. у м. Дрогобичі) // Приватний архів Марії Вурловської у м. Дрогобичі.
15. Сьогодні в кіно // Радянське слово. – 1953. – 28 жовтня. – С. 4.
16. Сьогодні в кіно // Радянське слово. – 1958. – 10 травня. – С. 4.

Володимир ГАЛИК
(Дрогобич, Україна)

ОДИН ШТРИХ ДО ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКО-ЄВРЕЙСЬКИХ ВЗАЄМИН У ДРОГОБИЦЬКОМУ ПОВІТІ НА ПОЧАТКУ ХХ ст.

(за матеріалами листування Ізидора Ляутербача з Іваном Франком (1902–1904 рр.)**

Епістолярна спадщина І. Франка, а особливо листи до нього від широкого кола дописувачів, слугує неоціненним джерелом для всебічного вивчення багатовимірного історичного процесу історії краю. Ці унікальні першоджерела передусім дають змогу реконструювати

* 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)

та дослідити малознані факти не лише з життя та багатогранної діяльності Івана Франка, а також докладніше ознайомитися із видами діяльності дописувачів, невідомими до сьогодні біографічними фактами особистого життя тих чи інших адресантів, їх взаємин з адресатами тощо.

З огляду на це, хочемо звернути увагу на шість листів до І. Франка від Ізидора Ляутербаха, який юридично допомагав вченому упродовж 1902–1904 рр., розв'язати конфлікт між вітчимом І. Франка та його братами спровокований суперечкою за спадщину.

Щодо передісторії цього конфлікту, та сварка у родині Франків розпочалася через Марію Гаврилик (народилася в 1881 р.), дочку в третьому шлюбі Григорія Гаврилика і вдови Петра Франка Параски Франко. Брати вважали, що Г. Гаврилик віддасть увесь маєток Марії, а вони в свою чергу втратять спадщину. Сварка закінчилася судовим процесом, який тривав з 1902 по 1904 рр. За рішенням суду було розділено між Франками і Гавриликами ґрунт. Захар Франко залишився проживати в збудованій хаті. Сам Г. Гаврилик збудував собі хату ближче до потоку, а Онуфрій купив ґрунт і садибу в селі Підгірцях біля Калуша.

Збережені листи до Івана Франка від Ізидора Ляутербаха своїм змістом проливають світло на історію ходу процесу та його результати. Отже, 14 грудня 1902 р. Ізидор Ляутербах повідомляє Івана Франка, що той повинен приїхати до Дрогобича 16 грудня цього року, оскільки має бути підписана угода братів з родиною вітчима Григорія Гаврилика. Але, якщо угода буде зірвана, то приїзд Івана Франка є необов'язковим.

У наступному листі, від 3 листопада 1903 р. І. Ляутербах дає знати вченому, що Г. Гаврилик подав апеляційне звернення щодо розриву співвласності на маєток у Нагуевичах, наслідком якого є призначення нового апеляційного засідання в окружному суді у місті Самборі, котре відбудеться 11 листопада 1903 р. о 10 годині. Зразу ж після апеляційного засідання І. Ляутербах пише: «...повідомляю, що після вручення мені вироку другої інстанції, а це настане лише за пару тижнів, проведу ексекуцію [юридичні дії – В. Г.], а про термін ліcitaції [аукціону – В. Г.] В[исокошановного] Пана повідомлю».

Майже через три місяці І. Ляутербах знову звертається до Івана Франка. У листі автор розказує, що схилив Франкового брата Захара до спокою у справі переділу майна і тепер родина має три місяці часу для позасудового врегулювання тієї суперечки. Для задоволення претензій Захара, йому запропоновано «*парцелі* [наділи землі – В. Г.], звані «на валу», означені 11 кат. гр. 9196, 9219/1, 9216, 9165 площею 17 га. 73 м. і частину бад. 351 довкола старої хати...». Проте, Захар з цим рішенням не погоджувався і уперто вимагав ще земельних наділів «...9319 і 9318, званих «на загальнім», або «на короткім», площею 24 га. 10м.». І. Ляутербах також пропонує І. Франку, щоб при розподілі маєтку між Григорієм Гавриликом і Захаром Франком також за одним коштом і заходом виділили частку й Онуфрієві. На його бачення, це треба зробити перед весною, поки почнуться роботи. Також адвокат радить про всяк випадок подати зустрічний позов проти Г. Гаврилика, оскільки за рішенням не можна буде продати нагуєвицьку власність.

У листі від 7 березня 1904 р. адвокат повідомляє вченого, що примирення між родиною Франків та Гавриликів майже близько, і радить йому оформити генеральне й необмежене уповноваження для його брата Онуфрія, оскільки Іван Франко хотів передати йому свою частку майна. Через п'ять днів І. Ляутербах відсилає І. Франку акт поділу майна між родиною Франків та Гавриликів. В пункті «А» вказується, що «[він] укладений згідно з вказівками і за згодою <...> брата Онуфрія, думаю, що відповідає і Вашій волі. Прошу підписати його і підпис в суді чи в нотаріуса легалізувати...». Також у контракті ухвалено, «що належні Вам

від Гриня Гаврилика і Захара суми купівлі (500 кор. і 1120 кор.) можуть бути виплачені Вам і братові Онуфрію через інтабуляцію права застави нерухомого майна боржників. Якщо Ви вважаєте їхні зобов'язання гідними довіри, можна не застосовувати право застави і зекономити собі і їм кошти, котрі, як-не-як, складають кільканадцять корон». Другий пункт договору «В» Іван Франко повинен підписати в нотаріуса або легалізувати в суді. В кінці листа автор наголошує, що це повноваження, яке вчений склав для брата Онуфрія є дуже широким, тому він залишає його зміст на розсуд І. Франка: «чи не належало б його обмежити; це залежить внутрішніх стосунків поміж вами і братом Онуфрієм, які не підлягають критиці юриста».

Таким чином бачимо, що дрогобицький адвокат єврейського походження Ізидор Ляутербах доклав максимальних зусиль щоб розв'язувати конфліктні проблеми у родині Івана Франка шляхом угод та компромісу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адресати з Дрогобича до Івана Франка / Упорядкування, передмова і коментарі Володимира Галика / Наук. ред. Леонід Тимошенко. – Дрогобич: Коло, 2011. – 308 с.
2. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко / Кн. перша. Рід Якова. – Львів: Видавництво отців Василіян «Місіонер», 2000. – 232 с.
3. Гром Г. Нагуєвичі. – Дрогобич: ВФ Відродження, 2002. – 288 с., 48 арк. іл.
4. Ляутербах І. Лист до І. Франка від 14 грудня 1902 р. з м. Дрогобича. – І. Л. – Ф. 3. – Од. збр. 1624. – С. 329–330.
5. Ляутербах І. Лист до І. Франка від 3 листопада 1903 р. з м. Дрогобича. – І. Л. – Ф. 3. – Од. збр. 1624. – С. 505–506.
6. Ляутербах І. Лист до І. Франка від 16 листопада 1903 р. з м. Дрогобича. – І. Л. – Ф. 3. – Од. збр. 1624. – С. 509.
7. Ляутербах І. Лист до І. Франка від 11 лютого 1904 р. з м. Дрогобича. – І. Л. – Ф. 3. – Од. збр. 1638. – С. 343–344.
8. Ляутербах І. Лист до І. Франка від 7 березня 1904 р. з м. Дрогобича. – І. Л. – Ф. 3. – Од. збр. 1624. – С. 555–558.
9. Ляутербах І. Лист до І. Франка від 13 березня 1904 р. з м. Дрогобича. – І. Л. – Ф. 3. – Од. збр. 1638. – С. 345–346.

Микола ГАЛІВ
(Дрогобич, Україна)

СПОГАДИ К. ПАНЬКІВСЬКОГО ЯК ДЖЕРЕЛО ДО ВИВЧЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ НІМЕЧЧИНИ У СХІДНІЙ ГАЛИЧИНІ (1941–1944 рр.)^{*}

Спогади очевидців історичних подій доволі часто використовуються істориками під час дослідження різних аспектів минулого. При цьому дослідники завжди беруть до уваги релятивність цього джерела, яке належить до групи так званих авторських джерел, а відтак відзначається певною суб'єктивністю, превалюванням оціночних суджень над фактологічними.

Не є виключенням і спогади Костя Паньківського, який у 1941–1942 рр. очолював Український крайовий комітет у Львові, а після його приєднання до Українського центрального

^{*} Публікація містить результати досліджень, проведених при грантовій підтримці Держаного фонду фундаментальних досліджень за конкурсним проектом Ф77/80 – 2017.

комітету став заступником В. Кубійовича. Відтак К. Паньківський був очевидцем багатьох аспектів політики нацистів на окупованих землях і в своїх спогадах наводить чимало фактів, щодо яких не збереглося інших джерел.

У 1957–1968 рр., перебуваючи на еміграції в США, він за порадою свого друга, відомого українського філософа М. Шлемкевича написав три книги спогадів: «Від держави до комітету» (1957, друге вид. 1970) [1], «Роки німецької окупації» (1965) [2], «Від комітету до Державного Центру» (1968) [3]. Найбільш цінним для нас є перше і друге видання, котрі присвячені власне періоду окупації. Відзначимо, що ці спогади мають і певний дослідницький елемент, оскільки працюючи над ними, К. Паньківський використовував велику кількість документів УЦК, окружних допомогів комітетів, пресових матеріалів. Сам автор, вочевидь, не зауважував власної суб'єктивності, претендуючи на однозначну правдивість у висвітленні минулого. Зокрема, у вступі до видання «Від держави до комітету» він осуджує неправдивість різних трактувань цих подій, підкреслюючи: «Брехня не тоді погана, коли нею послуговуються Сталін чи Гітлер. Вона куди гірша, коли стає нашим знаряддям» (виділено К. Паньківським. – Авт.) [1, 7].

Загалом, у спогадах К. Паньківського можна виділити декілька акцентуацій щодо етнополітики нацистів на українських землях. По-перше, у ньому відсутнє пояснення її витоків та причин. Автор вдається скоріше до побутових трактувань, ніж суспільно-детерміністичних пояснень. Він наголошує: «Німці, засліплені успіхами Гітлера – зрештою талановиті, розумні та працюючі – затратили, як нація, всякий здоровий глузд» [2, 11]. По-друге, вказуючи на брутальність і злочинність дій німців, К. Паньківський констатує, за його словами, парадокс, а насправді фундаментальний підхід політики нацистів у Галичині. Він вказує, що попри належність Галичини до Генеральної губернії (далі – ГГ), на її долю випав «окремиї статус». Відтак висловлює дещо спірну думку: «При всьому лихову жадливіх часів війни і окупації та зв'язаних із тим надзвичайних тягарів, наше (українське. – Авт.) положення було таки привілейоване, зокрема в порівнянні з Східною Україною або польським населенням ГГ. При всіх труднощах особистого життя, непевності дня і ночі, ми, як національна спільнота, стояла в роках німецької окупації краще, ніж до приходу німців і після їх відходу» [2, 12]. К. Паньківський пояснює це минулою належністю Галичини до австрійської держави, що німці пам'ятали і наголошували. По-третє, автор відзначається виразними культурницькими симпатія до німецької нації, а також певним опортунізмом й неохильністю до радикальних дій, що змушує його засуджувати боротьбу ОУН проти німців як таку, що сприяє перемозі більшовиків [2, 13]. Вочевидь,

Автограф листа
Ізидора Ляутербаха до Івана Франка
від 16 листопада 1903 р. з м. Дрогобича.

Dr. ISIDOR LAUTERBACH
ADVOKAT
 IN DROBOSICZ.

*108.
 Дрогобич 16/11 03.*

Ще привітання Вамі доброго!

Ще привітання справивши на лист к 16. листопада, та по доброденству ми зробили дрогобичі інстанції, се дописано на праві згодних малярів, водночі ерне Кисель, а с державним листуванням. Щавна наша думка.

К рогобичем розважати
Isidor Lauterbach

*Щавна
 Иван Франко
 литерат
 we Львові 509*

Подається за:
 І. П. – Ф. 3. – Од. збр. 1624. – С. 509.

автор виступив прихильником продуктивної взаємодії з німцями, проте усю винуватість поклав на нездатність окупантів до конструктивної співпраці. По-четверте, К. Паньківський слушно вказав на зміни у національній політиці німців щодо місцевих національних груп, а також щодо українців, особливо у 1943 і 1944 рр. Він один із небагатьох, хто вказував на можливі плани нацистів виокремити Галичину у регіон зі статусом «крайової директорії» (подібного до того, який мала Естонія) й надати українським політикам можливість організувати життя краю [2, 17]. По-п'яте, автор спогадів вказав на важливий принцип національної політики нацистів – виразний поділ населення за національною приналежністю: «Перші німецькі розпорядження усні і на письмі, ділили мешканців Галичини вже офіційно на національні групи, додаючи до трьох давніх ще й четверту, тепер панівну, німецьку. Вони втискали їх усіх у чотири окремі національні гетта із своїми представництвами, своїми правами, привілеями і обмеженнями, забороняючи в деяких випадках зв'язки між ними. Кожна група мала тепер уже по наказу уряду жити своїм життям» [2, 63]. Крім того, наголосив на певній співдії між українцями, поляками та євреями, організованими в різноманітні комітети, власне як на непрямий результат політики нацистів. «Приязні взаємини між комітетами мали забезпечити нам об'єднаний фронт супроти окупаційної влади» [2, 20]. По-шосте, К. Паньківський вказує на наявність різних груп серед німецької адміністрації в Галичині, які неоднаково ставилися до національно політики нацистів, але відзначає їх незначний політико-адміністративний вплив (як приклад наводить А. Бізанца) [2, 21].

Поза названими тенденціями авторських інтерпретацій та рефлексій, у спогадах К. Паньківського дослідник знайде багатий фактографічний матеріал про політику нацистів щодо українців, поляків та євреїв у різних сферах суспільного життя Східної Галичини впродовж 1941–1944 рр.

ЛІТЕРАТУРА

1. Паньківський К. Від держави до комітету / Друге видання. – Нью-Йорк: Вид-во «Ключі», 1970. – 151 с.
2. Паньківський К. Роки німецької окупації. – Нью-Йорк – Торонто: Вид-во «Ключі», 1965. – 480 с.
3. Паньківський К. Від комітету до Державного Центру. – Нью-Йорк – Торонто: Вид-во «Ключі», 1968. – 287 с.

**Микола ГАЛІВ,
Анна ОГАР**
(Дрогобич, Україна)

ПРОЕКТ ЄВРЕЙСЬКОЇ ШКОЛИ В ДРОГОБИЧІ (ЛИСТОПАД 1941 Р.): ОСВІТНІ ІЛЮЗІЇ НА ТЛІ КАТАСТРОФИ*

Майже з перших днів окупації нацисти на теренах нашого краю взялися за «розв'язання єврейського питання» шляхом геноциду. А в листопаді 1941 р. у Дрогобичі, як й інших містах дистрикту «Галичина», було створено гето, куди переселили тисячі місцевих євреїв (у тому числі з навколишніх сіл).

* 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).

Попри вкрай важкі умови життя, щоденну боротьбу за існування, місцева єврейська громада на чолі з юденратом, зробила спробу відкрити єврейську початкову школу. Будучи все ще найбільш чисельною громадою міста (на кінець грудня 1941 р. у Дрогобичі мешкало 34112 осіб, з них 10500 українців, 10088 поляків, 13339 євреїв, 120 німців і 65 представників інших національностей [4]), євреї прагнули мати хоча б одну початкову школу. На той час українська і польська громади Дрогобича мали по три початкові школи (по дві семикласні і по одній шестикласній), а українці – ще й середній навчальний заклад: державну гімназію [1, 124, 127, 178–186; 3, 202]. Звісно, юденрат у своїх намірах спирався не лише на принцип сусідської аналогії, але й на нормативні документи Краківського генерал-губернаторства, у складі якого перебувала Галичини з 1 серпня 1941 р. Так, відповідно до «Розпорядження про жидівське шкільництво в Генеральній Губернії» (31.08.1940 р.) єврейські ради (юденрати) мали право утворювати та утримувати народні та інші школи, які трактувалися як приватні [5]. Проте в реаліях нацистського режиму та втілюваної на практиці расової ідеології це право, по-суті, залишилося на папері.

Попри це, юденрат Дрогобича 11 листопада 1941 р. подав на розгляд німецької влади статут єврейської школи. У ньому декларувалися коєдукаційність, термін навчання (7 років), мова навчання (польська), мова справочинства (німецька), навчальний план (предмети: релігія, німецька, гебрайська і польська мови, рахунки, природознавство, ручна праця, малювання, гімнастика – усі відповідно до польської програми народної школи 1939 р.), розподіл навчального року (шкільний рік поділяється на два семестри: перший триває з 1 вересня до 30 січня, другий з 3 лютого до 30 червня) і тижня (вільні від занять дні – субота й великі єврейські свята), екзаменаційна атестація (переведення до наступного класу можливе після закінчення попереднього та позитивного складання іспитів), адміністративне підпорядкування (школа перебуває під наглядом юденрату), оплата за навчання (батьки учнів сплачуватимуть обов'язково 20 зл., бідні ж можуть звернутися за допомогою до юденрату) тощо [2, 1].

13 листопада 1941 р. юденрат знову звернувся до крейсшульрату, скерувавши проект чисельності учнів, складу педагогічного колективу, оплати праці та ін. Представники єврейської громади, спираючись на результати перепису населення в Дрогобичі (проводився на початку серпня 1941 р.), переконували, що в місті налічується 1040 єврейських дітей шкільного віку (1928 р.н. – 136, 1929 р.н. – 127, 1930 р.н. – 155, 1931 р.н. – 170, 1932 р.н. – 150, 1933 р.н. – 148, 1934 р.н. – 154 дітей). Пропонувалося об'єднати цих дітей у сім класів – 15 відділів (кожен клас по два відділи, а четвертий – три). Для школи було визначено будівлю талмуд-тори (колишньої єврейської релігійної школи) на вул. Шкільній, 3. Зважаючи на незначну площу, стверджувалася необхідність проводити навчання у дві зміни: 8 відділів кожного класу навчатимуться до обіду (5 занять по 40 хвилин з перервою на 5 – 10 хвилин), а після обіду – 7 відділів [2, 2].

Юденрат запевняв німецьку владу, що володіє у місті достатньою кількістю кваліфікованих учителів, яких можна доповнити й педагогами з частковою вчительською освітою, а також деякими вчителями спеціальних предметів середніх шкіл. Крейсшульратові пропонувалося обрати вчителів для єврейської школи з таких осіб: Кароліна Гейбер, Сара Бразілітен, Анна Гласер, Густа Гартенберг, Адела Розенбергер, Барух Фолденберг, Соломон Гезіт, Нафталі Немліх (учителі з повною кваліфікацією), Фема Немліх, Густава Ліberman, Гамі Багер (учителі з неповною кваліфікацією), Яків Блат, Анатолій Шерман, Бернард Мантень, Ісак Ландман, Естер Альтер, Мендель Девліх, Міра Єіф, Геля Горовіч-Розенблат (учителі середньої школи) [2, 3].

Прибутки школи мали формуватися таким чином: 300 школярів сплачуватимуть по 20 зл., 100 школярів – по 10 зл., решту – безкоштовно. Загальний місячний дохід мав становити 7000 зл. Видатки на оплату праці включали: директор – 220 зл., 11 вчителів – по 160 зл., 2 педагоги – по 140 зл., 5 педагогів – по 180 зл., 1 референт – 180 зл., два секретарі – по 100 зл. (всього 3540 зл.) [2, 3].

Попри детальний проект єврейської школи, крейсшульрат, чого й варто було очікувати, відхилив шкільні ініціативи юденрату. На той час маховик антиєврейських репресій набирив обертів. Протягом 1942–1943 рр. знищено майже 13 тис. дрогобицьких євреїв. Тож після листопада 1941 р. юденрат до питання відкриття єврейської школи в Дрогобичі більше не повертався.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галів М. Між серпомолотом і свастикою: освіта на Дрогобиччині у 1939 – 1944 рр. – Дрогобич: Коло, 2010 – 337 с.
2. Державний архів Львівської області. – Ф. Р-1926. – Оп. 1. – Спр. 76.
3. Нариси з історії Дрогобича (від найдавніших часів до початку XXI ст.). – Дрогобич: Коло, 2009. – 320 с.
4. Наша хроніка. Населення Дрогобича // Вільне слово. – 1942. – № 6. – 15 січня. – С. 4.
5. Розпорядження про жидівське шкільництво в Генеральній Губернії (з дня 31 серпня 1940) // Verordnungsblatt für das Generalgouvernement / Вісник Розпоряджень для Генеральної Губернії. – 1943. – Nr. 56. – 27 Juli. – С. 388.

Богдан ГРИНЮКА
(Львів, Україна)

ДІЯЛЬНІСТЬ ГОСПОДАРСЬКО-СПОЖИВЧОЇ КООПЕРАТИВИ «СИЛА» В СЕЛІ КОЦЮБИНЦІ

Інтерес до вивчення історії господарсько-споживчої кооперативи «Сила» с. Коцюбинці Копичинецького повіту Тернопільського воєводства (тепер Гусятинський район Тернопільської області) зумовлений необхідністю ґрунтовного дослідження розвитку західноукраїнського кооперативного руху в першій половині ХХ ст. Діяльність кооперативи у вказаному селі так і не стала об'єктом наукових студій. З огляду на це, зазначена проблема заслуговує на увагу та висвітлення в історичній науці.

Документальні дані про дату заснування, склад керівництва і чисельність членів господарсько-споживчої кооперативи «Сила» у перші роки діяльності не збереглися. Відомо лише, що перед Першою світовою війною в с. Коцюбинці діяла кооперативна крамниця [5, 323].

За час діяльності господарсько-споживчої кооперативи «Сила» немала жодного рухомого і нерухомого майна. Це було пов'язано із малою чисельністю членів організації та високою платнею і податком за утримання приміщення. Тому кооператива знаходилася в одному із приміщень читальні «Просвіта». Будинок читальні знаходився у центрі с. Коцюбинці та був мурований і перекритий бляхою [2, 2; 3, 13]. До речі, в міжвоєнний час, переважна більшість членів господарсько-споживчої кооперативи «Сила» були прихильниками партії Української

* В радянський період у будинку читальні «Просвіта» знаходилася загальноосвітня школа, а потім сільська рада с. Коцюбинці.

народно-демократичної організації («УНДО») [3, 130], яка виступала за конституційну демократію та незалежність України.

У документі від 14 липня 1929 р. вперше дізнаємося про обрання керівного складу господарсько-споживчої кооперативи «Сила» с. Коцюбинці. На жаль, посад не зазначено, а лише перелічено прізвища членів організації. У цей час до кооперативи належали Йосип Захарків, Микола Гапій, Гринько Ткач, Гриць Буртник і Олекса Захарків [3, 136]. Очевидно, що перелічені особи становили керівництво організації та мали авторитет в українському середовищі села.

У наступній інформації йдеться, що 20 березня 1932 р. оновлено керівний склад господарсько-споживчої кооперативи «Сила». Згідно документу, до організації входили Осип Бабій, Дмитро Бойко, Олекса Захарків, Іван Лисак, Осип Захарків та Іван Хабінець [3, 142–143]. Кооператива також мала капітал на суму 5000 злотих. Також зазначається, що голову організації було притягнуто до суду через ворожість до Польської держави [2, 2]. На жаль, через відсутність інформації неможливо встановити зазначену особу.

У 1933 р. головою господарсько-споживчої кооперативи був обраний Гринько Буртник, а його заступниками – Йосиф Бабій і Олекса Захарків. Загалом в організації налічувалося 116 осіб, які за віросповіданням були греко-католиками. На той час фінансовий капітал коцюбинецької кооперативи становив 2000 злотих і 55 грошів [3, 138; 4, 35]. Однак 5 травня 1933 р. головою організації було обрано дружину о. Петра Томашівського – Ольгу, яка мала найбільший вплив і авторитет. Її заступником став Олекса Захарків, а секретарем вибрали Івана Хоптового. До кооперативи належало «15 / 10» осіб [3, 130]. Пізніше, 28 травня членами господарсько-споживчої кооперативи «Сила» стали Дмитро Дмитрів, Василь Солонинка, Олексій Захарків та Іван Хабінець [3, 141]. У цей же час, вказана організація перепиувалася з кооперативою с. Гадинцівці стосовно статуту [3, 137].

Згодом, 14 червня 1936 р. було обрано новий керівний склад господарсько-споживчої кооперативи. Головою став Микола Бережний, секретарем обрали Михайла Тимчука, а скарбником – Василь Солонинку. Членами організації також були Гринько Мельник, Михайло Чемерис, Василь Солонинка, Микола Буртник і Микола Бережний [3, 134].

21 лютого 1937 р. відбулися наступні вибори, на яких головою був обраний Гринько Ткач, заступник – Михайло Ткач, секретар – Василь Солонинка та скарбник – Йосиф Хабінець. До кооперативи на той час належало близько 15 осіб [3, 130]. Згодом, 3 жовтня головою господарсько-споживчої кооперативи «Сила» обрали Яна Балу. Його заступником став Йосиф Хабінець, секретар – Йосиф Захарків, а скарбник – Ян Душніцький. У той час найвпливовішими серед членів організації були Ян Бала та Йосиф Захарків, а до товариства належало «35 / 24» осіб [3, 130].

Пізніше, 17 лютого 1938 р. відбулися наступні збори, на яких лише Яна Федина обрали заступником кооперативи. До організації належало «30 / 34» осіб [3, 130]. На жаль, інформація за 1939 р. про діяльність, керівний склад і чисельність господарсько-споживчої кооперативи «Сила» с. Коцюбинці відсутня.

Окремо відзначимо, що в міжвоєнний період українське населення с. Коцюбинці здавало молоко до копичинецької молочної, а поляки – на молочної с. Оришківці (1925 р. заснування) [1, 1]. На молочної молоко переробляли на сметану, масло і сир, які потім продавали, а люди отримували прибуток й частину з коштів надавали на діяльність кооперативи.

Таким чином, в міжвоєнний період у с. Коцюбинці діяла господарсько-споживча кооператива під назвою «Сила». Кооператива немала значного впливу на українське населення

села, а також фінансів для будівництва власної будівлі. Однак діяльність зазначеної організації сприяла економічно-господарській кооперації с. Коцюбинці в міжвоєнний період.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний архів Тернопільської області, ф. 13, оп. 1, спр. 5, 1 арк.
2. Державний архів Тернопільської області, ф. 13, оп. 1, спр. 28, 4 арк.
3. Державний архів Тернопільської області, ф. 13, оп. 1, спр. 46, 272 арк.
4. Державний архів Тернопільської області, ф. 231, оп. 1, спр. 2020, 56 арк.
5. Історично-мемуарний збірник Чортківської округи. Повіти: Чортків, Копичинці, Борщів, Заліщики / За заг. ред. О. Соневицька, Б. Стефанович, Р. Дразньовський. – Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто, 1974. – 926 с.

Галина ГРИЦЕНКО
(Дрогобич, Україна)

БІЛОРУСОЗНАВЧІ ІНТЕРЕСИ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Особливу увагу на дослідження побуту і культури білоруського народу звернув фольклорист і етнограф Володимир Гнатюк (1871–1926). Про це свідчать насамперед його рецензії на збірники і праці, що стосуються життя і творчості білорусів. У сім'ї слов'янських народів білорусів, уважав В. Гнатюк, знають найменше тому, що вони не мають своєї державності і щоразу зараховуються то до росіян, то до поляків або українців.

В. Гнатюк рішуче виступав проти приниження національної гідності білоруського народу. Дослідник гостро критикував відому білоруську письменницю-демократку й етнографа Марії Косич за те, що вона в працях «Литвини – білоруси Чернігівської губернії, їх побут і пісні» [3], «Про будівлі білоруського селянина» (1906) твердила про аморальність поліщуків Мозирського повіту й часто називала білорусів «литвинами». Український рецензент вважає, що твердження М. Косич є упередженим, що народну назву білорусів «литвини» не варто вводити до наукового вжитку без застережень, бо вона глумлива, образлива [1].

Не пройшла повз увагу В. Гнатюка творчість білоруського етнографа й фольклориста Миколи Никифоровського (1849–1910). Він був дуже здивований, коли прочитав його працю «Нариси простонародного життя-буття в Вітебській Білорусі і опис предметів повсякденності (Етнографічні дані)» (Вітебськ, 1895). М. Никифоровський виступав проти змін у побуті білорусів, проти новацій, викликаних культурним прогресом, обстоюючи «солом'яні стріхи і глиняні долівки». У рецензії на названу працю видатний вчений з болем писав: «Чи ж правдивий патріот може нарікати на те, що його земляки-селяни будують великі вікна в домах, ставлять підлогу, замість печі, що забирала півкімнати, вводять малі пічки, купують самовари і т. д. Чи ліпше, щоби вони мешкали, як давно, по хатах, що подібні (більше) до стайнів, як до хат (що дотепер ще не перевелосся)? Чи можна жадати, щоби одна стадія людського розвитку вічно між людьми тривала? Коли б так було, то на світі не було би розвою, а нам треба б хіба ще в переписках коло бедер ходити» [4, 43].

Водночас, бажаючи якнайповніше познайомити українців з побутом білоруського народу, В. Гнатюк подає розлогі виписки з праці М. Никифоровського та вказує, що в білорусів є надзвичайно багато дуже цікавих звичаїв, зокрема так званий волочений обряд.

Особливо високо ставить він фундаментальне дослідження Ю. Карського «Білоруси» (Варшава, 1903), яке має неабияке значення для етнічного самоусвідомлення білорусів, вважаючи його цікавим для кожного славіста. У рецензії на перший том «Білорусів» український учений не тільки виступає за національну самобутність білоруського народу, а й високо оцінює його мову та усну поетичну творчість. На основі говіркових даних, наведених Ю. Карським, В. Гнатюк визначає етнографічну межу між українцями та їх північними сусідами, вказує на спорідненість української і білоруської мов. У цій же рецензії він торкається питання білорусько-українських фольклорних взаємовпливів, зокрема факту проникнення у білоруське середовище багатьох українських народних пісень [2].

Відгукнувся В. Гнатюк і на фольклорно-етнографічну збірку польсько-білоруського вченого Михайла Федоровського (1853–1923) «Lud białoguski na Rusi litewskiej» (т. 1, Краків, 1897). У рецензіях і відгуках на цю роботу він підкреслював: «Велика її вага лежить не тільки в багатстві матеріалу, але у тім, що вона приносить багато нового... Крім того, збірка визначається ще й тим, що вона сложена з записів самого Федоровського, а се незвичайно рідка поява у фольклористиці, особливо, коли взяти на увагу великість матеріалу» [4, 44]. Зауважуючи, що праця М. Федоровського «дасть нам дуже добрий образ білоруської культури», український вчений із задоволенням відзначав, що білоруська етнографія швидко просувається вперед.

В. Гнатюк не лише вивчав білоруську народну творчість за відомими на той час збірниками, а й сам організовував її збирання. Він мав тісні наукові зв'язки з окремими білоруськими вченими [5, 239–240]. Про це свідчать хоча б його листи до Ю. Карського, що виявлені М. Яценком у Центральному державному історичному архіві (Львів) (Ф. 309, Оп. 2, од. зб. 2274) [5, 242].

Глибокі білорусознавчі інтереси В. Гнатюка пояснюються його повагою до білоруського народу, його демократичним світоглядом, інтернаціоналістськими переконаннями. Обстоювати національні права білорусів у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. означало обстоювати національні права й рідного українського народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнатюк В. [Рецензія]. М. Н. Косичь. Литвины-белорусы Черніговской губернии: их быт и песни // Записки Наукового товариства ім. Шевченка. – Л., 1903. – Т. 55. – Кн. 5. – С. 42–44.
2. Гнатюк В. [Рецензія]. Е. О. Карській – Белоруссы. Том І. Введение въ изучение языка и народной словесности // Записки Наукового товариства ім. Шевченка. – Л., 1905. – Т. 67. – Кн. 5. – С. 51–53.
3. Косич М. Литвины-белорусы Черніговской губернии: их быт и песни // Живая старина. – 1901. – № 2. – С. 221–260; № 3–4. – С. 1–88.
4. Чабаненко В. Славистичні студії. – Запоріжжя, 2003. – 203 с.
5. Яценко М. Володимир Гнатюк. – К.: Наукова думка, 1964. – 288 с.

Владислав ГЖЕЩУК

(Ченстохова, Польща; Ужгород, Україна)

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

Реалії сучасного світу підлягають постійним стихійним і динамічним змінам, що висувають нові вимоги як до індивідуумів, так і до місцевих громад і міжнародної спільноти загалом. Вони стосуються не тільки оволодіння навичками використання інструментів, але й належного

застосування інших досягнень цивілізації. Тому й закономірно, що у центрі наукових досліджень перебуває глобалізація, яка представляє собою динамічний процес цивілізаційних і культурних перетворень, породжених відкриттями в галузі науки й техніки [9, 76]. За влучним твердженням британського соціолога Мартіна Олброва, глобалізація охоплює «всі процеси, внаслідок яких народи світу стануть складовою єдиного світового суспільства, глобального суспільства» [1, 9]. У свою чергу, Ентоні Гіденс, автор студії «Наслідки сучасності» («The consequences of Modernity», 1990) тлумачить цей процес, власне, як інтенсифікацію соціальних відносин у всьому світі, яка поєднує в собі різні явища таким чином, що місцеві події формуються подіями, які відбуваються на відстані кількох тисяч миль і мають на них зворотній вплив [2, 63]. У цьому зв'язку доцільно підкреслити: особливо важливу роль у поточних перетвореннях на тлі глобалізаційних процесів відіграє освіта, яка надає людині можливість зрозуміти всю складність сучасного світу, подій, пов'язи людини з навколишнім середовищем.

Одним із визначальних факторів соціального, економічного та цивілізаційного розвитку держави є освіта. Відтак, система національної освіти перебуває в центрі уваги політичних партій, які нерідко відводять освітній проблематиці окреме місце в своїх програмах. Таким чином, освіта стала складовою державної політики, що зумовило її залежність і від політичних змін.

Освітню політику, яку реалізовує держава, можна охарактеризувати, власне, як діяльність, що спрямована на створення такої системи освіти, яка не суперечила б постульованим напрямкам розвитку економічного, політичного й соціального розвитку країни. У цьому зв'язку варто підкреслити, що на систему освіти впливають особливості соціальної структури, а також ті завдання, які формують освітні установи, різні соціальні групи, організації. Все це відбувається на тлі модернізації засобів масової інформації, змін у структурі кваліфікації і професійної мобільності. Соціальні трансформації, розвиток науки й техніки, у свою чергу, зумовлюють появу нових професій і робочих місць. Державна політика в галузі освіти є одним з напрямків соціальної політики, який охоплює загальні проблеми системи освіти, організації навчального процесу, методів навчання і виховання. Як слушно наголосили Казімеж Подоскі та Вітольд Турновецькі, доцільно увиразнювати наявність безпосереднього зв'язку системи освіти з політикою [8, 109].

Зв'язок політики в галузі освіти і соціальної політики виражається, зокрема, в таких аспектах, як проблеми зайнятості, демографії, подолання соціальної нерівності, покращення умов життя і рівня життя населення. Основна мета освітньої політики полягає у підвищенні якості освіти. У зв'язку з цим проводяться освітні реформи на основі міжнародного досвіду. Вони постають необхідною передумовою для налагодження належного функціонування соціальної, політичної та економічної системи [3, 13]. За твердженням Роберта Павлака, успішне проведення реформ залежить від низки ключових чинників. З-поміж них виокремлено наступні: 1) визначені інститути або соціальні групи отримують право доступу до матеріальних ресурсів, громадської діяльності або прийняття рішень; 2) визначені інститути або соціальні групи втрачають частково або в повному обсязі право на засоби, діяльність або ж блага; 3) визначені інститути або соціальні групи змушені приймати певні дії або ж проявляти бездіяльність [7, 101]. Примітно, що в цих факторах закладене певне протиріччя. Воно зумовлює той факт, що період перед запровадженням реформ характеризується соціальною дисгармонією. Адже вони, як правило, виступають реакцією політичної системи на нестабільність у суспільстві і реалізуються тоді, коли має місце руйнування загальноприйнятої системи цінностей [10, 265]. З іншого боку, реалізація реформ спричиняє серйозні проблеми як для їхніх ініціаторів, так і реципієнтів. Труднощі пов'язані передусім з так зва-

ним «опором матерії» [7, 102], коли порушується фіксований соціальний порядок і виникає почуття небезпеки з огляду на необхідність змін у політичних і соціальних силах.

Відомий польський політолог Антоні Каміньські окреслив сутність реформ на рівні «свідомих актів навмисного втручання у функціонування соціальних інститутів» [5, 26]. Основна їхня мета полягає у полегшенні функціонування певних інституційних сфер або ж подоланні критичних ситуацій, що виникають на стику системи з її оточенням. Необхідність реформування виникає тоді, коли неможливою є проста зміна політики. Для задоволення суспільних очікувань існує потреба більш глибоких трансформацій у правилах, що регулюють стратегічні соціальні відносини. Як зазначає А. Каміньські, обмеження щодо реформування інституційних систем пов'язані з їхніми внутрішніми правилами функціонування [5, 27]. У цьому сенсі своєрідний вододіл становлять структури та організаційні правила, які не можуть підлягати радикальним змінам без нанесення шкоди для всієї інституціональної моделі.

Реформи в освіті мають свою специфіку. Їхні визначальні принципи аргументовано висвітлює Торстен Гюсен (1916 – 2009). Видатний педагог і психолог, результати досліджень якого лягли в основу освітньої реформи в Швеції у 60-х рр. XX ст., акцентував увагу на наступних правилах: 1) реформа освіти має сенс існування тільки в якості одного з компонентів соціально-економічних реформ; 2) ефективне здійснення освітньої реформи вимагає тривалого часу, систематичного й послідовного виконання її складових завдань, а також ретельно спланованих експериментальних досліджень; 3) необхідною умовою для реалізації освітніх реформ є наявність фінансових ресурсів пропорційно до цілей і масштабів у поєднанні з належною підготовкою фахівців; 4) ефективність реформ вимагає централізованого управління і високу активність виконавців; 5) остаточні результати реформи значною мірою залежать від педагогічних досліджень [4, 118].

Загалом освітня політика визнана одним із стрижневих елементів економічної політики. У цьому плані з-поміж визначальних цілей економічної політики виокремлюють забезпечення а) ефективного розподілу ресурсів та б) справедливості. Реалізація принципу соціальної справедливості у пов'язі з позитивними зовнішніми чинниками створює підґрунтя для втручання держави у систему освіти [6, 451].

ЛІТЕРАТУРА

1. Albrow M. Introduction // *Globalization, knowledge and society: readings from International sociology*; [ed. by Martin Albrow, Elizabeth King]. – London: Sage, 1990. – P. 3–16.
2. Giddens A. *The consequences of Modernity*. – Cambridge: Polity in association with Blackwell, 1990. – 188 p.
3. Guthrie J. W., Koppich J. E. Ready, A.I.M., Reform: Building a Model of Education Reform and «High Politics» // *Restructuring Schools. An International Perspective on the Movement to Transform the Control and Performance of Schools*; [eds. H. Beare, W. Lowe]. – Washington 1993. – P. 12–29.
4. Husen T. Strategy and Rules for Educational Reforms – An International Perspective on the Spanish Situation // *Interchange*. – 1998. – No. 3–4. – P. 114–120.
5. Kamiński A. Reformowalność i potencjał rozwojowy ustrojów polityczno-ekonomicznych. Przypadek komunizmu // *Zmierzch socjalizmu państwowego. Szkice z socjologii ekonomicznej*; [red. W. Morawski]. – Warszawa, 1994. – S. 26–40.
6. Musiałik R. Instytucje polskiego szkolnictwa wyższego // *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*. – 2009. – Nr 14. – S. 451–460.
7. Pawlak R. Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna // *Studia Europejskie*. – 2004. – Nr 3. – S. 101–121.

8. Podoski K., Turnowiecki W. *Polityka społeczna*. – Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2001. – 205 s.

9. Young J. H. *Corporatism, social control, and cultural domination in education: from the radical right to globalization*. – London: Routledge, 2013. – 243 p.

10. Teichler U. *Internationalising Higher Education: Debates and Changes in Europe // Changing educational landscapes: educational policies, schooling systems and higher education: a comparative perspective*; [ed. by Dimitris Mattheou]. – Dordrecht: Springer, 2010. – P. 263–284.

Володимир ДРАГАН

(Дрогобич, Україна)

**СТЕФАН КОВАЛІВ ПРО ПРИЧИНИ І НАСЛІДКИ ЕМІГРАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ ІЗ СХІДНОГАЛИЦЬКИХ ПОВІТІВ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ ст.
(на матеріалах оповідань «Хто винен?» та «Американська крисаня»)**

Творча спадщина Стефана Коваліва (25.12.1848 р. – 26.06.1920 р.) уміщує в собі чимало даних про життя і побут мешканців Борислава, про діяльність нафтопромислів і становлення робітничого класу в Східній Галичині. У сюжетну канву своїх прозових творів С. Ковалів включав те, що бачив кожного дня своїми очима, а саме – злиденне життя і побут населення рідного краю. З огляду на це, помітне місце у творчій спадщині С. Коваліва посіла і тема еміграції населення із східногалицьких повітів до заоканських та європейських країн, початки якої припадають на 90-ті роки ХІХ ст.

Зазначимо, що прозових творів, де б була присутня тема еміграції, у С. Коваліва небагато, проте їхня сюжетна канва, яка побудована на тогочасних реаліях, дає можливість ознайомитися із проблемами тогочасного населення, які стали спонукаючим фактором еміграції зuboжлого люду за океан, а також із наслідками цього процесу, адже побіжно у творах акцентується на долі переселенців.

В оповіданні «Хто винен?» (написане приблизно при кінці 1910 р.), С. Ковалів показує причини еміграції на прикладі головного героя твору Василя Бідуні із Чудийович: *«І дїждалися удо-вицькі голодомори гаразду, дїждалися обрадованної: кругом Чудович стали рости фабрики з високими коминами, машини, локомотілі, гамарні з паровими молотами, вертничі вежі [бурові вишки – В. Д.], на кільканадцятьсотторговім пасовиську й громадським лісі закурилося вонючими димами, загуділо, заклекотіло, свист, рев, постійне землетрясенє, словом, немов усі дияволи з пекла переселилися на чудовицькі поля. Тисячі прибуднів суетяться днем і нічю, бігають вертаються, як у своїй рідній хаті, а своїм на своїм ніякого діла, ні старим, ні молодим, годі навіть на прісну паляничку заробити. Що робити? Треба щось конечно ділати, треба рушатися, бо голод і холод не жартують, а проганяють геть із хати!...»*

Із вище поданих слів очевидно, що попри стрімкий розвиток нафтової промисловості в краї, місцеве населення так і не мало із цього жодної користі, адже нелегкі умови праці не давали можливості заробити хоча б того статку, за який можна було б прогудувати родину. Підтвердженням тогочасних реалій важкого соціально-економічного становища галицького селянства є наступні слова із згаданого оповідання: *«[Василь Бідун – В. Д.] ... Се той самий, що ходив сорок літ по всіх фабриках у Дрогобицькім повіті й ні на германець солі, ні на скрутелік тютюну не заробив.*

Нужденний був, сухоребрый, ходячий кістяк, правдивий привид галицької смерті, нікому не пожадобився, хіба в Чудовичах косив, молотив, різав січку всім опікунам і відробляв за них пильно всі шарварки «видзялові». На шістдесятім році життя заставив Мардохеєві Пордесові свою хату й дві прилуди на «шцфкарту» [проїзний квиток на пароплав – В. Д.] і став ладитися в далеку дорогу – в Америку. В день від'їзду купив собі за шість корон європейську чи галицьку культуру [одежу – В. Д.], себто чорні панські штани, блузу і камізельку з якоїсь барханової сиров'ятини [недороге полотно на сорочку – В. Д.], старий плюшевий капелюх одержав даром від Пордесового больфера, і в усе те вирядився та в неділю по богослуженню поклонився перед церквою всьому удовицькому народові на всі чотири сторони світу і сказав:

– Уся громадонько рідна – прощай! А коли обидив, не пам'ятай! Я йду в далеку дорогу шукати за сажнем замлі, за чотирма дошками, далеко за море...

Так сказав Василь Бідун і ще раз поклонився перед удовицьким хрещеним народом...

Процитовані слова автора оповідання, засвідчують, що доля емігрантів була здебільшого передбачувана ними самими – це смерть. Це не дивно, адже тогочасні бідні верстви населення, перебуваючи у постійних злиднях через неправдивий соціальний порядок, фактично були приречені на загибель, вимирання, – і якщо цього не сталося на своїй землі, то можливо могло статися чи в Америці, або в Канаді чи будь де.

Головному герою С. Коваліва, Василеві Бідуну в даному випадку пощастило. За подальшим змістом оповідання видно, що він не помер на чужині, знайшов за океаном професію двірника, великих статків не заробив, проте через два роки спромігся надіслати дружині п'ятсот корон і три проїзні квитки на пароплав для своїх синів, щоб і ті змогли взятися за пошук кращої долі. Його сини: Григорій, Іван і Петро попросившись на Святий вечір із рідною землею, помешканням, матір'ю вирушили в дорогу по стопах батька. Проте і вони не знайшли солідного заробітку. Невдовзі надіслали матері аж десять доларів, які за словами автора оповідання «чудом-дивом» дійшли до адресата, а також приклали листа де написали про свої буденні доробки: *«Ми тепер у місті «Сам Іван-в-ситі», гаруємо під землею всі три, тяженько гаруємо. Татуньо наші уже тепер вулиці не замітають, вони тепер «бас» [бос, керівник – В. Д.]: дивляться, як другі замітають. Під землею наша робота гіренька, і по кожній шахті відкашлюємо ціле полудне таким чорним, що смола-смоленна...»*

Децю інший сюжет щодо долі емігрантів представлений в особі Гаврила Пелехатого в оповіданні «Американська крисаня». Герой С. Коваліва *«приїхав з-за моря з Америки на короткий час до своїх рідних. Він, маленький Пলেখатий [племінник Гаврила Пলেখатого – В. Д.], подивляє старого Пলেখатого стрика панськовату ношу, грубий ланцюг з годинником і чудові обручки на його пальцях...»*. Тут С. Ковалів, демонструє і такі явища, що все ж таки були емігранти, які змогли через заробітки за океаном покращити своє матеріальне становище.

Підсумовуючи скажемо, що тема еміграції східногалицького населення наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. за океан, є помітною в художній прозі С. Коваліва, адже він із власних спостережень, вкладених в сюжетну лінію деяких прозових творів, зумів все ж таки продемонструвати ті соціальні причини, які фактично приводили галицьких селян до масової еміграції за океан в пошуках кращої долі, матеріального статку тощо. Як бачимо, в творах С. Коваліва до таких причин відносить безпросвітну бідність, важкі побори, позики, беззахисність й інші різні форми експлуатації і глум над населенням з боку пануючих владних сил тощо. Саме, таке безвихідне становище бідного населення із східногалицьких повітів, змушувало їх впливатися у вир так званої «еміграційної гарячки», яка вирувала наприкінці ХІХ – початку ХХ ст.

на теренах Східної Галичини, а згодом увійшла в історію лише як перша хвиля із усіх чотирьох, остання з яких, завзято вирוע в Україні у теперішній час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковалів С. Американська крисаня // Ковалів С. Твори / [упорядкування, підготовка текстів, вступна стаття, примітки і словник канд. філолог. наук В. М. Лесина та С. І. Дігтяра]. – К.: Державне видавництво художньої літератури, 1958. – С. 590–598.

2. Ковалів С. Хто винен? // Ковалів С. Твори / Упорядкування, підготовка текстів, вступна стаття, примітки і словник канд. філолог. наук В. М. Лесина та С. І. Дігтяра. – К.: Державне видавництво художньої літератури, 1958. – С. 628–648.

Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ
(Дрогобич, Україна)

ДО ПИТАННЯ СТАВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ НАЦІОНАЛІСТІВ ДО ЄВРЕЇВ У КАРПАТСЬКОМУ КРАЇ ОУН (1940-і рр.)^{*}

Міфи про масове знищення учасниками національно-визвольного руху представників інших національностей, зокрема євреїв, документально не підтверджені; вони ґрунтуються на джерелах сумнівного походження або уривках зі свідчень окремих діячів Організації, які не відображають реальної офіційної позиції. В основі ставлення до єврейства лежав принцип права кожної нації на самовизначення, рівноправності усіх народностей у майбутній українській державі. Безумовно, потрібно диференціювати репресивні дії щодо окремих представників певної нації (партійних діячів, службовців радянської адміністрації чи працівників спецслужб), чого не можна автоматично переносити на цілу націю (російську, польську, єврейську тощо).

У програмних документах Другої конференції від квітня 1942 р. декларувалося відстоювання ОУН концепції перебудови Європи на засаді вільних національних держав під гаслом «Свобода народам і людині», що може бути досягнуто шляхом створення широкого фронту боротьби поневолених народів [17, 62–63]. Подібні, але більш акцентовано висловлені ідеї, були закладені в постановах Третього надзвичайного великого збору ОУН (1943) та Української головної визвольної ради (липень 1944 р.).

В інструкції Головної команди УПА (1 листопада 1943 р.) мовилося: «Поширити, що ми толеруємо всі національності – також жидів, які працюють на користь української держави. Вони будуть лічитися повноправними громадянами України. Про це говорить з лікарями-жидами і іншими фахівцями, які у нас zatrudнені» [12, 145].

Націоналісти готували і поширювали листівки до різних національностей – «Євреї», «Росіяни», «Узбеки, казахи, туркмени», «Поляки», «Румуни» ін. У зверненні від березня 1950 р. зазначалося: «І хто як хто, але Ви, євреї, повинні з пошаною і симпатією ставитися до цієї національно-визвольної боротьби українського народу. Повинні тому, що самі ж Ви на своїй власній шкурі переконалися, що означає бути бездержавною нацією, що означає про-

^{*} 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)

вадити боротьбу за своє визволення. Понад дві тисячі років єврейський народ був змушений переносити на своїх плечах всі наслідки підневільного життя. [...] Ви, євреї, прекрасно знаєте, хто такі большевики і яке їх відношення до поневолених народів. Ви самі дуже добре бачите, який то «рай» створив Сталін і його кліка московсько-большевицьких людоджерів. Ще краще могли б сказати про це ті десятки тисяч Ваших братів і сестер по національності, яких кати з МВД-МГБ вимордували у підвалах сталінських тюрм і на засланнях. І так, як єврейські революціонери стали зі зброєю в руках на захист людських прав єврейського народу і ті права вибороли, так і ми, українські революціонери-бандерівці, стали на шлях національно-визвольної боротьби» [8, 291–292].

Чи не найбільше у підпіллі працювало лікарів-євреїв. Зокрема, у структурі ВО 4 «Говерля» відомо про діяльність чотирьох: Самуеля Ноймана-«Максимовича», Антіна Кольмана-«Вугляра», «Кума» та «Амікуса» [1, 80–82]. До речі, останній загинув у підпіллі, а щодо долі С. Ноймана маємо суперечливу інформацію. За агентурними даними спецслужб, які перевірялися, «Максимович» за рішенням проводу легалізувався і почав працювати в одній із поліклінік м. Стрий. Продовжуючи співпрацювати з націоналістами, він постачав їм ліки [4, 220–221]. Інша версія говорить, що С. Нойман загинув у липні 1945 р. у Чорному лісі під час бою з радянськими військовиками [14, 351].

24 січня 1946 р. силами оперативного складу Болехівського РВ НКВС і підрозділів ВВ НКВС 4 км від с. Лужки Болехівського р-ну у лісі виявили шпиталь. На той час у ньому перебували 37 хворих і поранених, а також невелика охорона і персонал. Керував шпиталем єврей «Кум» (родом із м. Дрогобич), який перед цим очолював медичну службу старшинської школи «Олені». Повстанці, які тут перебували, вчинили збройний спротив. У результаті бою госпіталь було знищено повністю, при цьому 13 було вбитих, трьох затримано. Загинули, зокрема, поручник УПА Яків Дуб-«Клименко», лікар «Кум», надрайонна фармацевт, аптекарка госпіталю Галина Плісак-«Христя», санітарка «Зенка»; санітар куреня «Журавля» «Лан». Ворог здобув аптечку із різними медикаментами; декілька комплектів обмундирування госпіталю; документи із записами про хворих і поранених [3, 26–27; 18, 212; 10, 159].

У грудні 1950 р. кекісти відзначали, що керівники ОУН на Буковині практикували залучення євреїв для зв'язку зі східними областями України, відправлення з їхньою допомогою у ці регіони націоналістичної літератури і збору розвідувальних даних [6, 1]. Наприклад, у документі з Буковини пропонувалось оволодіти містом за допомогою євреїв: «В нашу програму входить, щоб євреї були з нами в контакті. Євреї добре можуть нас інформувати, літературу (переправляти на схід) за гроші» [6, 30].

Крім медичних функцій, маємо інформацію про участь єврейства у пропагандивній діяльності Карпатського краю. Так, в 17 січня 1948 р. на хут. Бистрий Доброгостівської сільської ради Дрогобицького р-ну загинув пропагандист Дрогобицького надрайонного проводу ОУН Ілля Маєр-«Горобець» (за національністю єврей) [5, 78; 15, 76]. Характерною особливістю було те, що керівники Буковинського окружного проводу ОУН для зв'язку зі Сходом використовували євреїв [9, 206].

В околицях м. Галич (переважно, в с. Залуква) мешкала невелика (кілька сотень осіб) громада караїмів – одного із корінних народів України. Одна з його преставниць – Анна Леонович-«Галія» була зв'язковою районного проводу ОУН і загинула 19 лютого 1949 р. у с. Колодіїв Галицького р-ну. Працівники МДБ виявили у церкві криївку з повстанцями, які відхилили пропозицію здатися і вчинили збройний опір. У результаті перестрілки церква згоріла, а обоє підпільників, зокрема й А. Леонович, покінчили життя самогубством [7, 135; 11; 16, 1142]. Караїмських

предків мали ще двоє полеглих повстанців із Залукви – чотовий УПА Богдан Криса-«Муха» та його брат, член окружного проводу Калущини Володимир Криса-«Гордієнко», про якого згадувала Магдалина Луців: «Неукраїнське походження Гордієнка видавала зовнішність: чорне волосся, такі ж чорні очі, трохи з горбинкою ніс» [13, 29–30; 2, 182].

Отже, український визвольний рух завжди ставився прихильно до національних меншин, якщо останні його підтримували й не протидіяли прагненням українців до створення власної держави. Борючись за створення Української самостійної соборної держави, ОУН орієнтувалася на власні сили, водночас розуміючи, що здобути перемогу над більшовизмом можна лише спільними діями всіх поневолених народів. Вже у рішеннях Другого великого збору ОУН (1941 р.) зазначалося таке: борючись за державність, вона «вважає союзниками України всі держави, політичні угруповання та сили, що заінтересовані у розвалі СРСР та в створенні ні від кого незалежної Української Суверенної Соборної Держави» [17, 15].

ЛІТЕРАТУРА

1. В'ятрович В. Ставлення ОУН до євреїв: формування позиції на тлі катастрофи. – Львів: Видавництво «Мс», 2006. – 144 с.
2. Воля і доля: Книга пам'яті Галицького району: Документи, матеріали, спогади / [за ред. І. Ковалія]. – Галич, 1997. – 398 с.
3. Галузевий державний архів Служби безпеки України (далі – ГДА СБУ). – Ф. 2-Н. – Оп. 56 (1953). – Спр. 6. – Т. 1.
4. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 58 (1953). – Спр. 11.
5. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 98 (1954). – Спр. 21.
6. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 99 (1954). – Спр. 15.
7. ГДА СБУ. – Ф. 2-Н. – Оп. 28 (1960). – Спр. 10.
8. ГДА СБУ. – Ф. 13. – Спр. 376. – Т. 65.
9. ГДА СБУ. – Ф. 13. – Спр. 398. – Т. 13.
10. Дем'ян Г. Повстанський рух ОУН і УПА в 1940–1960-х // Сколівщина. – Львів: [б.в.], 1996. – С. 136–196.
11. Зіньковський П. Участь галицьких караїмів у визвольних змаганнях 40-х років ХХ століття // Караїми Галича: історія та культура. – Львів; Галич: Сполом, 2002. – С. 140–141.
12. Киричук Ю. Український національний рух 40–50-х років ХХ століття: ідеологія та практика. – Львів: Добра справа, 2003. – 464 с.
13. Когут М. Герої не вмирають... – Кн. 8. – Калуш, 2007. – 56 с.
14. Літопис Української Повстанської Армії. – Т. 23: Медична опіка в УПА / [упоряд. Петро Содоль]. – Торонто – Львів: Видавництво «Літопис УПА», 1992. – 480 с.
15. Літопис Української Повстанської Армії. – Т. 36: Книга полеглих членів ОУН і вояків УПА Львівщини // [ред. Мирослав Горбаль, упоряд. Михайло Павлишин, Михайло Романюк, Євген Топінка та ін.]. – Торонто; Львів: Видавництво «Літопис УПА», 2002. – 1058 с.
16. Літопис Української Повстанської Армії. Нова серія. – Т. 22: Станиславівська округа ОУН: документи і матеріали 1945–1951 / [упоряд. Дмитро Проданик, Степан Лесів]. – К.; Торонто: [б.в.], 2013. – 1376 с.
17. ОУН в світлі постанов Великих Зборів, Конференцій та інших документів з боротьби 1929 – 1955. – [Б.м.]: Видання Закордонних частин ОУН, 1955. – 372 с. – («Бібліотека українського підпільника» Ч. 1).
18. Шанковський Л. УПА на Стрийщині // Стрийщина. Історико-мемуарний збірник Стрийщини, Скільщини, Болахівщини, Долинщини, Рожнівщини, Журавенщини, Жидачівщини і Миколаївщини. – Нью-Йорк; Торонто; Париж; Сідней, 1990. – Т. 1. – С. 193–218.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМВІДНОСИН МІЖ КОМАНДНИМ СКЛАДОМ ВІДДІЛІВ УПА ТА КЕРІВНИКАМИ СТРУКТУРНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ОУН У КАРПАТСЬКОМУ КРАЇ (1944–1947)^{*}

В умовах розбудови незалежної Української держави відбувається формування національної свідомості, посилення інтересу до історичного минулого, діяльності тих народних звитяжців, які своїми героїчними вчинками наближали час визволення українського народу з-під окупації і поневолення. Поряд із дослідженням збройної боротьби українського визвольного руху проти репресивно-каральної системи важливим аспектом є вивчення особливостей морально-психологічного клімату, побудови субординаційної, ієрархічної структури взаємовідносин тощо. Саме від цього аспекту залежала оперативність, чіткість виконання наказів, а відтак в умовах постійних бойових дій і життєздатність українського визвольного руху. У цьому контексті важливим нам видається необхідність з'ясування особливостей взаємовідносин між командним складом відділів УПА та керівниками структурних підрозділів ОУН у Карпатському краї (Дрогобицька, Закарпатська, Івано-Франківська, Чернівецька області).

Окремі комплексні дослідження присвячені вивченню цих проблем відсутні. У загальних рисах про взаємовідносини командного складу відділів УПА та керівниками структурних ланок ОУН довідуємося із узагальнюючих праць А. Кентія, Ю. Киричука, А. Русначенка [8; 9; 12]. Фактори, які впливали на особливості взаємовідносин керівного складу ОУН і УПА розглядають у своїх працях дослідники українського визвольного руху Г. Стародубець [13] та І. Патриляк [11]. Проте узагальнююче дослідження у якому розкривається ці аспекти відсутнє. Частково заповнити цю лаку покликана дана публікація.

Оскільки на тій чи іншій території паралельно діяли широко розгалужена структура ОУН і відділи УПА, потрібно було налагодити між ними ділові, гармонійні стосунки. Вищими щаблями, на яких налагоджувалися практичні відносини, були Воєнна округа (далі – ВО) УПА та Крайовий (до 1945 р. – обласний) провід у структурі ОУН. При цьому роль і завдання ОУН не зводилися тільки до функції політичної партії, виконуючи не лишень пропагандистську, організаційну, але й адміністративну функції. Зв'язок між УПА і ОУН здійснювався у наступній формі: командир ВО входив до складу крайового (до 1945 р. – обласного) проводу ОУН з правом голосу. Він мав орієнтуватися в усій роботі ОУН, зокрема, у функціонуванні її адміністративного апарату, що був таким же апаратом Воєнної округи. З іншого боку, зважаючи на те, що посади командирів ВО обіймали особи, які не були членами ОУН, крайовий провід ОУН часто міг тільки висловлювати свої побажання щодо проведення бойових акцій. Права видавати доручення, накази провід ОУН щодо УПА не мав. Тобто, практично від рівня свідомості, світогляду, морально-ділових якостей залежала гармонія відносин між керівниками ОУН і УПА на певній території. Починаючи від округи до району включно, у відповідних проводах на цих щаблях були військові референти даних проводів. В УПА їх називали організаційно-мобілізаційними або скорочено – «оргмобами». Вони були членами організації й структурно їй підпорядковані. Їхніми діловими зверхниками на своїх ділянках були два начальники відділів штабу ВО, а саме: організаційно-персональний і тилловий.

^{*} 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)

«Оргмоби» зі своїми відповідно до потреб розбудованими апаратами були саме тим продовженням перерваного на щаблі ВО територіального поділу, але вже зі звуженими до чисто адміністративного характеру функціями. Зокрема, по лінії організаційно-персонального відділу військового штабу (далі – ВШ) ВО до обов'язків «оргмоба» належало: здійснювати реєстри військовозобов'язаного населення у терені, пошук необхідних фахівців, поповнювати добровольцями недокомплектовані відділи чи поповнювати новобранцями новосформовані відділи. По лінії тилового відділу штабу мав обов'язок збирати, накопичувати зброю та амуніцію, постачати нею відділи, в співпраці з господарським референтом ОУН налагоджувати прохарчування відділів, організувати, магазинувати медикаменти, постачати їх шпиталю, дбати про організацію виробничих верстатів. До його функцій належали також організація і керівництво локальними самооборонними відділами (СКВ).

Для врегулювання внутрішньо-організаційних відносин, унормування субординації між різними підрозділами було видано спеціальну інструкцію ч. 1/44 (залучник до наказу Ч. 2/44 від 1 лютого 1944 р.): «Найменшу теренову цілість творить область (Воєнна округа). Тим то обласному провідникові підлягають усі референти області з військом і СБ включно. Військо і СБ починаючи від округи включно до станиці не підлягають тереновим провідникам, а своїм діловим зверхникам. К-р ВО підлягає а) крайовому військовому штабу (далі – КВШ) і б) Обл. провідникові. До а) в усіх чисто військових справах; б) у політичних; і теренових справах та 3. У взаємовідносинах із іншими референтурами області. [...] Командири ВО звітують Обласним провідникам загально про цілість військової праці» [6, 98].

Врегулювалося питання видання наказів до відділів ВО, які переважно підписував командир ВО, начальник штабу або ад'ютант. Водночас, коли накази стосувалися політичних і теренових справ, тоді його мали підписувати командир ВО і тереновий провідник. Коли командир ВО узгоджував ці справи з тереновим провідником, а тереновий провідник не мав змоги підписати наказ, тоді командир ВО зазначав у документі: «За порозумінням з обл. Провідником». Тереновий провідник сам, без командира, жодних наказів до війська не віддавав. До штабу ВО входив і начальник організаційно мобілізаційного відділу штабу. Отже, КВШ і військовий штаб воєнної округи (далі – ВШВО) займалися усією військовою роботою в краї чи області [6, 98].

У наказі Я. Мельника-«Роберта» від 2 листопада 1945 р. усі відділи УПА, які дислокувалися у відповідних теренах дії, крім ділового зверхництва, підпорядковувались тереновим провідникам. Цим же наказом забезпечувалися за провідниками теренів усі компетенції відділів щодо тактичного аспекту, за винятком оперативних і персональних справ, які виключно регулювали вищі військові інституції (УПА). Командири тактичних відтинків мали своїм обов'язком готувати подвійну звітність – діловому зверхникові штаб воєнної округи (далі – ШВО) і Окружному провіднику. Найнижчою організаційною ланкою, яка користувалася управлінням керівництва в тактичному плані дій відділів, був районний провідник. При цьому командири відносних бойових одиниць усі основні завдання одержували від своїх вищих ділових зверхників.

Згідно із ще одним наказом Ч:11 провідника Карпатського крайового проводу ОУН Я. Мельника-«Роберта» і командира військового штабу сотника М. Твердохліба-«Грома» у жовтні 1945 р. були дані пояснення й доручення: відділи УПА мали ієрархічне військове зверхництво, тобто командирів, від яких одержували основні накази, вказівки, інструкції, матеріали до виш-колів, яким передавали звіти. За даним командиром забезпечувався, у першу чергу, контроль відділів, внутрішня реорганізація, персональні зміни, підвищення ступенів і покарання. Водно-

час у час більшовицького інтенсивного наступу він мусів вишколювати й вести акції партизанськими конспіративними методами, часто перебуваючи у рейдах далеко від своїх постійних місць дислокації. Не маючи тривалий час контакту зі своїм безпосереднім військовим зверхником, командир відповідного відділу чи підвідділу контактував і підпорядковувався відповідному тереновому провідникові. За пропагандистську складову терену відповідав тереновий провідник. Тому відділ мусив проводити роботу тільки так, як наказував провідник без відхилень і недоопрацювань. Відповідно до цього, командир сотні був підшефний надрайонному провіднику, командир чоти – районному [5, 59, 347]. При цьому командир відділу – сотенний не був зверхником районного провідника, він не мав права йому наказувати в організаційно-політичному відношенні, віддавати накази. Проте він мав право вимагати від районного провідника розвідувальні дані при підготовці до проведення акцій, кур'єрів, місця постою, інформацію про терен, пресу, доповнення у забезпеченні, амуніції. Районний провідник не мав права видати більше амуніції відділу, як 3 000 набоїв одного роду [5, 56, 59, 347]. Назагал відділ мав прохачуватися самостійно, але траплялися випадки, коли допомога терену була необхідною, тому він мав право вимагати. Командир відділу вилочував дезертирів через районного провідника, який мав йому у цьому допомагати. Якщо дезертир не з'являвся у відділ, він передавав справу для розслідування вищому проводу. Командир відділу не мав права відпускати стрільців у відпустку (таке поняття ніде не практикувалося). У виняткових випадках, якщо відлучення з відділу було вкрай необхідним, то стрілець мусів мати посвідчення (з підписом командира), коли і чому відпускався та коли мав повернутися. Контакти, співпраця і розмови між командирами і тереновими провідниками мусіли бути суворо законспіровані двома сторонами. Всякі акції в терені мали проводитись у погодженні з тереновими провідниками того терену, на якому перебував відділ. Після проведення акції командир давав звіт відповідному тереновому провідникові [5, 57].

Сотні на території воєнної округи підпорядковувалися крайовому (обласному) проводу і військовому референту крайового (обласного) проводу, який очолював штаб УПА воєнної округи. Сотні УПА, які оперували на території окружних організацій, підпорядковувалися окружним проводам і військовим референтам. Однак це підпорядкування мало умовний характер оскільки сотенні командири діяли самостійно. За свідченнями О. Луцького, найбільш сильними військовими округами були Станіславська і Тернопільська, а Львівська і Дрогобицька округи були значно слабші [4, 333].

До обов'язків теренових провідників входило: 1) підтримувати з відділом постійний контакт, щоб спільно вирішувати поставлені завдання; 2) надавати відділу допомогу у забезпеченні його одягом, взуттям, білизною, літературою й ліками (тереновий провідник міг це здійснювати за допомогою господарського референта, референта пропаганди і УЧХ); 3) надавати відділу зв'язки на території; 4) тереновий провідник не мав права забирати бійців з відділу (тільки після погодження і командиром відділу); 5) дезертирів терен передавав до відділу, з якого той втік. За жодних умов не можна було переховувати дезертира. Водночас тереновий провідник мав право розслідувати причини дезертирства і впливати на міру покарання. Попри це, особливо на низових щаблях мали місце випадки переховування дезертирів, більше того – надання їм роботи (за подібні вчинки загрожувала смертна кара); 6) тереновий провідник, пропагандист мали право оглядати відділ; мусіли допомагати і підсилювати у відділах політвиховну роботу шляхом відправ зі старшинами і підстаршинами, шляхом промов до бійців; 7) тереновий провідник безпосередньо повідомляв командирів відділу про недоліки і спільно виправляли їх на місці; 8) щодо боротьби з агентурою тереновий

провідник надсилав у відділ референта СБ; 9) тереновий провідник мусів постійно особисто чи письмово інформувати відділ про стан у терені щодо рейдів більшовицьких груп [5, 57].

Наказ №2/44 від 27 серпня 1944 р. ВШ УПА-Захід О. Луцького-«Богуна» про організацію референтури на теренах Станиславівської, Дрогобицької областей і м. Перемишля зобов'язував господарчого референта: приготувати на території магазини, переглядати відділи УПА на стан харчів, одягу, взуття, інших потрібних речей; зайнятися лігеншафтами та господарствами, які не мали власників (все зібране магазинувати); вилучити від цивільного населення на території військові речі і прилади (зброю, обмундирування, забезпечення тощо) для потреб УПА; оскільки на місцевостях в терені було багато господарських фахівців, тому слід було розбудовувати господарську референтуру; налагодити співпрацю з цивільною адміністрацією терену. У цьому ж наказі жіночій референтурі доручалося спільно з провідником терену, військовим референтом організувати шпиталі; мобілізувати медичні та фармацевтичні кадри; збирати лікарства та обладнання, потрібне у шпиталях; організувати суспільну спілку для втікачів [2, 295; 3, 130–131; 10, 44].

У наказі УПА-Захід з огляду на серйозні недоліки у взаєминах організаційної сітки та відділів УПА рекомендувалося усім тереновим провідникам та їхнім референтам постійно оглядати, контролювати та нести повну можливу опіку над стаціонуєчими у їхніх теренах відділами УПА та постійно забезпечувати їх усім необхідним (звичайно, за наявності на самій території). Обов'язком усіх теренових провідників завжди були огляд стану відділів, їхню роботу, успіхи та недоліки, постачання їм відповідної літератури, постійні відвідини, виголошення рефератів, розмови, допомога, участь у стрілецьких святах, повстанських ватрах тощо. Вагомим було налагодження тісного контакту з командним складом відділів УПА, а тим самим і намагання добитися найкращих взаємин та продуктивності у праці. Практикувалось кожні два тижні проводити наради теренових провідів із командним складом відділів УПА, які дислокувалися на їхніх територіях, як для звітування про виконання доручень за звітний період, так і для подачі нових завдань на наступні два тижні [6, 80а].

Попри доволі чітко розписані правила взаємовідносин, у практичному житті часто траплялися конфліктні ситуації. Так, у повідомленні у справі поведінки стрільців сотні «Хмари» (23.08.1944 р.) інформувалося, що 23 серпня 1944 р. о 7.00 стрільці сотні «Хмари», які прийшли до с. Манява по харчі, лежали на траві біля будинку та висміювали підпільників і Провід ОУН. Після цього один із них зазначив: «Пани позбиралися і нічого не роблять, а наш тільки хліб їдять». Більше того, коли до табору «Хмари» прийшла СБ ОУН, де планувала квартирувати, сотник сказав, що йому «потрібно таких, щоб дурно хліб їли. Якщо хотять їсти, нехай беруть кріси на плечі і йдуть на вправи». «Хмара» стверджував, що в його сотні нема, чого шукати і контролювати, бо він є українцем і націоналістом» [7, 238]. У документах репресивно-каральних органів містилася інформація, що між командиром В. Андрусюком-«Різуном» і М. Хмелем-«Всеволодом» у 1945 р. мали місце серйозні непорозуміння, хоча у своїй основі були дріб'язковими і ґрунтувалися на особистому конфлікті [1, 183].

Отже, попри увесь комплекс повсякденних складнощів, події війни й післявоєнне протистояння висунали на історичну арену сильних, жертвних особистостей, які в умовах війни залишалися людьми й не втрачали моральних і християнських цінностей. Незважаючи на суворі, чітко визначені правила організаційних відносин у підпіллі, як і будь-якій групі, нерідко траплялися конфліктні ситуації. Вони різнилися з огляду на причини, змісти і наслідки. Звісно, конфлікти й суперечки між керівниками різних рівнів, амбіційність, вождизм не сприяли успішній діяльності ОУН та УПА.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузевий державний архів Служби безпеки України (далі – ГДА СБУ), ф. 2-Н, оп. 57 (1953), спр. 1, Т. 4, 482 арк.
2. ГДА СБУ, ф. 5, спр. 67418, т. 1, 289 арк.
3. ГДА СБУ, ф. 13, спр. 372, т. 3, 315 арк.
4. ГДА СБУ, ф. 13, спр. 372, т. 9, 336 арк.
5. ГДА СБУ, ф. 13, спр. 376, т. 61, 250 арк.
6. ГДА СБУ, ф. 13, спр. 376, т. 62, 289 арк.
7. ГДА СБУ, ф. 13, спр. 376, т. 68, 389 арк.
8. Кентій А. Нарис боротьби ОУН–УПА в Україні (1946–1956 рр.). – Київ: Інститут історії України НАН України, 1999. – 111 с.
9. Киричук Ю. Український національний рух 40–50-х років ХХ століття: ідеологія та практика. – Львів: Добра справа, 2003. – 464 с
10. ОУН і УПА в 1944 році: Документи. В 2 ч. / [упоряд. О. Веселова, С. Кокін, О. Лисенко, В. Сергійчук; відп.ред. С. Кульчицький]. – К.: Інститут історії України НАН України, 2009. – Ч. 2. – 256 с.
11. Патриляк І. «Встань і борись! Слухай і вір...»: українське націоналістичне підпілля та повстанський рух (1939–1960 рр.): [монографія]. – Львів: Часопис, 2012. – 592 с.
12. Русначенко А. Народ збурений: Національно-визвольний рух в Україні й національні рухи опору в Білорусії, Литві, Латвії, Естонії у 1940–50-х роках. – Київ: Університетське видавництво «Пульсар», 2002. – 519 с.
13. Стародубець Г. Генеза українського повстанського запілля: [монографія]. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 464 с.

Наталія КАНТОР
(Дрогобич, Україна)

РОЛЬ ҐЕНДЕРНО-ПРАВОВОЇ ЕКСПЕРТИЗИ В ПРОЦЕСІ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗАКОНОДАВСТВА УКРАЇНИ

У сучасному світі одним із актуальних і принципово важливих питань є питання ґендерної рівності та шляхів її досягнення. Втілення ґендерного компоненту в законодавстві України йде шляхом відмови від абстрактної «універсальної людини» та створення таких законів, які покликані забезпечити рівні можливості та рівні права чоловіків і жінок. Однак не всі нормативно-правові акти закріплюють принцип рівноправності статей. Щоб убезпечити законодавство від дискримінаційних правових документів, потрібний спеціальний механізм, яким є ґендерно-правова експертиза законодавчих актів.

Ґендерні дослідження в Україні є доволі новим сегментом науки, зокрема юридичної. Цим питанням присвячені монографічні праці та наукові публікації, написані у Центрі правових досліджень ґендерної політики Інституту держави і права ім. В. М. Корецького НАН України. Серед спеціальних досліджень відзначимо видання, підготовлене колективом авторів під керівництвом Т. М. Мельник [1], у якому представлені як концептуальні засади ґендерної експертизи українського законодавства, так і ґендерний аналіз окремих галузей законодавства України: конституційного, соціального, трудового та ін. Варта уваги публікація О. Р. Дашковської [2], у якій проведено загальнотеоретичний і методологічний аналіз ґендерно-правової експертизи як інструменту забезпечення рівноправності статей. Ґендер-

но-правову експертизу як гарантію нормативного забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків в Україні розглядає й О. В. Луньова [3]. Методологічні підходи щодо здійснення гендерно-правової експертизи національного законодавства доволі детально аналізує К. Б. Левченко [4]. Водночас існує необхідність окремого дослідження впливу гендерно-правової експертизи на якісний стан сучасного вітчизняного законодавства та окреслення шляхів його подальшого удосконалення.

Передовсім розглянемо загальне поняття «гендерна експертиза», зміст якого визначають два терміни: «експертиза» і «гендер». Експертиза – це розгляд, дослідження якої-небудь справи, якогось питання з метою зробити правильний висновок, дати правильну оцінку відповідному явищу [5]. Щодо поняття гендеру, то в літературі існує кілька підходів до його визначення. За такого підходу гендер розуміється як організована модель соціальних відносин між жінками і чоловіками, що не тільки характеризує їх спілкування і взаємодію в сім'ї, а і визначає соціальні відносини в основних інституціях суспільства [6, 12].

Відповідно гендерна експертиза за своєю суттю є різновидом соціального аналізу, базового на гендерній методології, що полягає у визначенні відмінностей у політичному, соціально-економічному та культурному статусах гендерних груп та владно-підлеглих відносин між ними, виражених у суспільстві через гендерні відносини [7, 132]. Як твердить О. Р. Дашковська, завданням гендерної експертизи є оцінка законодавства і вироблення рекомендацій для органів влади, що беруть участь у правозакріпленні і правозастосуванні, тобто формування заходів для забезпечення й поширення політики рівних можливостей громадян і їх об'єднань [2, 9].

Різновидом гендерної експертизи є гендерно-правова експертиза, покликана передовсім сприяти реалізації конституційної норми щодо забезпечення рівності прав жінок і чоловіків (ст. 24 Конституції України [8]).

Проведення гендерно-правової експертизи законодавства в Україні регламентує ст. 4 Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків» [9], відповідно до якої чинне законодавство та проекти нормативно-правових актів підлягають гендерно-правовій експертизі, основною метою проведення якої є встановлення відповідності нормативно-правового акта чи проекту нормативно-правового акта принципу забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків. Зауважимо, що у вітчизняному законодавстві цей принцип чітко не сформульований, але шляхом тлумачення понять у ст. 1 ЗУ «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків» можна дійти висновку, що основною метою проведення гендерно-правової експертизи нормативно-правових актів в Україні є дослідження тексту документа на наявність у ньому обмежень чи привілеїв, тобто дискримінації, за ознакою статі. Закон вважає дискримінацією за ознакою статі дії чи бездіяльність, що виражають будь-яке розрізнення, виняток або привілеї за ознакою статі, якщо вони спрямовані на обмеження або унеможливають визнання, користування чи здійснення на рівних підставах прав і свобод людини для жінок і чоловіків.

Кабінет Міністрів України своєю постановою від 12 квітня 2006 року № 504 «Про проведення гендерно-правової експертизи» зобов'язав проводити цей вид експертизи Міністерство юстиції України [10]. З метою забезпечення виконання постанови Кабінету Міністрів України наказом Міністерства юстиції України від 12.05.2006 року № 42/5 «Деякі питання проведення гендерно-правової експертизи» [11] був закріплений механізм її проведення. Відповідно до наказу, гендерно-правова експертиза проводиться структурними підрозділами центрального апарату Міністерства юстиції, визначеними відповідальними за здійснення правової експертизи:

- з 1 червня 2006 року – проектів нормативно-правових актів;
- з 1 січня 2007 року – чинного законодавства.

Відзначимо, що наказом була затверджена Інструкція з проведення ґендерно-правової експертизи (далі – Інструкція), де конкретизовані її завдання:

1. проведення комплексного дослідження чинного законодавства та проектів нормативно-правових актів на відповідність міжнародно-правовим актам з прав людини стосовно дотримання принципу забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків;
2. підготовка обґрунтованих висновків щодо відповідності принципу забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків чинного законодавства та проектів нормативно-правових актів;
3. запобігання прийняттю нормативно-правових актів, які містять дискримінаційні положення за ознакою статі.

Отже, ґендерно-правова експертиза нормативно-правових актів в Україні покликана попереджати дискримінацію за ознакою статі, гарантувати дотримання принципу рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у чинному законодавстві. Інакше кажучи, ґендерно-правова експертиза є одним із засобів утвердження ґендерної рівності в суспільстві.

На думку фахівців, ґендерна експертиза виконує такі функції, як пізнавальна, наукова, політична, практична, мобілізаційна, інформаційна [1, 11–12]. Крім того, ґендерно-правова експертиза, на нашу думку, відіграє важливу роль у процесі удосконалення законодавства України, забезпечуючи його відповідність міжнародним стандартам у сфері прав людини загалом і у сфері захисту від ґендерної дискримінації зокрема. Вона сприяє гармонізації вітчизняного законодавства з міжнародним у ґендерному аспекті. Ґендерно-правова експертиза допомагає виявити прогалини та недоліки у законодавчому врегулюванні рівних прав і можливостей чоловіків жінок та усунути їх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ґендерна експертиза українського законодавства (концептуальні засади) / [відп. ред. Т. М. Мельник]. – К.: Логос, 2001. – 120 с.
2. Дашковська О. Р. Ґендерно-правова експертиза законодавства як інструмент забезпечення рівноправності статей // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Юриспруденція. – 2014. – № 10-1. – Т. 1. – С. 8–10.
3. Луньова О. В. Ґендерно-правова експертиза як гарантія нормативного забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків в Україні // Національна правова система в умовах формування європейського правового простору: науково-практична інтернет-конференція 10.10.2012. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.legalactivity.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=352%3A091012-05&catid=47%3A1-1012&Itemid=59&lang=ru (дата звернення 18.09.2017)
4. Левченко К. Б. До методології проведення ґендерно-правової експертизи українського законодавства // Форум права.– 2008. – № 1. –С. 285–295. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/FP/2008-1/08lkebeuz.pdf>
5. Експертиза // Словник української мови: в 11 томах. – Том 2, 1971. – С. 462. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/ekspertyza>
6. Сербіна Н. Реалізація ґендерної політики в Україні // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Міжнародні відносини. – 2009. – № 37. – С. 12–17.
7. Мельник Т. М. Творення суспільства ґендерної рівності: міжнародний досвід. Закони зарубіжних країн з ґендерної рівності. Друге доповнене видання. – К.: Стило, 2010. – 440 с.

8. Конституція України від 28.06.1996 р. (зі змінами) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.

9. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків: Закон України від 08.09.2005 № 2866-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>

10. Деякі питання проведення гендерно-правової експертизи: наказ Міністерства юстиції України від 12.05.2006 № 42/5 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/v42_5323-06

11. План проведення гендерно-правової експертизи актів законодавства на 2017 рік: наказ Міністерства юстиції України від 26.12.2016 № 1827/7 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://minjust.gov.ua/m/str_51690

12. Методичні рекомендації щодо проведення гендерно-правової експертизи чинного законодавства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.minjust.gov.ua/15654>

Єлизавета КОПЕЛЬЦІВ-ЛЕВИЦЬКА
(Дрогобич, Україна)

ГААЗЬКА КОНВЕНЦІЯ: ОКРЕМІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ В УКРАЇНІ

Конвенція про цивільно-правові аспекти міжнародного викрадення дітей від 25.10.1980 (Гаазька конвенція) була розроблена і підписана з метою запровадження міжнародно-правового механізму мирного та впорядкованого повернення дітей, яких незаконно вивезено або які незаконно утримуються.

Потреба у прийнятті цієї Конвенції обумовлена проблемою вирішення питань, що стосуються виховання і піклування про дитину, в легітимний спосіб і таким чином гарантувати стабільне життя дитини і впорядкованість її відносин з батьками чи іншими піклувальниками.

Для України стороною цієї Конвенції вважається держава, що визнала приєднання України до Гаазької конвенції, або приєднання якої до Конвенції визнано Україною відповідно до ст. 38 Гаазької конвенції.

Верховною Радою України був прийнятий Закон України «Про приєднання України до Конвенції про цивільно-правові аспекти міжнародного викрадення дітей», ця Конвенція набула чинності для нашої держави з 01.09.2006 [1]. Ця конвенція застосовується у відносинах між Україною та 65 державами-учасницями.

Головною перевагою Гаазької конвенції є можливість захистити дитину, її права, забезпечити мінімізацію негативного впливу на неї від протиправного вивезення або утримування, гарантувати право кожної дитини на стабільні умови життя і протидіяти випадкам використання дитини для маніпуляцій у сімейних взаємовідносинах батьками, іншими родичами, а також заперечувати можливість ставлення до дитини як до власності, а не як до особистості.

За період застосування конвенції Міністерством юстиції України як центральним органом в забезпеченні її виконання було опрацьовано 136 заяв.

Зокрема, Міністерство на підставі Конвенції направило 37 заяв до іноземних органів. Найбільша кількість із них була спрямована до Італії – 17 заяв, до США – 5, до Німеччини – 3, до Бельгії – 3. Із них 29 заяв стосувалися повернення дитини в Україну та 8 заяв – реалізації права доступу до дитини, яка проживає за кордоном. Крім того, 99 документів надійшло до

Україні від іноземних органів. Найбільшу кількість заяв надіслала Італія – 24, Німеччина – 13, США – 7, Польща – 6, Нідерланди – 6, Ізраїль – 6, Кіпр – 5, Чехія – 4. Із них 82 заяви стосувалися повернення дитини, яка перебуває на території нашої держави, до країни місця постійного проживання та 17 заяв – реалізації права доступу до дитини, яка проживає в Україні [4].

В Україні справи про повернення дитини до іноземної держави розглядаються виключно судами в позовному провадженні у порядку, визначеному Цивільним процесуальним кодексом (ЦПК).

У контексті Гаазької Конвенції процесуального статусу позивача набуває заявник. Відповідно до п. 3 Порядку КМУ заявником може бути фізична або юридична особа, яка має право на опіку (піклування) над дитиною. Визначеним колом осіб, за заявою яких може бути порушено цивільну справу зазначеної категорії, є мати, батько дитини, опікун (піклувальник), інша особа, яка має право піклування про дитину, в тому числі уповноважений на це представник дитячого закладу, в якому проживала дитина, позбавлена батьківського піклування [2]. Позовні заяви згідно з Гаазькою Конвенцією можуть пред'являтися також представниками Міністерства юстиції України або його територіальними органами (за наявності відповідного доручення заявника).

В Україні Центральним органом з виконання передбачених Гаазькою Конвенцією функцій, а також співробітництва з компетентними органами за кордоном визначено Міністерство юстиції України, яке діє безпосередньо або через територіальні управління юстиції. Якщо особа має намір звернутися із заявою про повернення дитини до України або про забезпечення реалізації права на доступ щодо дитини, яка знаходиться за кордоном, Міністерство юстиції України роз'яснює порядок звернення, надає юридичну допомогу і консультації, допомагає заявникові у підготовці відповідної заяви. У випадку, коли заява та додані до неї документи відповідають вимогам Конвенції та цивільно-процесуальному законодавству України, Центральний орган може звернутися до суду.

Згідно з положеннями Гаазької конвенції підставою для повернення дитини до країни постійного місця проживання є встановлення таких фактів під час розгляду справи:

дитина постійно проживала у державі-учасниці безпосередньо перед переміщенням або утриманням;

переміщення або утримання дитини було порушенням прав на опіку або піклування згідно із законом тієї Держави;

заявник фактично здійснював такі права на опіку на час переміщення або утримання дитини, або здійснював би такі права, якби не переміщення або утримання. Окрім вирішення питання повернення дитини, суд у своєму рішенні може також визначити способи участі батьків (піклувальників) у спілкуванні з дитиною [5].

Навіть у випадку отримання позитивного рішення суду, реальне його виконання та повернення дитини за кордон є практично виключенням, аніж правилом. У такому випадку іноземний батько або мати, які нерідко понад рік виборювали повернення своєї дитини та отримали позитивне рішення суду, стикаються з повною неможливістю його виконання. За словами представників Міністерства юстиції України, кількість виконаних рішень у таких справах є мізерною. Практична неможливість виконання в Україні рішень про повернення дитини за кордон на підставі Конвенції навіть стала предметом розгляду ЄСПЛ. Так, у справі «Хабровські проти України» (2013 р.) ЄСПЛ зазначив, що передбачені національним законодавством заходи щодо примусового виконання рішення про повернення дитини на підставі Конвенції не

є достатніми, а відсутність ефективності виконання у таких справах призводить до серйозного розриву сімейних зв'язків між дитиною і тим з батьків, хто з нею не проживає [3].

Гаазька Конвенція хоча й передбачає просту і ефективну процедуру для забезпечення повернення дітей, протиправно вивезених або утримуваних на території іноземної держави, до держави їх постійного місця проживання, однак в Україні необхідно удосконалити процедуру примусового виконання судових рішень, що були отримані за такими заявами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конвенція про цивільно-правові аспекти міжнародного викрадення дітей від 25.10.1980 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_188
2. Про практику розгляду судами цивільних справ із застосуванням Конвенції про цивільно-правові аспекти міжнародного викрадення дітей від 25 жовтня 1980 року (Гаазька Конвенція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sc.gov.ua/ua/uzagalnennja_sudovoji_praktiki.html
3. Справа «Хабровські проти України» (Заява № 61680/10) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cna.court.gov.ua/sud2590/2536/233223/96546/>
4. «Підводне каміння» шлюбу за кордоном [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://migraciya.com.ua/news/MainTerritorialDepartmentofJusticeintheOdessaregion/ua-underwater-stones-marriage-abroad/>
5. Юрій Некляєв Міжнародне викрадення дітей. Особливості застосування Гаазької конвенції в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://jur-gazeta.com/publications/practice/simeyne-pravo/mizhnarodne-vikradennya-ditey-osoblivosti-zastosuvannya-gaazkoyi-konvenciji-v-ukrayini.html>

Юлія КУРДИНА
(Львів, Україна)

ВИЗНАЧЕННЯ МІСІЇ ІСТОРИЧНОГО МУЗЕЮ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Сучасне українське суспільство поєднує відповіді на виклики глобалізації й інформатизації зі спробами ідентифікуватися відповідно до усталених традицій, звичаїв, менталітету тощо. Для нього характерна втрата традиційних засобів ідентифікації – етнічних, релігійних, соціально-групових, натомість соціально маркіроване (престижне) виконує ідентифікаційну та орієнтувальну функцію. Такі тенденції ставлять нові виклики перед історичними музеями, які виступають, до певної міри, носіями історичної пам'яті. Соціальні та культурні зміни сьогодення змушують переосмислювати місце музею в культурному просторі, переглянути шляхи і форми його роботи, переосмислити його місію та знайти ефективні інструменти її реалізації.

Музей як один із соціокультурних інститутів передбачає регламентований тип соціальних відносин та має своєрідну зобов'язуючу силу у збереженні культурної спадщини. В музеях здійснюється контроль над комплектуванням колекцій, зберіганням і використаням музейних предметів, тут окреслюються особливі інституційні установки і взірці поведінки, що засновані на повазі до минулого, соціальної пам'яті і досвіду [1, 194].

Через формулювання місії музею заявляє зовнішньому світові про те, яким він є, і те, які його прагнення. Водночас із внутрішньої сторони – для персоналу музею – ця місія

є базовим принципом, який визначає всі види діяльності у музеї. Кожен музей вирішує питання місії індивідуально. Не можна сформулювати єдину місію для всіх музеїв. Адже колекція, персонал, і навіть розташування музею впливають на визначення його місії. Вона, у свою чергу, може бути короткочасною, довготривалою, поєднувати у собі кілька складових (підмісій). Враховуючи, що засіб комунікації музею – демократичний, не варто ігнорувати елементи розважальності, які широко застосовуються в провідних європейських музеях [3, 220].

В сучасній науці місією музеїв інтерпретують як: а) призначення (надзавдання) музею: генерування культури сучасного і майбутнього на основі збереження та актуалізації найбільш цінної частини всіх видів спадщини; б) елемент стратегічного планування діяльності конкретного музею (наприклад, програмна заява, де сформульовано головну мету музею, його суспільну сутність та принципи функціонування. Така заява разом із Статутом музею впливає на розробку середньо- та довгострокової музейної політики і планування. Ця політика уточнюється та переглядається з певною періодичністю [2, 44].

Історичний музей різноманітними музейними засобами ілюструє найважливіші віхи української історії, демонструє її тяглість, акцентуючи увагу на етногенезі, формуванні й становленні державності, українському націотворенні. [4, 10]. Сучасний музей виступає як своєрідна моделююча система культури, яка інтегрує її різні культурно-історичні коди, представляє характерні культурні ознаки і ціннісні характеристики. Тому завдання музею полягає не в тому, щоб дати фундаментальні знання, а у формуванні ставлення людини до світу, його минулого. Зокрема, історичний музей покликаний формувати не знання історії, а особистісне ставлення до неї. При цьому, слід пам'ятати, що сучасна культура, котра містить у собі різноманіття особистісно-орієнтованих думок, є культурою діалогу [2, 45]. Музей сприяє утвердженню свободи особистості через критичне осмислення минулого. Окрім того він повинен проголошувати політику відкритості як частину місії музею, що демонструє його зрілість та сучасний шлях розвитку [4, 10].

У зв'язку з сучасним політичним становищем України в умовах окупації окремих територій військами Російської федерації проблема формування спільної історичної пам'яті, подолання розбіжностей в інтерпретації ключових історичних подій різними групами населення і формування потужного національного історичного нарративу має вагоме значення. Інструментом забезпечення консолідації українського суспільства, підвищення рівня його історичної свідомості, утвердження власної ідентичності та відновлення національної пам'яті має стати саме музей історичного профілю. У такому випадку головною місією музею є генерування культури теперішнього й майбутнього на основі збереження та актуалізації всіх елементів історичної спадщини [9]. У ракурсі пам'яттєвого дискурсу вагомою постає роль музеїв в умовах соціокультурних трансформацій, адже в такі періоди відбувається радикальне переосмислення минулого, вибудовування нових дистанцій і контрастів, відбувається зіткнення чи спроба накладання «устійненого» й «нового» тощо. Все це потребує своєчасного реагування від музеїв [1, 196].

Реалізувати місію музею необхідно шляхом систематичних змін та вироблених стратегічних кроків, які мають зробити музей доступним для кожної людини, а також бути інноваційним та організаційно ефективним. Музей повинен демонструвати політику відкритості для вивчення та наукового опрацювання фондкових колекцій та створити умови максимальної доступності відвідувачів для ознайомлення з колекцією музею. Він має стати центром наукових досліджень, оскільки його колекції є багатим ресурсом для вивчення

історії України. Тут необхідно проводити наукові конференції, лекторії, освітні заходи для школярів та студентів. У музеї мав би утворитись своєрідний майданчик формування професійного середовища з сучасною музейною психологією; колективу, у якому оптимально використовується потенціал кожного співробітника. Важливою складовою є орієнтація музею на відвідувача. З цією метою необхідно створювати комфортні умови перебування відвідувача в музейному просторі: облаштовувати зони відпочинку, створювати дитячий простір, забезпечити доступність для людей з особливими потребами. [4, 10–11]. Музеям варто не лише представляти державу або певну частину історії, а «розкривати» гуманізм людини. У сучасних європейських музеях це досягається шляхом розповіді про історичне минуле на основі представлення індивідуального особистого досвіду звичайних людей, які стали свідками історичних подій. Глорифікація державних діячів та національних героїв потроху відходить у минуле, поступаючись демократичному дискурсу, що складається з розповідей про життя звичайних людей та їх розмаїтій історичний досвід. Саме представлення досвіду конкретних людей може бути частиною місії історичного музею, близького до відвідувачів [7, 41].

Слід пам'ятати і про стейкхолдерів музею – осіб та установ, які підпадають під вплив музею чи отримують від нього якісь вигоди. Тому професійне зростання працівників музею шляхом тренінгів, семінарів тощо і постійна співпраця з різноманітними організаціями, представниками мас-медіа та спонсорами відіграють важливу роль у реалізації місії музею. Однак, ще більш важливою є робота з публікою [3, 221–222]. Серед музейної аудиторії, залежно від частоти відвідин, виділяють постійну і нестабільну публіку. Наявність кістяку постійних відвідувачів – це суттєвий якісний показник діяльності музею, вияв його місця в суспільстві, свідчення соціального ефекту його присутності в місцевій громаді. Нарощування постійної аудиторії – це складна щоденна праця і результат чіткої продуманої концепції. Змістова складова цієї роботи ґрунтується на тому, що музей пропонує місцевій спільноті. Найбільш традиційною формою оновлення «обличчя музею» в такому напрямку є виставки. Інтерактивні, «живі», динамічні виставки, а також їх поєднання з іншими формами (виставка-майстер-клас, виставка-концерт тощо), театралізовані, ігрові екскурсії повинні стати неодмінними елементами діяльності музею. Вважається, що більш ефективними у збільшенні постійної аудиторії та формуванні тісного, постійного зв'язку з місцевими жителями матимуть циклові форми роботи, аніж поодинокі виставки. Їх можна будувати на основі одного типу заходів – до прикладу – екскурсійний абонемент (розробляється програма екскурсій, об'єднаних певною ідеєю), музейні клуби, гуртки, студії. [6, 103–104]. Технічна складова збільшення постійної аудиторії являє собою певний інструментарій, який дозволяє поширити інформацію про музей та музейні заходи і, відповідно, залучити відвідувачів. А вже тут не обійтись без мережі Інтернет [6, 105].

Історична наука не може далі залишатися поза процесами, що відбуваються в сфері нових інформаційних технологій. У зв'язку з цим актуальною постає проблема осмислення можливостей та перспектив техніко-технологічних новацій сучасного світу. Наука потребує не тільки історико-культурологічних ретроспекцій до таких явищ як комп'ютер, Інтернет, віртуальний музей, кібер-простір та ін., але також ретельного вивчення методів їх застосування в науково-історичній, зокрема в музейній практиці [8, 147]. Музеї по всьому світу використовують мережу Інтернет, насамперед, як комунікативний засіб: поширення інформації про колекцію, експозиції музею, тематичні екскурсії, лекції, роботу з відвідувачами та ін. [8, 155]. У першу чергу в мережі Інтернет мають бути представлені відомості

про музей, графік роботи, вартість квитків та екскурсій і контактна інформація. [6, 105]. Використання інтернет-ресурсів повинно збільшити кількість відвідувачів музею. Проте, питання полягає не в тому, щоб «затягнути» людину в музей, а в тому, людина постійно поверталася в музей у пошуках нових вражень та нових знань [5, 53].

Визначення місії музею та її реалізація – це траєкторія руху, яку музей закладає не лише для власного персоналу, а й для місцевої громади чи суспільства загалом. В умовах сучасного світу історичний музей – не тільки зберігач, інтерпретатор, але і організатор активного, творчого пізнання культурної спадщини та дослідницької практики відвідувачів. Удосконалення експозицій, підвищення професіоналізму музейників, робота над залучення відвідувачів, реклама та інформування через мережу Інтернет – все це можливості успішної реалізації місії історичного музею, як носія національної пам'яті у сучасному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Киридон А. Музеї як інституції пам'яті // Україна-Європа-Світ. Міжнародний збірник наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини. – 2015. – Вип. 16(1). – С. 193–200.
2. Ключко Ю. Сучасні освітні практики музеїв України // Агора. – Вип. 14. – С. 70–74.
3. Кононюк О. Музейний менеджмент у сучасному соціокультурному середовищі // Острозький краєзнавчий вісник. – 2008. – Випуск 3. – С. 220–223.
4. Концепція розвитку Національного музею історії України до 2020 р. // [Електронний ресурс] Режим доступу: https://mincult.files.wordpress.com/2015/07/концепция_nmiu_proekt.pdf - Дата звернення 14.11.17. – Назва з екрану.
5. Мельничук О. Модернізація музейної справи в Україні: дослідження, виклики, рекомендації // Агора. – Вип. 14. – С. 46–53.
6. Рябчикова Ф. Музей і місцева громада: шляхи взаємодії // Волинський музейний вісник. – Вип. 7. – 2015. – С. 102–107.
7. Смаглій К. Музейна реформа: європейський досвід для України // Агора. – Вип. 14. – С. 37–45.
8. Черченко О. Світові та українські музеї в умовах інформаційно-комп'ютерного суспільства // Історико-географічні дослідження в Україні: збірник наукових праць. – 2004. – Вип. 7. – С. 146–160.
9. Чупрій Л. Музеї історичного профілю як інструмент державної політики пам'яті // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/Monitor/april08/20.htm>

Богдан ЛАЗОРАК
(Дрогобич, Україна)

НАЦІОНАЛЬНІ ГРОМАДИ ДРОГОБИЧА У БАНКІВСЬКІЙ СПРАВІ ДРУГОЇ РЕЧІ ПОСПОЛИТОЇ (1919–1939 РР.)*

Перші повоєнні покращення по завершенню польсько-української війни 1918–1919 рр. у Дрогобичі, почали з'являтися вже у січні 1921 р., адже кілька банківських інституцій зуміли організувати «Дрогобицький банківський союз», який був зареєстрований як Товариство з

* 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)

обмеженою відповідальністю. В ситуації повоєнної розрухи економіки та валютної нестабільності відновленого польського золотого спільний союз дозволяв швидко приймати спільні та координовані рішення, для унеможливлення кризових явищ пов'язаних із несприятливим кліматом у конкуренції. Так до числа союзу увійшли: Відділення «Варшавського банку для торгівлі та промисловості» («Bank dla Handlu i Przemysłu w Warszawie»), «Ексконтний та депозитний банк», який мав статус союзу двох банків із обмеженою відповідальністю («Bank Eskontowy i Depozytowy»), Відділення «Варшавського дисконтного банку» («Bank Dyskontowy Warszawski»), а також Відділення «Варшавського кредитного банку» («Bank Kredytowy w Warszawie»). Натомість відділення «Польського торговельного банку» («Polski Bank Handlowy») та філія «Польського промислового банку» («Polski Bank Przemysłowy») вирішили працювати окремо від союзу. У цьому ж році в Дрогобичі вийшла на ринок цінних паперів Торгівельно-промислова акціонерна спілка «Eligor», відділення котрого реєструвало контракти про кредитування в найрізноманітніших сферах дрібного та великого бізнесу. Також окремі послуги пропонувала фінансова спілка із обмеженою відповідальністю під назвою «Галицька торговельна спілка для технічних справ». На ниві заощаджень та вигідних відсоткових ставок відновлювала роботу давня «Ощадна каса» Дрогобича. Натомість дрогобицькі купці утворили власне «Кредитне купецьке товариство», яке також мало права з обмеженою відповідальністю. Багаті міщани Дрогобича вирішили у 1921 р. об'єднати свої фінансові справи під захистом власного товариства, яке отримало назву «Міщанське кредитне товариство Дрогобича» («Mieszczkańskie Towarzystwo Kredytowe w Drohobyczu»), яке так само отримало обмежені права. Давній «Віденський федеральний банк» («Wiedeński Bank Związkowy») також не був ліквідований, позаяк польські активи продовжували ще залишатися у Відні на залишках, а тому співпраця була необхідною. Від імені цього банку в Дрогобичі працював Рубін Вальд, який був відомим віденським купцем, а також представником від «Торгівельного товариства» в Дрогобичі.

У 1922 р. у Дрогобичі було відкрито відділення «Польського крайового банку», який вів свою традицію від колишнього австрійського «Крайового банку для Королівства Галичини та Лодомерії з великим Краківським князівством». В цілому у міжвоєнний період у Дрогобичі продовжували діяти приватні та державні банки, а також кредитні страхові спілки банківського статусу. Найбільш потужними вважалися: 1) «Польський промисловий банк» по вул. Міцкевича, 22; 2) «Польський банк» («Bank Polski») по вул. Міцкевича, 1 у колишньому будинку філії «Австро-угорського банку» (сьогодні будинок податкової інспекції м. Дрогобича); 3) «Банк крайового господарства» («Bank Gospodarstwa krajowego») на площі Бартоломея у колишньому будинку «Авансового товариства»/«*Towarzystwa zaliczkowego*»; 4) «Соціальна страхова компанія» «Ubezpieczalnia Społeczna» по вул. Солянній (Сольній).

У 20-х рр. XX ст. у Дрогобичі було відкрито відділення «Варшавського дискаунтерного банку», який вів свою історію ще з 1871 р., як конкурент «Варшавського торговельного банку». Фундаторами цього банку була родина Епштайнів, а зокрема Мечислав Епштайн (1833 – †1914 рр.).

Одним із найуспішніших банків міжвоєнного Дрогобича був «Польський промисловий банк» у будинку котрого принаймні від 1937 р. діяв державний «Скарбовий уряд» («Urząd skarbowy»), який продовжив традицію австрійського промислового банку у цьому ж приміщенні. Так, у 1922 – 1923 рр. реконструкцію та консервацію давнього будинку цього банку здійснював відомий львівський архітектор та консерватор Ян Александр Баєньський (25 січня 1883, Сороки – † 12 червня 1967, Львів), який фактично перетворив будинок на той котрий ми маємо можливість спостерігати сьогодні. У 1938 р. банк діяв під назвою «Коо-

перативний банк польських ремісників та промисловців)»/«Bank Spółdzielczy polskich rękodzielników i przemysłowców», програми котрого передбачали підтримку дрібно та середнього бізнесу, зокрема дрібних ремісників.

У 1925 р. в Дрогобичі було відкрито філію польського «Варшавського банку для торгівлі і промисловості». У цей час банк був одним із найрозлогіших за своїми розмірами, адже йому належало 90 філій та відділів. В часі інфляції 20-30-х рр. ХХ ст. завдяки вдалим діям директора Стефана Бензера, банк уникнув декапіталізації. Починаючи від 1923 р. у Дрогобичі почало функціонувати відділення Акціонерної спілки «Варшавський кредитний банк», який був заснований ще у 1916 р. у Варшаві на основі капіталу колишньої «Варшавської кредитної каси». У цей же 1923 р. у Дрогобичі було відкрито відділення згадуваного раніше «Польського торгового банку у Познані». З 1926 р. давній банк «Bank Przemysłowy dla Krolestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim» почав іменуватися, як «Polski Bank Przemysłowy w Warszawie». Початково основна ціль банку полягала у підтримці розвитку галицького господарства. Також статут банку дозволяв право емісії власних облігацій та промислових цінних паперів. У 1925 р. відділення було відновлене у Стрию, Дрогобичі та Бориславі. У 1922 р. в Дрогобичі також діяла філія Акціонерної спілки «Універсальний кредитний банк у Львові», який вів свою історію від 1910 р., коли він засновувався під назвою «Galicyski Ludowy Bank dla Rolnictwa i Handlu». 30 червня 1930 р. власну філію у Дрогобичі відкрила Акціонерна спілка «Універсальний Федеральний банк Польщі у Львові», центр котрого у 1930 р. переїхав до Варшава, а тому банк почав іменуватися не львівським, а варшавським. Дрогобицька філія була третьою за розмірами після Бельська і Чешина, навіть Краківське відділення обімало 4 позицію.

Варто зауважити, що в період Другої Світової війни (1941 – 1945 рр.) одним із небагатьох банків, який зумів втриматися у справі в період різних окупаційних режимів був «Польський емісійний банк» занований в часі німецької окупації під назвою «Emissionsbank in Polen. Zweigniederlassung Drohobucz», який офіційно був закритий в Дрогобичі у 1945 р. Таким чином більшість банків, котрі діяли в міжвоєнний період у Дрогобичі своїм корінням сягають у добу Австро-Угорщини, будучи тісно пов'язаними із європейськими кредитними системами. Водночас принаймні три будинки давніх дрогобицьких банків «Австро-Угорського» (сучасна Податкова інспекція Дрогобича), «Авансового Товариства» (сучасний «Ощадбанк») та «Промислового Банку» (сучасний «UniCredit Bank») за всю свою історію не змінили свого цільового призначення, виконуючи й сьогодні свою головну чи традиційну функцію пов'язану із обіганням людських коштів, прибутком, а також найрізноманітнішими кредитними програмами сприянню бізнесу та культурно-освітніх програм.

Ольга ЛІСОВСЬКА
(Умань, Україна)

УСНА ІСТОРІЯ, ЯК МЕТОД ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У сучасних методах історико-краєзнавчих досліджень важливе місце посідає усна історія. З огляду на брак писемних джерел, які стосувалися б конкретної території, населеного пункту, пам'ятки, особистості, лише застосування цього методу допомагає дослідникові досягти позитивного результату у своїх пошуках. Дуже часто саме усна історія, що дійшла до нас в оповіданнях, переказах, спогадах, може віддзеркалювати життя широких верств

населення, а не лише еліти, історія якої набагато краще зафіксована у писемних джерелах. Відтак, усна історія за своєю суттю звернена до особистості, має антропологічний вимір.

На заваді широкого використання усно-історичного методу у вітчизняних історико-краєзнавчих дослідженнях стояло кілька перешкод. Усунення ідеологічних перепон зі здобуттям Україною державної незалежності (1991 р.) виявило брак власної сучасної методики та навиків застосування напрацьованих попередників та зарубіжних істориків.

На теренах України використання методу усної історії у наукових дослідженнях не мало широкого застосування хоча, безперечно, відображено в історико-етнографічних, меншою мірою академічних працях, істориків. Щоправда, у 20-х роках ХХ ст. розроблено анкету, яка містила запитання, що стосувалися особистого ставлення людей до пережитих у роки громадянської війни подій, політичних режимів, які існували в Україні в період 1917–1920 років. Проте цьому проекту не судилося реалізуватися. Встановлення і зміцнення тоталітарного режиму привело до нівелювання особистості, а тому не могло сприяти розвитку усної історії.

До 1991 року в радянській історичній науці метод усної історії в історико-краєзнавчих дослідженнях не використовували. Усна історія функціонувала як альтернативна офіційній науці і пропаганді й побутувала у формі народної традиції, чуток, анекдотів, фольклору, самвидаву та ін. Спрацьовував закон: «усна історія» – це історія народів без історії, тобто бездержавних народів. Ситуація радикально змінилася після розпаду СРСР і звільнення історії від нав'язаної тоталітарним режимом доктрини, в основі якої лежав соціально-класовий підхід. У 1993 році в Києві був утворений Центр досліджень усної історії та культури, який очолив Вільям Нолл. Іноземець не лише організував цю роботу, а й забезпечив фінансування польових досліджень. Видання їх результатів теж відбувалося за участі зарубіжних інституцій. Незважаючи на це, ще й сьогодні багато вітчизняних істориків усну історію не вважають методом історичних досліджень, який сприяє формуванню об'єктивного історичного знання.

Уже наприкінці 1970-х років багато дослідників стали критично висловлюватися щодо наївно-позитивістського підходу, властивого усній історії, наголошуючи, що людську пам'ять не можна розглядати як своєрідний «архів», що містить потрібну для історика інформацію. Людина сприймає навколишній світ відповідно до своїх уявлень про нього та набутого життєвого досвіду. До того ж, осмислюючи минуле, вона оперує концепціями і поняттями того оточення, у якому живе, первинне ж сприйняття і осмислення подій не залишається у пам'яті незмінним, а переживає трансформацію разом із суспільством. Відтак, спогади окремо взятої людини й історична пам'ять усього суспільства перебувають у взаємозв'язку. Розповідь про минуле слугує інтересам сучасності. Спогади мають пояснити і обґрунтувати ту точку зору й ту життєву позицію, яку в цей момент займає оповідач, колективна пам'ять слугує легітимізації сучасної політики. Окрім того, потрібно брати до уваги й те, що оповідач може не лише забувати про окремі події, а й цілеспрямовано їх замовчувати, якщо це пов'язано із якимись сильними емоційними переживаннями. Потрібно зважити і на те, що значний вплив на нього має особа інтерв'юера: вміння налагодити контакт, підбір питань.

За останні декілька десятиліть усну історію активно застосовують в архівній і музейній справі. Усні історики співпрацюють із радіо, кіно, телебаченням. Відтак, у процесі дослідження історії повсякденності справа полягає не в тому, щоб застосовувати якийсь один метод, знайти одне чи декілька авторитетних джерел і отримати від цього усю інформа-

цію, адже більшість із них хибують неточністю, неповнотою чи спотворені, а в якомога ширшому зібранні й максимальному вивченні та залученні широкого кола джерел, що стосуються історії повсякденності. Такий підхід дає більше можливостей для виявлення неточностей і спотворень у конкретних джерелах і допомагає максимально наблизитися до істини.

Важливими вважають джерела усного походження в локальних дослідженнях, метою яких є вивчення історії краю, району, села. Іноді дослідник не має належної кількості документальних та інших матеріалів з проблеми, яку досліджує. Ураховуючи цей момент, зауважимо, що в такому разі усні джерела стають іноді єдиними і незамінними у справі з'ясування тих питань, що викликають цікавість дослідника. Щодо вивчення історичного минулого сільських населених пунктів, то варто зазначити, що інформація в письмових джерелах стосовно них, якщо така існує, як правило, не є вичерпною і зводиться до коротких історичних відомостей або ж довідок із зазначенням основних етапів існування населеного пункту. Така ситуація потребує звернення дослідників до використання усних джерел. У подібних випадках історична наука має тісно поєднуватися з краєзнавством та етнографією, запозичуючи їхні методи досліджень, серед яких провідне місце займає збір усних матеріалів.

Особливо важливе значення розвиток усної історії матиме для студентів історичних факультетів. Адже безпосередньо долучившись до відтворення історичного минулого на сторінках наукових праць, молода людина вже зараз зможе зробити свій внесок у розвиток власної держави, продемонструвати їй свою значимість та відчутти себе повноцінним членом суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Історичне краєзнавство. Напрями та методи історико-краєзнавчих досліджень: курс лекцій. Ч. 2 / В. Є. Голубко, А. В. Середяк, Р. Я. Генега; МОНМС України, Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Львів, 2011. – 305 с.
2. Кісь О. Усна історія: становлення, тематика, методологічні засади / О. Кісь // Україна модерна. – К.; Л., 2007. – Ч. 11.
3. Масненко В. Історична пам'ять як основа формування національної свідомості // УІЖ. – 2002. – № 5. – С. 49–62.
4. Нагайко Т. Усна історія: міждисциплінарний діалог гуманітарних студій // У пошуках власного голосу: Усна історія як теорія, метод та джерело. Зб. наук. ст. / [за ред. Г. Г. Грінченко, Н. Ханенко-Фрізен]. – Харків: Видавництво, 2010. – С. 160–170.
5. Нагайко Т. Ю., Іваненко А. О. Методичні рекомендації з організації та проведення наукових досліджень з питань вивчення історичного минулого сільських населених пунктів засобами усної історії (для студентів історичних факультетів). – Переяслав-Хмельницький, 2005. – 40 с.
6. Нагайко Т. Застосування методу усної історії студентами вищих навчальних закладів у краєзнавчих дослідженнях // URL oralhist.narod.ru/files/STATTI/PANGEL.doc
7. Нагайко Т., Лукашевич О. Повернення до усної традиції у вивченні історичного минулого (в контексті побутового аспекту історії). Українське державотворення: від минувшини до сьогодення / Матеріали науково-практичної конференції, 11–12 травня 2004 р. – Коломия, 2004. – С. 51–55.
8. Тригуб О. Історична пам'ять як засіб мобілізації національної свідомості // Магістеріум. Політичні студії. – 2008. – Вип. 31. – С. 25–29.

РОСІЙСЬКЕ НАСЕЛЕННЯ МІСЬКИХ ПОСЕЛЕНЬ ПІВДЕННО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ВСЕСОЮЗНОГО ПЕРЕПISУ НАСЕЛЕННЯ 1926 Р.)

Питання щодо місця росіян в етнічній структурі населення України, зокрема її південно-східного регіону, набуло останнім часом надзвичайної актуальності. Особливу зацікавленість викликають кількісні характеристики цієї етнічної спільноти в міських поселеннях, як адміністративних, економічних та культурних центрах регіону. Не варто забувати також про те, що саме міста були осередками русифікації, про що свідчить значний відсоток російськомовного міського населення на південному сході України.

У працях вітчизняних дослідників Д. Гриня [1], І. Мазур [4], Д. Овчаренко [6], Г. Турченко [7], Н. Малярчук [5] частково було розглянуто питання щодо чисельності та питомої ваги росіян серед міського населення УСРР, її окремих міст і регіонів у 20-ті рр. ХХ ст., але кількісні характеристики російського міського населення Південно-Східного макрорегіону не стали предметом окремого дослідження. Мета нашого дослідження: встановити чисельність росіян у міських поселеннях Південно-Східної України станом на 1926 р., з'ясувати особливості розташування та визначити їхню питому вагу серед мешканців міських поселень регіону, а також у окремих округах та найбільших містах.

Дослідження базується на Всесоюзному переписі населення 1926 р. [2, 286–313; 3, 12–38, 247–250, 340–356], який дозволяє встановити чисельність росіян у міських поселеннях Південно-Східної України ще до початку індустріалізації, яка суттєво вплинула на етнотемографічні процеси в УСРР. Географічними межами дослідження є територія Південно-Східної України, яка охоплює сучасні Харківську, Луганську, Донецьку, Дніпропетровську, Запорізьку, Кіровоградську, Миколаївську, Одеську, Херсонську області. У 1926 році ця територія поділялася на 17 округ. У географічні межі дослідження не увійшов Крим, оскільки на той час він не перебував у складі УСРР, а також Автономна Молдавська СРР, яка хоча і входила до 1940 р. до складу УСРР, але не була повністю етнічною українською територією.

Згідно з даними перепису 1926 року в містах південного-сходу УСРР було сконцентровано 78% усього міського російського населення республіки [3]. Етнічна структура міських поселень на південному сході України була досить строкою – поруч проживали представники багатьох національностей, але росіяни були однією з найбільш чисельних етнічних спільнот і становили 36% від загалу (1047088 ос.). Кількісно вони поступалися лише українцям, частка яких дорівнювала 42% (1205668 ос.) від загальної кількості міського населення регіону. Питома вага представників усіх інших національностей складала лише 22% (636508 ос.).

Майже половина міського російського населення Південно-Східної України – 49,5% мешкала у 3 округах, а саме Харківській – 17% (178491 ос.), Сталінській – 16,5% (173455 ос.), Одеській – 16% (165263 ос.). Значна його частина – 37% припадала на 4 округи: Луганську – 12% (124453 ос.), Артемівську – 11% (118358 ос.), Дніпропетровську – 9% (91818 ос.), Миколаївську – 5% (51954 ос.). У решті десяти округах проживало лише 13,5% російського населення Південно-Східної України: у Маріупільській окрузі – 4% (42172 ос.), Херсонській 2,6% (27812 ос.), Зінов'ївській – 1,8% (19540 ос.), Мелітопільській – 2% (19464 ос.), Запорізькій – 1,4% (15095 ос.), Криворізькій – 1% (9631 ос.), Першомайській – 0,3% (3572 ос.), Озюмській – 0,2% (2126 ос.), Куп'янській – 0,1% (2003 ос.), Старобільській – 0,1% (1881 ос.), [Н.М.: назви округ та міст подано відповідно до перепису].

Росіяни становили абсолютну більшість у міських поселеннях 2 округ – Сталінської та Луганської, де їхня частка серед міського населення дорівнювала відповідно 60% (173455 ос.) та 52% (124453 ос.). Серед мешканців міст 4 округ: Маріупольської, Миколаївської, Мелітопільської та Одеської росіяни становили відносно більшість – 47% (42172 ос.), 40% (51954 ос.), 40% (19464 ос.) та 38% (165263 ос.) відповідно. Ще у 9 округах росіяни кількісно поступалися українцям і були другою за чисельністю національністю, становлячи у Артемівській окрузі 37% (118358 ос.) міського населення, Харківській – 31% (178491 ос.), Херсонській – 31% (27812 ос.), Дніпропетровській – 28% (91818 ос.), Запорізькій – 24% (15095 ос.), Озюмській – 18% (2126 ос.), Криворізькій – 13,4% (9631 ос.), Куп'янській – 11% (2003 ос.), Старобільській – 10% (1881 ос.). А серед міського населення Зінов'ївської та Першомайської округ росіяни кількісно поступалися не лише українцям, а й євреям і становили відповідно 16% (19540 ос.) та 9% (3572 ос.) від загалу.

Згідно з Всесоюзним переписом населення, у 1926 році у Південно-Східній Україні було 10 великих міст, населення яких перевищувало 50000 осіб: Одеса, Харків, Дніпропетровське, Сталін (Донецьк), Миколаїв, Луганське, Зінов'ївське (Кропивницький), Херсон, Запоріжжя, Дмитрівське (Макіївка). Усі вони, за винятком Дмитрівського, були центрами округ, а Харків – ще й столицею УСРР. Абсолютну більшість росіяни становили у Дмитрівському – 64% (32922 ос.) та Сталіні – 57% (59518 ос.), а в Миколаєві та Одесі склали більшість відносно, відповідно 45% (46726 ос.) та 39% (162789 ос.). У Луганському та Херсоні відсоток росіян та українців був однаковим, відповідно по 44% (31258 ос. і 31127 ос.) та 36% (21147 ос. і 21124 ос.), хоча за абсолютними показниками росіяни переважали, щоправда, несуттєво. У 4 містах росіяни кількісно поступалися українцям, які становили в них відносно більшість. Так у Харкові частка росіян дорівнювала 37% (154448 ос.) при 39% українців (160138 ос.), у Дніпропетровському ці показники становили відповідно 32% (73418 ос.) та 36% (83748 ос.), Запоріжжі – 26% (14472 ос.) та 48% (26387), Зінов'ївському – 25% (16588 ос.) та 45% (29605 ос.). За абсолютними показниками кількості російського населення беззаперечно лідирувала Одеса. У 1926 році тут мешкало 162789 росіян. Друге місце посідав Харків – столиця УСРР, де проживало 154448 росіян, третє – Дніпропетровське, серед жителів якого нараховувалося 73418 росіян.

Якщо окремо розглянути етнічну структуру міських поселень з населенням не більше як 50000 осіб, то побачимо, що в них абсолютну більшість склали українці – 54% (706458 ос.), тоді як росіяни – 33% (433802 ос.), а представники інших етнічних груп – 13% (170244 ос.). У 13 з 17 округ Південно-Східної України росіяни серед населення таких міських поселень поступалися кількісно українцям. Виняток становили лише 4 округи: Сталінська, Луганська, Маріупольська та Мелітопільська. У невеликих міських поселеннях перших двох округ, які були переважно шахтарськими селищами, росіяни становили абсолютну більшість, а саме 60,3% (81015 ос.) та 55% (93195 ос.) від загалу, а в останніх двох – більшість відносно – 47% (42172 ос.) та 40% (19464 ос.).

Таким чином, проаналізувавши дані Всесоюзного перепису населення 1926 р. ми з'ясували, що більшість російського міського населення УСРР було зосереджено на південному сході. Проте розташування досліджуваної етнічної меншини в межах регіону відзначалося нерівномірністю. Майже половину його було сконцентровано у 3 округах (Харківській, Сталінській і Одеській), що значною мірою пояснюється великою кількістю представників даної етнічної меншини у таких великих містах як Харків, Одеса, Сталін, Дмитрівське. У етнічній структурі міського населення Південно-Східної України росіяни посідали другу позицію, поступаючись кількісно українцям, які склали відносно більшість. Проте росіяни становили

більшість серед міського населення у найбільш розвинених у промислового та інфраструктурному плані округах (Сталінській, Луганській, Маріупольській, Миколаївській, Мелітопольській та Одеській). Простежується кореляція і між розміром населеного пункту та кількістю там росіян. Дана етнічна меншіна домінувала у 6 з 10 великих міст, які були найбільшими промисловими і транспортними центрами регіону (Дмитрівське, Сталін, Миколаїв, Одеса, Луганське, Херсоні). Найбільшими російські громади були в Одесі, Харкові та Дніпропетровському. У невеликих містах та містечках Південно-Східної України, за незначним винятком, більшість серед населення становили українці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гринь Д. Зміни в національному складі міського населення України у 20–30-х рр. ХХ ст. // Україна на порозі ХХІ століття: актуальні питання історії: Збірник наукових праць. – К.: СтилоС, 1999. – С. 196–202.

2. Всесоюзная перепись населения 1926 года. – М., 1928. – Т. 12, отд. 1: Украинская Социалистическая Советская Республика. Правобережный подрайон. Левобережный подрайон. Народность. Родной язык. Возраст. Грамотность. – 482 с.

3. Всесоюзный перепись людности 1926 г. – М., 1929. – Т. XIII, від.1: Українська соціалістична радянська республіка. Степ. Дніпрянський промисловий підрайон. Гірничий підрайон. Національність, рідна мова, вік, письменність. – 465 с.

4. Мазур І. В. Національний склад населення та його трансформація у губернських центрах України в 1920–1926 рр. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія. – 2009. – Вип. 16. – С. 58–64.

5. Малярчук Н. Г. Росіяни в міських поселеннях Східної України (за матеріалами Всесоюзних переписів населення 1926 та 1939 років) // Збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Актуальні проблеми сучасного економіко-гуманітарного дискурсу в Україні», 28 квітня 2017 р., м. Кривий Ріг. – Кривий Ріг: ДонНУЕТ, 2017. – С. 64–67.

6. Овчаренко Д. В. Національний склад населення окружних міст Півдня України у 1926 р. (за матеріалами Всесоюзного перепису населення 1926 р.) // Історичний архів. Наукові студії: Збірник наукових праць. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – Вип. 3. – С. 64–71.

7. Турченко Г. Ф., Овчаренко Д. В. Етнічний склад міського населення Півдня України (за матеріалами Всесоюзного перепису населення 1926 р.) // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. Запоріжжя: Просвіта, 2009. – Вип. XXVII. – С. 185–192.

Лілія МАРТИНОВА
(Миколаїв, Україна)

ТЕРОР ПРОТИ ПОЛЬСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ В ПЕРІОД ТОТАЛІТАРИЗМУ: ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ВИМІР ПРОБЛЕМИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНИХ ПРОТИРІЧ

Взаємовідносини України та Польщі, як і взаємини двох народів, мають тривалу історію формування та розвитку. Від моменту зародження державності Україна та Республіка Польща постійно перебувають у процесі налагодження взаємних міждержавних відносин, які в силу різних історичних подій та факторів не завжди відзначалися стабільністю й добросусідством. Два народи тісно пов'язані багатовіковою історією сусідства, яка гучним відголосом нагадує про себе крізь століття.

Окрему сторінку вітчизняної історії ХХ ст. становить радянська державність України, прикметна встановленням більшовицького тоталітаризму й специфікою його національної політики, зокрема й щодо національних меншин. Дослідження особливостей етнонаціональних процесів тієї доби важливе насамперед тому, що їхні наслідки дісталися у «спадщину» незалежній Україні та ще тривалий час впливатимуть на перебіг й характер міжнаціональних відносин у нашій державі. У період тоталітаризму негативні стереотипи в обох народів по відношенню один до одного ще більше посилювалися через антипольську пропаганду в Україні й антиукраїнську в Польщі, зокрема шляхом фальсифікації та викривлення історії. У польській свідомості українці поставали «націоналістами» в самому крайньому негативному значенні цього слова, а, отже, українці уявлялися найбільшими ворогами поляків і причиною усіх їх нещасть [1]. Польське населення УРСР, слідом за титульною нацією республіки – українцями, зазнало упродовж 1920–1930-х років чимало випробувань, ставши заручником більшовицької адміністрації, складних польсько-радянських міждержавних відносин, об'єктом експериментів національної політики Кремля – насамперед «полонізаційного», а згодом потрапивши у жорна репресій тоталітарного сталінського режиму 1930-х років [2].

Без системного й глибокого осмислення трагічних сторінок минулого у долі національних меншин ХХ ст., усвідомлення уроків історії неможливо конструктивно розв'язувати сучасні проблеми, науково прогнозувати й моделювати їхній розвиток у майбутньому. Саме тому критичне узагальнення як позитивного, так і негативного досвіду етнонаціонального будівництва в Україні на різних етапах її розвитку, врахування спадщини минулого, в тому числі й трагічних сторінок, слід розглядати як актуальне завдання науковців, успішне вирішення якого потребує системних і продуктивних історіографічних досліджень. Польське населення, яке упродовж століть було важливою складовою поліетнічної структури українських теренів, традиційно відіграло поважну роль у вітчизняній історії, впливаючи (іноді вирішальним чином) на перебіг економічних, етноконфесійних, культурно-освітніх процесів [3].

Своєрідною мікромоделлю українсько-польських відносин у масштабі всієї республіки були взаємини української й польської людності у Південноукраїнському регіоні, який був полі культурним середовищем, де у складній взаємодії й переплетенні співіснували чи конфліктували іноді діаметрально протилежні цивілізаційні орієнтації. Особливо вирізнялося цим міське та сільське середовище зі строкатим етнічно населенням, де поєднувалися й перехрещувалися впливи різних систем ціннісних орієнтацій, політичних преференцій й менталітету, де український або польський чинник відіграв важливу або й вирішальну роль.

Південноукраїнський вимір проблеми пов'язаний з необхідністю визначення особливостей взаємовідносин влади і національних меншин в одному з найбільш розмаїтих в етнічному плані регіонів України. Залучення документів партійного керівництва, вищих та місцевих органів державної влади та управління, правоохоронних органів дозволяє більш глибоко інтерпретувати й загальноукраїнські тенденції державної політики щодо національних груп у тоталітарний період. Репресивна політика на Півдні повторювала загальну динаміку репресій по СРСР. Найвищий пік репресій припав на 1937–1938 рр. Кількість репресованих у цей час майже дорівнювала половині всієї кількості репресованих за 1920-30-ті рр. Дослідження репресивної політики тоталітаризму 1920-30-х рр. у південноукраїнському регіоні щодо етнічних спільнот дозволяє стверджувати, що антинаціо-

нальна державна політика у поєднанні з репресіями 1930-х рр. завдала тяжких фізичних та психологічних травм національним меншинам Південної України. Масового характеру набула депортація національних меншин з місць їх постійного проживання. Застосування репресивних засобів до заможних селян, пошуки «ворогів» і шпигунів загальмували національне поляків та інших народностей Півдня України [4]. Необхідно, щоб на сучасному етапі застарілий набір радянських тенденційних інтерпретацій не змінився на набір націоналістичних, так само далеких від об'єктивної дискусії про суперечливі сторінки нашої історії. Таким чином, потреба в гармонізації державної політики щодо національних меншин у сучасній Україні, консолідації української нації, уникненні політичних спекуляцій на етнічному і мовному ґрунті, вихованні толерантного ставлення суспільства до різних етнічних груп вимагає врахування історичних уроків і прорахунків взаємовідносин влади і національних меншин у 1920–1930-ті рр.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горун Д. Українсько-польські гуманітарні взаємини // Історія в школі. – 2002. – № 5–6. – С. 41.
2. Грицак Я. Українсько-польські гуманітарні взаємини в 1991–2001 рр.: шлях України та Польщі до прощення // Новое время. – 2016. – 29 липня. – С. 2.
3. Заброварний С. До повного примирення і щирого порозуміння // Політика і час. – 1997. – № 9. – С. 5–11.
4. Зашкільняк Л. Історична пам'ять та історіографія як дослідницьке поле для інтелектуальної історії. [Електронний ресурс] // Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича Національної академії наук України. – Режим доступу: <http://www.inst-ukr.lviv.ua/files/23/810Zashkilniak.pdf>

Оксана МЕДВІДЬ
(Дрогобич, Україна)

РОЗВИТОК МОЛОЧАРСЬКОЇ КООПЕРАЦІЇ НА ДРОГОБИЧЧИНІ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД

Після поразки національно-визвольних змагань українців на початку ХХ ст. західноукраїнські землі перебували під політичним та економічним гнітом Польської держави. Українці взялися активно відновлювати економічну основу краю – кооперативну організацію, яка мала чималі успіхи напередодні Першої світової війни.

Активно розвивалася молочарська кооперація. У березні 1924 р. в Стрию відбулися загальні збори Крайового союзу господарсько-молочарського, де було обрано нову дирекцію союзу з-поміж фахівців-молочарів, діяльних кооператорів. До керівництва Крайового союзу господарсько-молочарського прийшли Андрій Мудрик, Олекса Лис, Андрій Палій, Михайло Хронов'ят. Нове керівництво відновило будинок Крайового союзу, відкрило крамницю й молочарню, організувало молочарські курси. 18 червня 1925 р. відбулися загальні збори Союзу, які внесли зміни до статуту. Відтепер він почав іменуватися Крайовим молочарським Союзом «Маслосоюз». За статутом Союз був розміщений у Стрию, але фактичним місцем його осідку став Львів. Союз заснував свої відділи, склади, крамниці й різноманітні агентства в інших містах краю і за кордоном. Кооператив «Маслосоюз» у

Дрогобичі був заснований у 1925 р. Його очолювали Михайло Сенечко, Микола Никифоруку, а з 1929 р. – Роман Луцик. Торговим знаком кооперативу був прямокутник, всередині якого між буквами «М» і «С» зображений зелений чотирилисник конюшини.

Діяльність кооперативу у 20-х рр. була спрямована на організацію молочарень у ближніх селах, оскільки на той час молочну продукцію до Дрогобича постачали зі Стрия. Та вже у 1935 р. товар у крамницях міста на 80 % був з дрогобицьких районних молочарень. Вони існували в Летні, Добрівлянах, Меденичах, Волі Якубовій, Гаях Нижніх, Урожі. Ці молочарні збирали сировину з навколишніх сіл та переробляли на сметану, сир, масло. Влітку вони часто мали надлишок продукції та відправляли її до Львова, а молочарня з Урожа – до Самбора чи продавала у Бориславі. Літр молока коштував 18 грошів, кілограм сиру – 50–60 грошів, 1 яйце – 5–7 грошів. За продаж молока селяни отримували 20–30 злотих щомісячно.

Основним продуктом, який виробляли підприємства «Маслосоюзу», було масло. Існувало чотири категорії його якості. Найдорожчим було масло першої категорії – так звані «Знамениті масла». Його ціна становила близько 3,2 злотого. Друга категорія називалася «Дуже добрі масла», третя – «Добрі» і четверта «Погані». Слід зауважити, що кооперативне масло, якому було більше трьох днів, уже вважали другосортним. У 1935 р. «Маслосоюз» відкрив у Дрогобичі механічну молочарню, де молоко з приміських сіл пастеризували.

Діяльність «Маслосоюзу» базувалася на наукових засадах, передовсім на здійсненні селекційно-плеємної роботи. У районних молочарнях існували секції «Охорони домашніх тварин», які фінансували ветеринарну службу. Напередодні Першої світової війни в Стрию почали функціонувати три-, а згодом шестимісячні молочарські курси, на яких навчали селян прогресивних технологій ведення тваринництва. У 1933 р. вони були реорганізовані в однорічну школу, директором якої став агроном М. Хомишин. До школи вступали хлопці й дівчата віком 18–30 років із початковою освітою та річним стажем роботи в молочарні. Тут готували таких фахівців: молочарських майстрів, машинних техніків, лаборантів. Навчання у цій школі пройшли чимало селян з Дрогобицького повіту. Згодом подібна школа була відкрита у Львові.

Отже, українські молочарські кооперативи Дрогобиччини, як і Західної України загалом, відіграли важливу роль у захисті економічних інтересів українців у міжвоєнний період, сприяли внутрішньому згуртуванню українського населення, спонукали українців розбудовувати власне національне життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Витанович І. Історія українського кооперативного руху. – Нью-Йорк: Товариство українських кооператорів, 1964. – 621 с.
2. Матейко Р. Віхи історії українського кооперативного молочарства // Українська кооперація: Історичні та соціально-економічні аспекти. – Львів, 2001. – Т. 2. – С. 159–163.
3. Плисюк В. Західноукраїнське молочарство у міжвоєнний період // Українська кооперація. Історичні та соціально-економічні аспекти. – Львів, 1998. – Т. 1. – С. 72–85.
4. Струк З. Діяльність українських кооперативів у Західній Україні (1921–1939 рр.). – Львів: ВЦ Львів. ун-ту, 2000. – 153 с.
5. Українські кооператори: у 2 т. / за ред. С. Гелея. – Львів: Коопосвіта, 1999. – 454 с.; 2001. – 420 с.

ЗАСАДИ ПОЛІТИКИ ЧЕХОСЛОВАЦЬКОГО УРЯДУ ЩОДО ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ ГРОМАД ЗАКАРПАТТЯ У 1919–1938 РР.

У результаті приєднання території Закарпаття до Чехословацької Республіки (далі – ЧСР), відповідно до Сен-Жерменського мирного договору від 19 вересня 1919 р., виникла автономна територіально-адміністративна одиниця міжвоєнної чехословацької держави – Підкарпатська Русь. Головними засадами освітньої політики чехословацького уряду щодо освітніх потреба багатоетнічної Підкарпатської Русі були:

1. Поєднання центрального, регіонального та місцевого управління освітою із громадським самоврядуванням. Шкільництвом керувало Міністерство шкільництва і народної освіти, якому підпорядковувались окружні шкільні уряди. Навчальними закладами Підкарпатської Русі управляв Реферат шкіл і народної освіти в Ужгороді. При ньому діяв дорадчий орган – шкільна рада, до складу якої входили заможні громадяни [7, 2]. Саме шкільні ради були засобом сполучення державного та громадського впливу в організації освіти.

2. Нормативно-правове поле, яке регламентувало усі аспекти освітньої системи. «Генеральний Статут Організації і Адміністрації Підкарпатської Русі, приєднаної до Чехословацької Республіки Світовою Конференцією» (18.11.1919) визначав офіційний статус української мови як мови навчання в усіх навчальних закладах Підкарпатської Русі. Право нацменшин здобувати освіту рідною мовою (при обов'язковому вивченні державної мови) гарантувала «Конституційна грамота» (19.02.1920) [4, 18]. Легітимну основу функціонування усіх ланок освіти забезпечили закони «Про національні школи і приватні навчально-виховні заклади» (03.04.1919), «Про службу присягу учителів початкових та горожанських шкіл» (12.02.1920), «Про принципи права мови у Чехословацькій республіці» (20.02.1920), «Малий шкільний закон» (13.07.1922), «Про впорядкування зарплатних і деяких службових відносин державних службовців» (24.06.1926), «Учительський закон» (24.07.1926) [8 – 12].

3. Забезпечення початковою освітою національних громад краю. Чехословацька влада спільно з адміністрацією Підкарпатської Русі не лише відновлювали роботу колишньої шкільної мережі, але зводили нові школи, причому за рахунок коштів державного бюджету. У перше десятиліття на ремонт, модернізацію та спорудження нових шкіл (побудовано 52 навчальні заклади) урядом Чехословаччини було виділено більше 41 млн. крон. Поряд з українськими школами у краї діяли школи з викладанням угорською, німецькою, єврейською та іншими мовами. З 475 народних шкіл, які функціонували в краї на початку 1920 р., 83 були з угорською мовою навчання, 22 – чеською, 7 – німецькою і 4 – румунською, а також 33 школи – з двома мовами навчання. У 22 школах існували паралельні класи, в яких викладали мовами національних меншин [1, 44]. З 1922 р. у краї запроваджувалася обов'язкова восьмирічна освіта. Важливим було і те, що держава надавала підтримку і конфесійним школам, зокрема встановила доплату до оплати праці вчителів.

4. Підтримка розвитку середньої освіти, яку репрезентували гімназії, де навчання велось мовами нацменшин. З часів Австро-Угорської імперії в краї працювали три угорські гімназії – в Ужгороді, Мукачеві і Берегово. Поступово з'являлися українські гімназії: у Берегові (1919 р.) та Хусті (1921 р.). У 1920 р. в Підкарпатській Русі було 3 гімназії – 1199 учнів, у 1925 – 5 і 2391, у 1929 – 5 і 2455, у 1937 – 8 і 5883. З 1937 р. діяли чотири українські гімназії,

три чеські, дві єврейські й одна угорська. У цьому ж році розпочала роботу ще одна приватна українська гімназія оо. Василян в Ужгороді [6, 186]. Підтримка уряду позитивно вплинула не тільки на кількість закладів, але й на якість гімназійної освіти.

5. Розширення мережі закладів професійної освіти, до якої масово залучали молодь місцевих нацменшин. У міжвоєнний період у краї промислово-технічні, торговельні, ремісничі, аграрні, художньо-промислові, вчительські, лікарсько-фармацевтичні та інші професійні школи, які надавали загальну, спеціальну, доповнювальну освіту. За цей час загальна кількість професійних навчальних закладів на теренах Підкарпатської Русі зросла 3,4 рази, а ремісничих шкіл – у 5 разів [2, 8].

6. Зростання вимог до вчителів, зокрема, обов'язкове знання української мови. Для викладання у школах Підкарпатської Русі запрошувалися фахівці з ЧСР та емігранти із сусідніх країн [3, 137]. Це дало змогу забезпечити школи нацменшин необхідною кількістю педагогів, які володіли мовами етнічних груп.

7. Поширення проявів чехізації. Як відзначають дослідники, чеський уряд насильно не нав'язував українцям чеської мови, а превалювання чеської культури і навернення до неї закарпатців не було політикою тодішнього уряду, лише проявом несправедливості та чеського шовінізму на місцевому рівні. Уряд створював на Закарпатті чеські школи для зручності навчання дітей тих чехів, які були надіслані в Підкарпатську Русь для роботи. Хоча чеські кола силою не змушували українців, євреїв, словаків «чехізуватися», але, високий рівень викладання та матеріальні умови шкіл сприяли цьому. Якщо 1920 р. у Закарпатті були 22 чеські школи, то 1938 р. – їх уже нараховувалося 188. Чехів же проживало на той час у краї не більше 40 тис. осіб» [5, 354].

Отже, політика ЧСР щодо освіти нацменшин Закарпаття відзначалася демократичним підходом, національною толерантністю, що дало змогу певним нацменшинам (українцям, словакам, євреям) поліпшити загальний освітній рівень своїх дітей. Водночас особлива увагу урядом надавалася чеськомовному шкільництву, що проводило до поміркованої, ненасильницької чехізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гомоннай В. В. Школа та освіта Закарпаття / В. В. Гомоннай [та ін]. – Ужгород: [б.в.], 1997. – 248 с.
2. Дацків І. Є. Становлення і розвиток професійної освіти в Закарпатті (1919–1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. – Дрогобич, 2015. – 21 с.
3. Кемінь В. П. Українське шкільництво у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918–1996 рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1997. – 361 с.
4. Конституционная хартия Чехословацкой республики (29 февраля 1920 г.) // Конституции буржуазных стран. Том II. Средние и малые европейские страны. – М.-Л.: Госсозэкиз, 1936. – С. 14–36.
5. Химинець В., Стрічик П., Качур Б., Талапканич М. Освіта Закарпаття: монографія. – Ужгород: Карпати, 2009. – 464 с.
6. Химинець В., Басараб М. Історія Ужгородської гімназії (1613–2013): [монографія]. – Ужгород: «Карпати», ІВЦ ЗІППО, 2013. – 274 с.
7. Školství na Podkarpatské Rusi v přítjmnosti. – Praha, 1933. – 49 s.
8. Zákon ze dne 24. června 1926. o úpravě platových a některých služebních poměrů státních zaměstnanců. (Platový zákon) // Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. – 1926. – Číslo 7. – S. 117–160.

9. Zákon ze dne 24. června 1926. o úpravě platových a služebních poměrů učitelstva obecných a občanských škol. (Učitel'ský zákon) // Sbirka zákonů a nařízení států československého . – 1926. – Částka 52. – S. 479–490.

10. Zákon ze dne 3. dubna 1919. o školách národních a soukromých ústavech vyučovacích a vychovávacích // Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. – 1919. – Číslo 5. – S. 75–77.

11. Zákon ze dne 9. dubna 1920. jimž se upravuje správa školství // Sbirka zákonů a nařízení států československého . – 1920. – Částka LIV. – S. 626–628.

12. Zatímni normální učebna osnova pro obchodní academie // Věstník Ministerstva školství a národní osvěty. – 1921. – Číslo 10. – S. 112–242.

Ярослав ПОПЕНКО, Раїса ГРИЦЕНКО

(Мелітополь, Україна)

АКТ СОБОРНОСТІ 22 СІЧНЯ 1919 Р. У ДОСЛІДЖЕННЯХ ІСТОРИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЕМІГРАЦІЇ

Ідея національної єдності та державної незалежності є основою політичної ідеології будь-якої нації. В цьому контексті українці не є винятком. Хоча і досі в нашому суспільстві присутні сили, які прагнуть бачити українців бездержавними та роз'єднаними за регіональним, політичним, культурно-мовним або історичним принципами. Крім того, важливим фактором, що роз'єднує українців сьогодні є інформаційно-пропагандистський тиск з боку сусідніх держав, які всіляко заперечують саме поняття української соборності, Української Держави, мови, державницьких традицій тощо.

Отже, одним з головних завдань нинішніх державотворчих процесів в Україні є консолідація суспільства, збереження та відвоювання власної території, зміцнення єдності всіх українських регіонів тощо. Надзвичайно важливе значення для цього надскладного процесу має вивчення та врахування історичного досвіду боротьби нашого народу за свою політичну та духовну єдність. Відзначимо, що сама ідея єдності усіх етнічних українських земель, територіальна консолідація українців, тривалий час були мрією та метою вітчизняного національно-визвольного руху. Найбільш драматично це виявилось в роки революції 1917–1920 рр. Адже саме тоді ідеал соборної України вперше був практично реалізований та юридично зафіксований 22 січня 1919 р. в Києві.

Водночас, від початку і до наших днів в науковій літературі зустрічаються абсолютно полярні оцінки Акту Соборності українських земель, що був проголошений 22 січня 1919 р. Після завершення української революційної боротьби 1917–1920-х рр. ця тема активно досліджувалася в середовищі української політичної еміграції.

Першими започаткували цей процес безпосередні учасники революційних подій 1917–1920 р. Серед них В. Винниченко, Д. Дорошенко, І. Мазепа, М. Шаповал та ін. Слід відзначити, що загалом питання доленосної події 22 січня 1919 р. було «присутнє» в їхніх працях з вітчизняної історії та національно-визвольної боротьби тієї доби. Водночас, можна констатувати, що більшість авторів лише побіжно торкалися його. Більше того, саме тоді була започаткована «традиція» оцінювати київські січневі події від ейфорійного сприйняття до безапеляційної критики. Зокрема, В. Винниченко писав, що ні історичні умови, ні тогочасна політична ситуація не сприяли об'єднанню двох гілок українства [1, 459]. Інший діяч М. Шапо-

вал, ще гостріше висловлювався з цього приводу, підкресливши, що «злука була фіктивною, а розлука реальною» [2, 224–225]. В подальшому така полярна оціночна «традиція» продовжувала зберігатися в історіографії вчених української діаспори.

Зокрема, І. Нагаєвський писав: «Це була велика, врочиста, єдина в своєму роді історична маніфестація солідарності всіх віток українського народу. Вона не лише справила велике враження на всіх учасників, але й почала нову добу в житті народу... І в цьому велика заслуга творців Акту Соборності 22 січня 1919 року» [3, 269–270]. Як бачимо, автор надмірно перебільшив, говорячи про початок « нової доби в житті народу », оскільки вже за короткий час українські землі були окуповані більшовиками, а уряд Другої УНР виїхав на еміграцію. Не краще склалася і доля західноукраїнських земель, які зазнали військової анексії з боку сусідніх держав. Отже, такій оцінці відверто бракує об'єктивності та історичного реалізму.

Іншу оцінку січневим подіям 1919 р. надала відома дослідниця Н. Полонська-Василенко. Зокрема, в своїй роботі вона відзначала: «В таких умовах пройшла майже непоміченою подія, яка мала велике ідейне значення: свято Соборності України, 22-го січня 1919 року на Софійській площі проголошено злуку УНР з ЗУНР... Але під тиском невідрадних подій свято пройшло сухо, тихо» [4, 519]. Так дійсно, з автором можна погодитися, що надзвичайно скрутне економічне, політичне, військове становище УНР негативно позначилося на події січня 1919 р. Водночас, твердження, що подія пройшла непомітно суперечить свідченням очевидців, які навпаки відзначають, що «свято відбулося в присутності десятків тисяч людей, величаво та урочисто» [5, 404–420].

М. Стахів у своїх роботах відзначив надзвичайно важливе національно-ідеологічне та державно-правове значення Акту Злуки. Зокрема, він писав, що: «Універсал Соборності став невід'ємним артикулом національної ідеології від того моменту. Не зважаючи на всі пізніші невдачі долі, яка навістила Україну – поділами між різні держави (після 1920 р.) соборна українська державність стала не тільки вірою української нації в усіх її частинах, але й самозрозумілим начальним пунктом програми кожної політичної партії, яка справді почувала себе незалежною українською політичною організацією» [6, 57]. Звернімо увагу на те, що дослідник робив акцент не на миттєвому сприйнятті події 22 січня 1919 р., а на її стратегічному значенні для подальшої боротьби українських патріотів за власну національну державу.

Об'єктивну оцінку подіям січня 1919 р. надав інший історик української еміграції О. Субтельний. Він відзначав: «В останні, сповненні відчаю дні, що лишилися до падіння Києва, Директорія провела кілька символічних демонстрацій суверенності. 22 січня 1919 р. вона відсвяткувала злуку Української Народної Республіки з новоутвореною в Галичині Західно-Українською Народною Республікою, про яку мріяли покоління української інтелігенції, як на заході, так і на сході. Проте в ситуації, коли обидва уряди були змушені боротися за власне існування, їхні перспективи здавалися безрадісними. До того ж ці уряди зберігали свій окремих адміністративний апарат, військо і політику. Тому це була злука лише за назвою» [7, 446].

Таким чином, можна відзначити, що загалом діаспорні вчені зробили значний внесок у дослідження події Акту Злуки. Більше того, незважаючи на розбіжності в оцінках події, вони підкреслювали її ідейно-політичне значення. Стосовно практичних результатів цього історичного акту, то тут їхні думки різняться. Більшість з них вважала, що внаслідок об'єктивних та суб'єктивних обставин проголошена 22 січня 1919 р. соборність не була практично реалізована в державотворчому процесі та залишилася мрією для наступних поколінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винниченко В. Відродження нації. Заповіт борцям за визволення. – К.: КНИГА РОДУ, 2008. – 800 с.
2. Шаповал М. Велика революція. (3 нагоди 10-ліття революції на Україні). – Прага: Вільна спілка, 1928. – 272 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://diasporiana.org.ua/politologiya/14309-shapoval-m-velika-revoljutsiya-z-narodi-10-littya-revoljutsiyi-na-ukraini/>
3. Нагаєвський І. Історія Української держави двадцятого століття. – К.: Український письменник, 1993. – 413 с.
4. Полонська-Василенко Н. Історія України: в 2 т. – К.: Либідь, 1995. – Т. 2: Від середини XVII століття до 1923 року. – 1995. – 672 с.
5. Гошуляк І. Л. Тернистий шлях до соборності (від ідеї до Акту Злуки): [монографія]. – К., 2009. – 467 с.
6. Стахів М. Західня Україна. Нарис історії державного будівництва та збройної і дипломатичної оборони в 1918–1923 рр. – Скрантон, 1959. – 200 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид.: <http://diasporiana.org.ua/politologiya/6250-stahiv-m-zahidnya-ukrayina-naris-derzhavnogo-budivnistva-ta-zbroynoyi-i-diplomatichnoyi-oboroni-v-1918-1923-rr-t>
7. Субтельний О. Україна: історія. – К.: Либідь, 1993. – 720 с.

Ігор СТЕПУРА
(Київ, Україна)

РОЗВИТОК СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ СУСПІЛЬСТВ В 1940–80-Х РР. У ДЗЕРКАЛІ МОДЕРНІЗАЦІЙНОГО ПРОЕКТУ «РАДЯНСЬКОГО» ТИПУ

Узагальнений погляд на історію східноєвропейського регіону дуже корисний при аналізі вітчизняної історії і міждержавних відносин у ньому. Великий внесок у розуміння зв'язку між соціально-економічними факторами, політикою і психологією в регіоні зробила міжнародна група дослідників, яка відштовхнулася від поняття «наздоганяюча модернізація» (Н. В. Корвіцина, Л. Кралова, А. Тітков тощо). Характеризуючи соціальну структуру східноєвропейського суспільства, А. Тітков пише, що це товариство «несучими конструкціями» якого залишаються сімейні та національні стосунки, де слабо виражені групи середнього рівня – соціально-економічні та соціально-політичні [8]. С. Новак уточнює, що в основі східноєвропейського суспільства знаходиться конгломерат сімейно-дружніх об'єднань, який утворює соціальний простір особистості, а вище – лише нація. Середня частина, яка могла б направляти соціально-політичну активність традиційно слабка [5; 6]. Таке суспільство ще називають «безсереднім». Його можна спостерігати в Китаї, Японії і частково в державах з сильною католицькою традицією (міцні сім'ї – сильна держава). Сім'я в Польщі (і в Східній Європі) це не тільки родичі, а й друзі, товариші по службі, сусіди, вказує С. Новак. Сім'я – це розширена особистість. Особливу важливість в Польщі мають дружні стосунки [6]. У такому суспільстві спостерігають тісні контакти всередині малих груп, приховані від очей сторонніх. Весь світ поділений на «членів сім'ї», або «своїх» і «чужих». С. А. Макачук [4] розрізняє «малу сім'ю де навколо подружжя формуються вертикальні зв'язки – діти, їхні батьки (бабусі, дідусі), та велику сім'ю: дві або більше подружні пари горизонтальної родинної близькості, які вели спільне господарство. Вже з кінця XVIII ст. мала сім'я була основною на всій етніч-

ній території України, але в західній частині України залишки великої сім'ї ми знаходимо до колективізації радянських часів у Карпатах, Закарпатті, на Поліссі». Л. Кралова висувала цікаву думку, про різні типи сім'ї, що були притаманні центрально-східному регіону Європи. Вона протиставляє модерні стосунки в Чехії та НДР (менша народжуваність, більш вільна мораль), іншим традиційно налаштованим народам, таким як словаки. Також це впливало на сексуально-репродуктивну поведінку [5]. Росія, до речі, також приклад безсерединного суспільства, сформованого сторіччями царського абсолютизму та пізнішого вождизму, а в новітній час репресіями, війнами та злиднями.

Східноєвропейський регіон (як раніше і СРСР) з 1940-х рр. був залучений в форсовану наздоганяючу екстенсивну модернізацію радянського типу. Прискорено створювався індустріальний базис та інтенсивне сільське господарство (іноді зі створенням колективних господарств). При цьому проходили акти насилля та репресії, встановлення влади комуністичної однопартійної системи. Це викликало масове невдоволення – від мітингів, страйків (НДР, 1953; Польща, 1956), до цілих повстань – Угорщина (1956). Сільські працівники мігрували в міста, на роботу масово пішли жінки – їхній статус при цьому виріс. Ці групи й слугували ресурсом робочої сили. Масово готувалися кадри з вищою і середньою спеціальною освітою. Провідною в реформах стає роль науки і освіти. В регіоні здавна спостерігалось відставання зростання міського населення стосовно розвитку промисловості: багато робітників маючи постійне місце роботи в місті продовжували жити на селі чи в передмісті, здійснюючи маятникові поїздки до своїх міських підприємств (іноді з формуванням перехідної ідентичності «селянин–робітник»). В частині регіонів робочих місць взагалі бракувало. Ще більш яскравою рисою регіону стало коворольництво – пошук сільськими жителями сезонно-вахтових заробітків за межами свого місця проживання, найчастіше в несільськогосподарській сфері, що супроводжується маятниковими переїздами до місця роботи і назад. Уже в 1960-х рр. надлишок робочої сили в цих суспільствах був поглинений – настала повна зайнятість. В цілому ці роки період лібералізації – найбільш відома «хрущовська відлига», лібералізація в Румунії. Пошуки нового обличчя соціалізму привели Чехословаччину до мирних виступів – «Празької весни» (1968), які були силою придушені військами СРСР та його сателітами. Після цього настає довгий період реакції, хоча в багатьох країнах матеріальне становище населення поліпшувалося. До кінця 1970-х рр. в цілому відбувся перехід до індустріального-аграрного та міського типу суспільства.

Держава виступала як організатор життя, стандартизувало та звужувало «життєві сценарії». Психологічно це давало людям почуття спільності і зрозумілості життя один одного, зближувало їх, давало загальні «високі» цілі. Тотальна організованість життя, яка, виходить або від держави, або склалася в силу суспільної традиції, призводить до ряду поведінкових феноменів – низькою адаптивністю до незнайомого соціального середовища й прагнення до захисного гуртування членів спільної культурної традиції (по типу земляцтв). Під час одного з наукових семінарів автору довелося чути думку, що шлях людини до розрізнення добра і зла в секуляризованому та модерному суспільстві довший, ніж в традиційному і релігійному. Соціокультурна гомогенізація при соціалізмі пронизувала всі верстви суспільства. Поряд з державною ідеологізацією йшла і апеляція до традиційного досвіду народу – реальний (не книжковий!) соціалізм виростав з старого станового суспільства. Також одержавлені й слухняні адміністрації профспілки стають головним організатором вільного часу на підприємствах і в установах, що часто створювало в колективах майже родинну атмосферу. При призначенні зарплат панувала зрівнялівка. Між щастям і рівнем матеріального споживання зв'язку немає – стверджувала пропаганда [1; 2].

Уже в 1970-ті рр. склалися два типи східноєвропейської сім'ї – масова (в основі споживання і зростання добробуту) і елітарна (в центрі володіння знаннями та освіченістю). Перша стимулювала людей до спритності, активного напрацювання соціальних зв'язків – при соціалізмі був дефіцит товарів – їх «діставали». Ця ситуація добре вписувалась в традицію громадської взаємодопомоги притаманну аграрним суспільствам, де діють розвинені неформальні зв'язки за принципом «ти мені – я тобі». Такі зв'язку тоді публічно засуджували як дрібну, побутову корупцію. Члени «постселянської» сім'ї загалом підтримували контакти з перевіреними життям друзями та родичами, сподівалися на стабільність, вірили в патерналізм уряду, але при цьому масово ухилялися від пропагандистського офіціозу.

Елітарна сім'я була тісно пов'язана з освіченим прошарком суспільства та інтелігенцією. Остання була як «новою», так і «старою» – з реабілітованих після перших хвиль репресій, отримавши назву «національної» інтелігенції. У елітарній сім'ї панувала думка, що при соціалізмі не соціальне походження, а рівень освіти – головний критерій суспільного становища [5]. Ця ідея поширилася пізніше на все суспільство, накладаючись на одвічне прагнення селянина і робітника, щоб дитина мала «чисту» і високооплачувану роботу. Тому вже при переході до ринку почався бум підготовки менеджерів, юристів і економістів; а також відкриття все нових ВНЗ.

Регіональна інтелігенція вважала себе продовжувачкою історичної місії дворянства, берегинею національної ідентичності, культури, мови, традиції, міжпоколінної трансляції цінностей. Несла в собі ідею безумовного лідерства і харизми. Вона фактично зайняла соціальні позиції буржуазії, зберігши ментальність аристократії. Не так було в західній частині Європи – там спочатку інтелігенція (інтелектуали) масово з'являються як закономірний розвиток економіки, підвищення добробуту і продукт суспільної лібералізації. Зрозуміло, і там вона не чужа виконанню ціннісних функцій в суспільстві. Звідси С. Сламенова навіть робить висновок, що східна інтелігенція – багато в чому ідеологічне явище в суспільстві, яке об'єктивно відстало від західноєвропейських суспільств (держав) за рівнем економічного розвитку. Це «переважно культурний та ідеологічний феномен, але не економічний і технологічний, як на Заході» [7, р. 68]. Виділяли чотири ідейних групи інтелігенції: національно орієнтована, просоціалістично-провладна, просоціалістично реформістська (пошук «нового обличчя соціалізму»), і ліберально-прозахідна. Тривале перебування регіону в складі Австро-Угорщини призводила до того, що багато народів не мали своєї державності, або були розділені (як Польща). Звідси надзвичайно важливо було підтримання єдності народу через мовні практики та національну літературу – літературоцентризм. Література у східноєвропейців формувала особливий еталон життя, сконструйований з сюжетів книг. У них культурній людині слід розбиратися, вміти під певним кутом тлумачити. Книга підживлювала й саме існування національної інтелігенції (так в Росії держава була, але роль літератури величезна), допомагала їй, та й всьому народу зберігати мову і культуру часто поза офіційними підтримуючими інституціями.

Уже в 1970-ті рр. модернізаційний потенціал східноєвропейського проекту став сходити нанівець – та й загалом в світі запанувала економічна криза: в соцдержавх знизилися темпи економічного розвитку, стало проявлятися майнове розшарування, зупинилися «соціальні ліфти», освіта вже, безумовно, не виконувала суспільнопросувну функцію. Зазначи труднощів, вдалися до грошових запозичень у західних країн, але, по суті, потрапили в боргову пастку. Водночас за інерцією панувала загальна думка, що життя скоро покращиться докорінно. Бідні і малоосвічені верстви продовжували виступати за «рівність», а більш заможні

та освічені за необхідність диференціації доходів. Високоосвічені верстви населення виступали найбільш послідовними прихильниками реформ і вільного ринку.

Більшість описаних рис суспільства притаманні були й Україні (тоді УРСР). Але частина регіонів мала, звичайно, історично більш глибоку подібність. Так Львівщина – вузловий пункт історичного розвитку Центрально-Східної Європи, складна, по-різному трактована історія тісно пов'язана з історією європейських націй і українського народу зокрема [3]. Загартований роками боротьби з іноземним пануванням існував у формі об'єднання територіальних національно-релігійних громад – своєрідного суспільного стрижня, а також супутніх кооперативних і культурологічних, спортивно-фізкультурних об'єднань. Суспільство було організовано в цілому по «католицькому типу», територія відставала в промисловому розвитку від багатьох регіонів центральної Європи. Передовим загоном було духовенство та національна інтелігенція. Остання була орієнтована національно та ліберально-прозахідно. Тут після придушення збройного опору владі СРСР відбувся перехід до мирних способів боротьби [3, 338–351]. Можна згадати підпільні організації: Український національний комітет (1957–1961), «Група Ф. Проціва» (Український робочо-селянський союз), Українська Робоча Селянська Спілка (1959–1961 Л. Лук'яненко, І. Кандиба), Український Національний Фронт (1964–1967). УРСР вперше після припинення збройного опору ОУН поставила питання про мирний конституційний спосіб виходу УРСР зі СРСР, багатопартійності, свободи слова, самоврядування, Національного Віча. У легальному полі працював літературний клуб «Гомороси» в Лівівському університеті (ГОлембйовський–МОторнюк–РОрман–СОлтіс), Клуб творчої молоді (КТМ) «Сучасник» (1960–1965, 1970-ті), Клуб творчої молоді «Пролісок» (1962–1965) [3, 340], численні представники прогресивних діячів культури та мистецтв, громадськості, що надихала певна лібералізація 1960-х. Дисидентський рух 1960–1970-х рр. діяв вже в умовах жорстких переслідувань з боку радянської влади і ставив на меті опір радянському режиму, боротьбу за громадські свободи, піднесенню національної культури, історії, мови; солідарності з боротьбою сусідніх народів проти панівної політики СРСР в соцтаборі. В 1976 р. була створена Українська Гельсінгська група (М. Руденко, Л. Лук'яненко, І. Кандиба), що ставила на меті боротьбу за права людини. Уже в «перебудовчи» часи виникло культурологічне Товариство Лева (Львів), неформальні об'єднання: Товариство української мови, Просвіта, Меморіал тощо. Вивчення історико-краєзнавчих матеріалів щодо дисидентського руху дає багато прикладів провідної ролі національної інтелігенції, також в рух спротиву йшли цілими родинами, а навчальні заклади ставали осередком вільної думки до яких тягнулася творча молодь. Отже є багато співпадань з історією наших сусідів.

Висновки. Говорячи про історію або політичну практику будь-якої країни завжди згадують її унікальний шлях. І часто з цією унікальністю пов'язані глибокі і інтимні почуття багатьох людей. Разом з тим, наука заснована багато в чому саме на порівнянні. І історична компаративістика дозволяє побачити загальні риси розвитку, проблеми, і відповідно спробувати їх аналізувати і розв'язувати. Окреслені підходи будуть корисними для вивчення української історії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коровицына Н. В. Агония соцмодернизации. – М.: Наука, 1993. –176 с.
2. Коровицына Н. В. С Россией и без нее. Восточноевропейский путь развития. – М.: Алгоритм, 2003. – 284 с.
3. Львівщина. Історико-культурні та краєзнавчі нариси / [упоряд. Ю. Бірюльов]. – Львів: Центр Європи, 1998. – 392 с.

4. Макачук С. А. Етнографія України. – Львів. Світ, 2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ebk.net.ua/Book/history/makarchuk_eu/part16/1603.htm
5. Kráľová, Luba. Manželská rodina v západnej Európe a na východnom Slovensku // Sociologický časopis. – 2001. – 37 (4). – S. 449–462.
6. Nowak S. System wartości społeczeństwa polskiego // Studia socjologiczne. –1979. – 4 (75). – S. 155–173.
7. Slamenova S. Work Values Shift Tendencies during Post-communist Transformation Period (The Polish and The Bulgarian examples) // European Value Systems, ed. by J. Koralewich, W–w ISP, PAN, 1999. – P. 68.
8. Titkow A. Poland, new gender contract in formation // Polish Sociological Review. – 1999. – № 127. – P. 377–395.

Василь ХОМОРЕЦЬКИЙ
(Переяслав-Хмельницький, Україна)

ПОЛІТИКО-УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У КНР

Модернізаційний шлях КНР – непростий та суперечливий, проте політична еліта змогла знайти свій власний альтернативний вихід із непростой ситуації, яка склалась ще у ХХ ст. Нинішнє положення справ яскраво демонструє, що китайська економіка здійснює активну інтервенцію на ринки США та країн ЄС. Це свідчить про тверді наміри Китаю зайняти місце лідера не лише в світовій економіці, а й у геополітиці.

Процес модернізації Китаю розпочався ще в 1860-х рр. За цей період було здійснено три хвилі поступових реформ. Перша хвиля (1860–1911 рр.) відбувалася під керівництвом династії Цінь. Дослідники виділяють наступну періодизацію цього періоду: 1) 1862–1877 рр. – період створення китайської військової промисловості на противагу Заходу; 2) 1878–1894 рр. – виникнення та розвиток промислових та торгових підприємств, які були під повним контролем держави. Ця форма організації виробництва була переважаючою, проте існували й інші форми; 3) 1895–1902 рр. – початок західного економічного проникнення; великомасштабні іноземні інвестиції в країну; домінування іноземного капіталу; 4) 1903–1911 рр. – зміцнення приватного сектору; роль держави – підтримка приватних ініціатив [5]. Звісно, китайська влада була занадто слабкою та безініціативною у проведенні дійсно широкомасштабних реформ, що вплинуло на те, що більшість створюваних підприємств мали характер наповнювачів державної казни, а не засобу для економічних реформ, крім цього іноземні товари витіснили з ринку вітчизняні, які поступались як у ціні, так і у якості.

Друга хвиля модернізації Китаю – період існування Китайської Республіки (1912–1949 рр.), який відмічається складною суспільно-політичною ситуацією, тривалою громадянською війною, зовнішнім втручанням з боку Японії та СРСР, становленням політичних партій та нової політичної еліти. На Азійському континенті поставала перша країна із демократичними елементами ведення державної політики. Видатний політик і перший президент Китайської республіки Сунь Ятсен проголосив курс «трьох народних принципів», які трактувались як націоналізм, народовладдя та народний добробут. Ця програма стала основою розвитку Китаю до встановлення влади Мао Цзедуна у 1949 р.

Третя хвиля модернізації Китаю – 1949 р. – к. 1970-х рр., пройшла під правлінням Мао Цзедуна, який проводив свою політику «трьох червоних прапорів», та був ініціатором «культурної революції». Соціалістичне будівництво в КНР одразу набуло «китайської специфіки»: у своїй програмі розвитку країни Компартія КНР, наприклад, не використовувала марксистсько-ленінських постулатів, власне, термін «соціалізм» вживався лише один раз. Проте в КПК зберігався головний принцип будівництва партії комуністичної орієнтації як робітничо-селянської партії [2]. Лише після смерті Мао Цзедуна, експерименти із державним управлінням припинились і країна вийшла на стабільний курс розвитку. Варто відмітити, що з часу третьої хвилі модернізації й донині провідну роль в модернізаційних процесах відіграє лише КПК на засадах п'ятирічних планів.

З кінця 70-х рр. можна виділити четверту хвилю китайської модернізації. На першому етапі перетворень (1978–1984 рр.) основна увага приділялася аграрному сектору, адже понад 800 млн. осіб були на той час селянами. Реформування передбачали поетапні ліквідації народних комун та перехід на матеріальне стимулювання ефективного господарювання при збереженні колективної власності на землю. Влада вирішила пом'якшити обмеження щодо діяльності недержавних промислових підприємств (вони функціонували поряд із державними) та дозволила приватну власність, проте в окремих випадках передбачених законами. Відбулась лібералізація податкового та валютного законодавства з метою залучення іноземних капіталів та створення вільних економічних зон. Обраний вектор надав перевагу Китаю у світовій економіці (дешева робоча сила та широкий ринок споживчих товарів) та зробив країну інвестиційною платформою для міжнародних компаній [6, 80]. У 1982 р. Конституцію КНР було затверджено соціалістичний правовий і державний устрій країни, закріплено суспільну та колективну власність. Дозволялось ведення індивідуального господарства, та вкладення власного капіталу у виробництво. Розширились права державних підприємств у використанні частини прибутку за власним цільовим призначенням, особливий акцент зроблено на узаконенні приватного господарства та запровадженні оренди землі.

Під час другого етапу (1984–1988 рр.) було закріплено реформування аграрного сектору через зміну системи державного ціноутворення на сільськогосподарську продукцію. Для розвитку місцевого промислового сектору були виділені значні кошти. Була впроваджена система сучасного корпоративного управління підприємствами та міжнародні стандарти бухгалтерського обліку. Ці заходи надали можливість вивести акції компаній на міжнародний фондовий ринок [2].

Третій етап (1988–1991 рр.) характеризувався макроекономічною незбалансованістю, різким зростанням інфляції, а це, у свою чергу, потребувало певних змін у впроваджуваних реформах. Четвертий етап (1991 р. – по наш час) розпочався із трансформування механізму управління державними промисловими підприємствами, що передбачало надання 14 прав контролю, серед них: контроль над виробництвом, закупівлями, збутом; керівництво кадрами, активами, зарплатою тощо. Ці заходи дозволили великим підприємствам стати суб'єктами ринків поруч із малими та середніми.

На XIV з'їзді КПК (1992 р.) був проголошений курс на «соціалістичну ринкову економіку», який передбачав вихід КНР на світовий ринок та її інтегрування. Поправками до Конституції 1993 р. передбачено підконтрольність недержавних форм власності державній. Політика партійного керівництва країною зумовила небувалі темпи розвитку країни. Річний дохід населення у містах становить 1,5 тис. доларів. Звісно, у КНР є достатньо проблем, зокрема такі: деградація 90 % природних степів [4, 130], нерівномірність регіонального розвитку [1, 38], демографічна [2], енергозалежність [4, 129]. Партійно-політичне керівництво КНР нама-

гається вживати заходів для стабільного та ефективного розвитку країни, опрацьовує нові концепції. Так основним гаслом сучасного Китаю є «Людина – основа всього», що потребує впровадження наукових досягнень в усіх сферах задля забезпечення цього принципу. Відбулись істотні зміни у партійній ідеології: було затверджено концепцію «трьох представництв» (партія стає представником передових продуктивних сил, інтересів широких мас суспільства та прогресивної культури) [3, 222]. До 2050 р. партійне керівництво спланувало вивести країну на перше місце по всіх показниках, як зовнішньої так і внутрішньої політики. За всіх цих активних змін в економіці, політичній сфері реформи в сучасному Китаї не торкнулися.

Загалом, можна відмітити, що внутрішня політика партійно-політичного керівництва КНР з урахуванням місцевої специфіки та відповідно до основних тенденцій розвитку світової економіки забезпечила стабільний зростаючий вектор розвитку країни та перетворила Китай на одну з найвпливовіших країн світу. Політика сучасного керівництва КНР є достатньо гнучкою, щоб відповідати на запити поточного моменту та бажаних перспектив зростання країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Величко В. В. Моделі регіонального розвитку Китаю: формування, структура, перспективи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/19826/03-Velichko.pdf?sequence=1> [13.10.2017]
2. Особливості зародження та розвитку китайського соціалізму: політично-економічні аспекти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://veche.kiev.ua/journal/1356/> [13.10.2017]
3. Переломов Л. С. Конфуцианство и современный стратегический курс КНР. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.
4. Храмухин А. Китайский «велосипед» // Новый мир. – 2008. – № 3. – С. 126–137.
5. Экономический рост Китая в эпоху Цин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://websurveys.ru/cnis/chin16.htm> [13.10.2017]
6. Allen Ch. Confucius and the Scholars // Atlantic Monthly. August 1999. – Vol. 283. – № 4. – P. 78–83.

Ольга ЯДЛОВСЬКА
(Дніпро, Україна)

ШВЕДИ ХЕРСОНЩИНИ ПРОТЯГОМ 20–30-х рр. XX ст.

Увага науковців до так званих «малих» або «нечисельних» національних меншин при розгляді певних історичних періодів розглядається крізь призму вивчення історії національних меншин загалом й окреслення суспільно-політичного впливу представників меншин як опосередкованого в загальному контексті подій. Це пояснюється або лояльністю меншин до політичного курсу уряду, або об'єднанням у своїх поглядах та соціально-політичному житті з іншими меншинами. Також причиною може виступати мала чисельність етнічної групи, компактне проживання на певних малих територіях, тобто, фактично, неможливість впливу на загальну політичну ситуацію, натомість меншиною зберігається мова та національно-культурна окремішність. Саме зазначені риси характеризують місце шведів в суспільно-політичному житті України, як сьогодні, так і у добу Української національної революції та у період коренізації, протягом 20–30-х рр. XX ст.

На території Півдня України шведи компактно проживають, зберігаючи етнічну та мовну самобутність, на Херсонщині у с. Зміївка Бериславського району. Це єдине у східній Європі село, що заселене етнічними шведами і які говорять розмовною старошведською мовою, що більше ніде не збереглась.

Шведська колонія Старошведське (Gammalsvenskbyi) була заснована на березі Дніпра поряд з м. Берислав 1781 р. вихідцями з балтійського острова Даго, за іншими даними 1782 р. [4]. (Острів Даго до 1721 р. належав Швеції. Після поразки шведів у війні з Російською імперією відійшов останній, проте шведським дворянам було дозволено залишити володіння та керувати ними. Згодом шведські селяни поскаржились на тиск Катерині II, яка вирішила питання шляхом переселення шведів у 1781 р. на вільні землі нижньої течії Дніпра.) На вільних землях шведського округу були засновані зразу три німецьких колонії: лютеранські Мюльгаузендорф (Muhlhausendorf) – Михайлівка (1804 р., переселенці з Вюртемберга та Богемії) та Шлангендорф (Schlangendorf) – Зміївка (1806 р., переселенці з Прусії, Померанії та Селезії), а також католицьке село Костирка (Klostendorf) (1805 р., переселенці з Богемії та Бадена). Розподіл не носив умовний характер, оскільки був наявний релігійний конфлікт між громадами. Зараз усі села входять до складу великого села Зміївка, з населенням 3,5 тис осіб. У Швеції село відоме під назвою Гаммаль-свенскбі (Gammal-svenskby, перекладається як «старе шведське село») [3, 29]. За останнім переписом України (2001 р.) близько трьохсот осіб показали свою національність як шведську, хоча мешканці стверджують, що на сьогодні кількість осіб шведської меншини у селі сягає 1,5 тис [1].

Історію шведів на теренах України, зокрема на Херсонщині, у своїх наукових доробках розглядають Котлярчук А. [6, 7] – сучасний білоруський історик, що викладає у Стокгольмі, коло наукових інтересів якого становить історія шведів на пострадянському періоді і зокрема шведів села Зміївка; а також наукова розвідка дніпровської дослідниці С. Бобильової [5] – відомої дослідниці німців України, а також німецькомовних національних меншостей та таких, що мешкали компактно разом з німцями. Історіографією та джерелами щодо вивчення шведів України займається Т. Кудрицька [8, 9]. Опосередковано про шведів та с. Зміївка згадується у дослідженнях П. Барвінської, А. Гречило, О. Дідик [2, 3, 4].

Доробок Т. Кудрицької містить ґрунтовний аналіз наукової літератури дореволюційного, радянського та післярадянського походження, присвячену дослідженню історії шведів України. Авторка доводить, що переважна більшість робіт присвячувалась імперському періоду історії шведів, на противагу розгляду низки аспектів міжвоєнної доби та часів Другої світової війни, які залишаються маловивченими [8; 197]. В іншій розвідці Т. Кудрицька наводить стислі дані про документи, що містяться у Державному архіві Херсонської області. Опосередковано з документів офіційного діловодства можна довідатися про взаємовідносини шведів між собою, із сусідами-німцями, а також їх ставлення до радянської влади. Особливістю цього різновиду документів є їх хронологічна прив'язка. Більшість із них припадає на 1920-ті рр., що можна пояснити суспільно-політичними явищами, які мали місце у тогочасному СРСР після проголошення політики коренізації. Документація за 1930-ті рр. фрагментарна і уривається на 1933 р [9; 198].

В окремих дослідженнях окреслено місце шведів напередодні 1917 р., зокрема, у розріді впливу подій напередодні та під час Першої світової війни, адже шведи розглядались як німецькомовне населення й інколи ототожнювались з ними у правах. Зазначимо, що період Української національної революції реакція шведів на події не висвітлюється, однієї з причин була сама позиція шведів, які дотримувались, на наш погляд, вичікувальної тактики.

З соціально-економічного погляду селяни Старошведського були іноземними колоністами Російської імперії і до реформ кінця XIX ст. мали серйозні правові та економічні привілеї та автономне самоуправління. Навіть на початку XX ст. реальне положення шведських поселенців було значно краще їх сусідів – українських та російських селян. Дослідниця С. Бобильова зазначає, що питання взаємовідносин шведської спільноти та держави слід розглядати в загальному контексті політики колонізації краю [5; 267]. Стосовно земельного питання, слід додати, що 2 лютого 1915 р. уряд видав Закон про обмеження та позбавлення землеволодіння іноземців воюючих держав, під юрисдикцію якого підлягали і німці-колоністи. Оскільки в межах німецьких колоній мешкали і шведи, то цей закон вплинув теж і на них. Однак шведи звернулись до губернатора Херсонської губернії з листом, в якому підкреслили свою лояльність до уряду та ненімецьке походження. Клопотання було задоволено [6; 31]. Як наслідок, у шведів не забирали землі, хоча у німців-колоністів відчуження відбулось.

Коли весною 1919 р. озброєні формування грабували німецькі колонії, делегація села на чолі з пастором Кристофером Гоасом та вчителем Петером Мальмасом виїхали на зустріч з командиром загону армії Нестора Махна Павловським. Шведські лідери пояснили, що мешканці шведи – не німці, а нащадки солдат Карла XII, тих, хто воював проти росіян та німців за свободу України. В результаті село отримало охоронну грамоту від української армії [6, 32].

Джерельною базою історії меншини виступають також спогади та листи шведів, які реемігрували на батьківщину 1929 р., і були сучасниками подій, що допомагає у критиці описаних подій, а також дає можливість порівняти їх рефлексію на пережиті події. На жаль, як вважає Т. Кудрицька, через лінгвістичний бар'єр та перебування більшості цих джерел в архівах Швеції було досліджено лише один із шести спогадів – Андреаса Аннаса [8; 199]. Автор переповідає сучасну йому історію Старошведського. Також найбільш інформативну цінність дослідження становить виклад подій 1917–1929 рр., а також дослідження історії шведів СРСР міжвоєнної доби: їх повсякденного життя, господарства, стратегії поведінки у екстремальних ситуаціях, взаємовідносин з радянською владою та ін.

Важливу роль для відображення зв'язків старошведів із духовними особами Фінляндії відіграють листи подружжя Гоас, адресовані пастору Вірену. Впродовж 1918–1918 рр. на першому місці у зверненнях фігурують скарги про відсутність власного пастора у селі. Іншою проблемою виступає дефіцит шкільних працівників та навчальних посібників. У листах присутні також фрагментарні дані про життя у Швеції та бажання старошведів залишити СРСР [8; 199]. Наведені спогади становлять найбільш інформативну цінність щодо подій 1917–1929 р., адже автори були не просто спостерігачами, а й активними учасниками подій.

У ґрунтовній монографії по дослідженню історії шведів А. Котлярчук, доводить, що старошведи, привілейовані чужоземні колоністи в імперії Романових, підтримуючи сталі культурні зв'язки з історичною батьківщиною, мало що здобули, ставши нацменшиною УССР. Політика коренізації слабо на них позначилася. Це було зумовлено і матеріальною неспроможністю влади втілити лозунги коренізації на практиці, і тим, що більшість культурних потреб мешканці Старошведського задовольняли завдяки тісним контактам зі шведським Червоним Хрестом і Швецією. Механічно засвоївши риторику вдячності «неньці-Україні» за право на самовизначення, замість попередньої лояльності до «матушки-Росії», шведи через заможність, освіченість і релігійну консервативність рішуче не вписувалися в категорію звільнених та зігрітих революцією, а раніше гноблених нацменшин. Єдина справа, яку більшовики допомогли вирішити старошведам, – це питання релігійного унезалежнення від сусідніх німецьких колоній. У 1920-х роках у селі було створено окрему лютеранську парафію, якої не було відкрито за

Російської імперії [10]. Також шведи зберігали контроль над шведською національною сільською радою, створеною в радянській цій Україні 1926 р. – єдине шведське національне управління в СРСР [6, 30]. У подальшому неврожаї 1927–1928 рр. спонукали мешканців повернутися до Швеції. Автор уважно простежує прояви колективної правової культури українських шведів у цій ситуації. У справі своєї рееміграції вони вдало використали наявні суперечності між владними органами УССР та центральними установами в Москві. Також дослідник звернув увагу на резонанс цих подій у шведському суспільстві й медіях [10].

Таким чином, на відміну від решти селянського світу, шведи прагнули вирішувати конфлікти з владою – імперською та радянською – насамперед за допомогою пера, а не сокири. Шведам Старошведського довелось співпрацювати з німцями задля утвердження обох спільнот за часів Російської імперії, хоча й відмежувались від німців в роки переслідування останніх. Разом з тим, шведи дотримувались політики постійних компромісів та прихильності, фактично, до усіх урядів та політичних сил, піднімаючи лише питання самозбереження та релігійної окремішності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсон К., Новоселова Я. Шведы под Каховкой // Сегодня. – 2006. – 30 октября [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://artkavun.kherson.ua/shvedy_pod_kahovkoj-1.htm
2. Барвінська П. Становище німців-колоністів Півдня України в контексті українсько-німецьких відносин (1917–1918) / П. І. Барвінська // Историческая память: ист.-краевед. ежегод. – К., 2000. – Вып. 2. – С. 80–87.
3. Гречило А. Село Старошведське – Зміївка та символи територіальної громади / А. Гречило // Південний архів. Історичні науки: 36. наук. пр. – Херсон, 2007. – Вип. XXV. – С. 216–218.
4. Дідик О. Зміївка // Маяк. – 2009. – 20 черв. (№ 25). – С. 11.
5. Бобылева С. Шведы Украины и государственная власть // Вопросы германской истории, Днепропетровск – 2008. – С. 247–268.
6. Котлярчук А. Немцы Украины в судьбах шведской колонии на Днепре, 1805–2007 // Вопросы германской истории, Днепропетровск, 2007. – С. 27–35.
7. Котлярчук А. Шведские колонисты Украины в КОМИ АССР. Технологии насильственной нормализации и коллективное сопротивление // Электронная библиотека Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) РАН [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kunstkamera.ru/lib/rubrikator/03/03_05/978-5-88431-187-9/
8. Кудрицька Т. До питання історії шведів СРСР: аналіз джерельного потенціалу // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Історія та археологія», 2015. – Вип. 23. – С. 196–202.
9. Кудрицька Т. Шведська спільнота України у працях вітчизняних та зарубіжних істориків // Вопросы германской истории, Днепропетровск, 2012. – С. 250–264.
10. Яценко В. Критика на книгу. Котлярчук Андрей «В кузнице Сталина». Шведские колонисты Украины в тоталитарных экспериментах XX века. – Москва: РОССПЭИ, 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://krytyka.com/ua/reviews/v-kuznytshe-stalyna-shvedskye-kolonisty-ukrainy-v-totalitarnykh-eksperimentakh-khkh-veka>

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

*Кямаля АЛЕСКЕРЛИ
(Баку, Азербайджан)*

ОТРАЖЕНИЕ НОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ МУЗЫКЕ

За последнее десятилетие быстрое развитие мира искусства способствовало выходу на арену сложных и противоречивых проявлений и стилевых тенденций. Современная музыкальная культура XXI века, избавившись от различных художественных течений, в свое время называвшихся авангардом, продолжает развиваться сегодня на новых моделях.

Известно, что азербайджанская музыкальная культура за краткий срок подключилась к продолжительному эволюционному процессу Европейского композиторского творчества за счет У. Гаджибекова – основоположника профессионально-музыкального искусства. В начале прошлого века гениальный классик азербайджанской музыки, преодолевший своим творчеством за несколько десятков лет многовековую путь развития Западной музыки, окончательно решил судьбу азербайджанской музыкальной культуры. Он точно определил этот магистральный путь вместе со своим соратником Муслимом Магомаевым, со своими братьями и товарищами по профессии Джейхуном и Зульфугаром Гаджибековыми, вместе со всеми своими последователями и студентами Асафом Зейналлы, Саидом Рустамовым, Кара Караевым, Фикретом Амировым, Джовдатом Гаджиевым, Ниязи, Джахангиром Джахангировым и другими.

Известно, что одним из главных завещаний Узеир-бека была мысль о том, что наша музыка должна «освоить средства мирового искусства». Эта идея была подхвачена и продолжена Кара Караевым, который своими произведениями Третья симфония (1964) и «Концерт для скрипки и оркестра» (1967), обеспечив новыми путями закономерности развития национальной музыкальной культуры.

Эти два произведения Караева, написанные с высоким мастерством в результате являются конкретным ориентиром для современных композиторов. Ссылаясь на его опыт, его ученики Ариф Меликов, Хайям Мирзазаде, Фарадж Караев, Исмаил Гаджибеков, Фирангиз Ализаде, Азер Дадашов, Джалал Аббасов, Рахилия Гасанова, Эльнара Дадашова, Фаик Нагиев и другие, пользуясь современными композиционными средствами, интегрируют в мировую музыку, изучая новые технологические возможности, концентрируют современное место и пространство в своем творчестве. Эта миссия продолжается современными композиторами Рауфом Алиевым, Сардаром Фараджевым, Мамедом Джафаровым, Арзу Мамедовой, Али Ализаде, Элмиром Мирзоевым, Гюльнаррой Мамедовой, Васифом и Джейхуном Аллахвердиевыми, Алией Мамедовой, Руфатом Халиловым, Фирудином Аллахвердиевым и др.

В азербайджанской музыке любая композиционная мысль по своему содержанию служит одной и той же цели – различными методами и средствами показать национальную черту, почерк и стиль. Каждый композитор в своем творчестве осуществляет национальную миссию через свой выбранный путь в соответствии своему вкусу. Азербайджанские композиторы никогда не забывают про свои корни, опираясь на национальные традиции, растолковывают европейские формы. Поэтому в композиторском творчестве опора на этнографические и народные традиции очень важный вопрос.

Одновременно в композиторском творчестве можно проследить освоение композиционных технологий Западной Европы. Одним из важных вопросов современной азербайджанской музыки является поиск новых композиционных форм. Во многих случаях встречаемся с серийной техникой и композициями, основывающимися на традиционной азербайджанской музыке: в струнном квартете Али Мамедовой (1998) серийная техника, сонорика и пуантилизм связывается с мугамом «Раст», с национальным колоритом, ладом и гармониями; в композиции «Чужой человек» для инструментального театра Фараджа Караева (на стихи И.Ахметьева, 2002) представляется как маленькая постановка на основе двенадцатитонового ряда. В этом смысле число интересных примеров немало.

Иногда мы становимся свидетелями в композиторском произведении взаимного единства культур Запада и Востока. В общем надо отметить, что за последние несколько десятков лет проявляется дилемма «Запад-Восток» в азербайджанской музыке. Усиление музыкального синтеза в «Serenata Dolore» (1999) Али Ализаде, «Göttes ist der Orient» (на слова азербайджанских композиторов и Е. В. Готье на основе поэмы «Диван Восток-Запад», 2000) Фирангиз Ализаде.

В симфоническом жанре, начиная с 80-х годов прошлого столетия, можно проследить отдаление от музыкальной формы (в первую очередь, соната Аллегро) как тенденция ссылки на мугамское мышление в композиторском творчестве. Например, в Третьей симфонии (1982) Азера Дадашова, имеющей медитативно-монологический характер, развитие построено на основе выражений, свойственных мугаму. По форме отказавшись от классического симфонического цикла сонаты, Рахилия Гасанова в своей 3 симфонии (1983) связала в единое целое минимализм эстетики с мышлением азербайджанского мугама. Джаваншир Кулиев в своей 4 симфонии под именем «Дастан» (1994) делает ссылку на структуры, исходящие с мугамского мышления. Надо отметить интересную сторону этой симфонии, впервые в азербайджанской симфонической музыке мастерски соединены закономерности мугама и структурные принципы ашугских традиций.

Из вышеизложенного становится ясно, что с 80-90-х годов прошлого века в творчестве композиторов еще более усилился интерес к мугамному мышлению, к его закономерностям развития. К примеру, Ариф Меликов – 6 симфония, Хайям Мирзазаде 2 симфония «Триптих».

В хоровой музыке вместе с традиционными произведениями можно отметить несколько интересных композиций в стиле авангарда. К примеру работы Исмаила Гаджибекова – 3 Вокализа для хора а capella (2000); Сардара Фараджева – В память Узеира Гаджибекова «Diptix» для хора, к 60-летию В. Самедоглу для хора а capella и кларнета «Tiptix» (1999); Фаика Нагиева – В память Кара Караева концерт для хора а capella и солиста (1990); «Колыбельная» для женского хора а capella (1991); «Ода свободы» для озаниста, хора и симфонического оркестра, кантата «Родная земля» на стихи Р. Рзы; Рувата Халилова – Кантата «Насими» для смешанного хора и симфонического оркестра, «Песня мечты», вокальные миниатюры «Nikolett» на стихи У.де ла Марика.

За последние десятилетия в Азербайджане созданы также новые произведения в балетном жанре. Это балет Тофика Бакиханова «Добро и зло» (на основе «Хамсе» Н. Гянджеви, 1990); «Шейх Сянан» Наримана Мамедова (по одноименной пьесе Г. Джавида, 1990); «Юсиф прекрасный» Арифа Меликова (1999); «Белое и черное» (2000), «Калейдоскоп» (2002) Хайяма Мирзазаде; «Путешествие на Кавказ» (по одноименному произведению А. Дюма (2002), «Вальс надежды» (2008) Акшина Ализаде; «Пустая колыбель» (на основе

поэмы Ниджата Джумали, 1993) Фирангиз Ализаде; «Любовь и смерть» (на основе мотивов из эпоса «Деде Коркут» Полада Бюльбюльоглы (2005); «Огузнаме» (по одноименному турецкому эпосу (2007) Джаваншира Кулиева; «Саялы» Эльнары Дадашовой (2012) и другие балеты тому пример. В этих балетах проявляется виртуозный этнографизм, глубокое философское обобщение, эмоциональная широта, конструктивизм, яркий по-восточному декор и серьезная симметричность форм.

В творчестве наших композиторов за последние несколько десятков лет меньше всего встречается оперный жанр. К примеру «Фируза» Исмаила Гаджибекова (на основе незавершенной оперы Узеира Гаджибекова, 1997); «Натаван» Васифа Адыгезалова (2003); «Ожидание» (2007), «Карабагнаме» (2007), «Твое имя Дениз» (2011) Фирангиз Ализаде; «Мехсети» (2009) Эльнары Дадашевой.

Начиная с 90-х годов прошлого века, в творчестве азербайджанских композиторов преобладают камерно-инструментальный жанр. Можно привести примеры произведений камерно-инструментальной музыки азербайджанских композиторов: Хайям Мирзазаде («Pro e contra», «Genesis», «White and black», «Memory», «Nachmuzik für Christoph Yaggin», «Capriccio»); Фарадж Караев («Der Stand der Dinge», «(K)ein kleinen Schauspiel», «und Tod Klange einer traugen Nacht», «Vingt ans apres – nostalgie». Работа предшественника среднего поколения азербайджанских композиторов Эльнара Мирзоева «ReAKSIYA» (в этой композиции вокруг ноты «ге» происходят «события», построенные в форме мугама-минимализма, в композиции «JUSTACTRUM» произведение проработано из трех латинских слов: в-право, церемония, сакрал). В этих композициях существует неопределенность жанра, индивидуальный проект, индивидуальный авторский слог. Надо отметить, что в этих произведениях есть и другая черта, свойственная музыке XX века: композитор дает театральную трактовку только инструментальному произведению. И в этом заключается важная сторона индивидуального проекта.

Когда разговор идет об оригинальном составе ансамбля мы наблюдаем следующее: персонафикация отдельных инструментов (обычно редко встречающихся) приводит к тому, что тембры выходят на передний план: это значит, что камерная музыка очень выгодна для новых поисков. Вокальный цикл для сопрано, флейты, фортепиано (на слова И. Такубоку, 1990) «Crossing – II» (1992), «В стиле мугама» для струнных и ударных инструментов, для синтезатора (1993) Фирангиз Ализаде; Соната для саза и скрипки (1980), «Караван» для флейты, саза и виолончели (2000) Джаваншира Кулиева; «Экспрессия» для 16 струнных инструментов Акшина Ализаде; «Memory» (1989), «Metamorphose» для гитары и блок-флейты (1999) Хайяма Мирзазаде; «Postlüdiya» для фортепиано, контрабаса и струнного квартета за сценой (1990), «Aus...» – bassethorn для бас-кларнета и виброфона и «Три фрагмента» для маримбы (1990) Фараджа Караева; «Ürfani» для струнного квартета, флейты и пиано (1988), «Небо» для камерно-инструментального ансамбля (1993), «Пирэбэдилъ» для камерно-инструментального ансамбля (1996), «Море» Фантазия для 2-х фортепиано и двух саксофонов (1998) Рахили Гасановой служат этому примером.

В современной азербайджанской музыке появились такие композиции, где наши композиторы смогли отличными друг от друга путями отразить новыми техническими методами звуковые возможности гитары. Тому пример, в азербайджанской инструментальной музыке соло сонаты (1995) Рахили Гасановой, «Nachtmuzik für Christoph Yaggin» (1996) Хайяма Мирзазаде; «Dialogue with Silense» (1995) Алии Мамедовой; и написанные непосредственно для гитары «Азербайджанская пастораль» (1998) Фирангиз Ализаде; «(K)ein klenines schanspiel» (1998)

для двух гитар и бас флейты Фараджа Караева; «Metamorphose» (1999) для блокфлейты и гитары Хайяма Мирзааде. Все эти произведения вызывают большой интерес.

В современной композиторской музыке есть еще одна новая тенденция, это интерпретация в индивидуальной форме музыкального содержания другого композитора. То есть, музыкальный материал в виде цитаты в пределах одного произведения перемешивается с авторским стилем. К примеру, у Фараджа Караева в квартете «In memoriam» цитата взята из оперы «Лулу» Альбана Берга, в сонате для двух фортепиано взята цитата из романса М.Глинки «Я помню чудное мгновение», на основе канонов А. Шенберга «Постлюдия»; у Фирангиз Ализаде в произведении «Crossing II» тема «Фантазии» У.Гаджибекова, в сонате для фортепиано тема вступления концерта для скрипки Альбана Берга; у Заура Фархадова в свободных вариациях «замкнутое пространство» использование фрагментов из вокального цикла «Любовь поэта» и «Крейслериана» Р. Шумана.

В независимом Азербайджане сегодня происходят изменения в мире музыки, идет интеграция в мировую культурную жизнь, по инициативе руководства страны проводятся разные международные фестивали, такие как «Международный фестиваль современной музыки Кара Караева», фестиваль «Большой Шелковый путь», Международный фестиваль имени Мстислава Ростроповича», Кабалинский фестиваль, фестиваль «Мир мугама» и проекты «Лицом к лицу со временем», «25 лет без Караева», которые позитивно влияют на создание в дальнейшем новых композиций. В этих проектах звучит широкий спектр музыки, начиная с классической музыкой и кончая музыкой современных композиторов. И вся эта музыкальная программа превращается в большое музыкальное событие, в такой среде расширяются арсенальные средства выражения новых произведений, в творчестве композиторов усиливается межкультурный диалог, в результате происходит позитивное влияние на интеллектуальное и культурное развитие творческих людей.

Валентина БУЦЕРОГА
(Вінниця, Україна)

КИЇВЬСКА КОНСЕРВАТОРІЯ – ОСЕРЕДОК ЗБЕРЕЖЕННЯ І РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ АКАДЕМІЧНОГО СПІВУ

Останнім часом в Україні значно підвищився інтерес до академічного вокалу, який, разом з популярними естрадним і народним співом, отримав багато шанувальників серед молоді. Академічний вокал привертає увагу і слухачів, і виконавців. Такий інтерес можна пояснити, з однієї сторони, співучістю нашої нації, для якої пісня завжди була невід'ємними супутником в усіх аспектах її життя; а з іншої – визнанням українського вокального мистецтва за межами держави, що змушує і співвітчизників підтримувати кращі його традиції. Проведення різноманітних конкурсів і фестивалів, відкриття нових студій і шкіл, училищ мистецтв також сприяє розвитку вітчизняної вокальної традиції.

Діяльність на межі ХІХ–ХХ ст. оперного театру, музичного училища, приватних музичних шкіл створила плідне підґрунтя для організації вищого навчального музичного закладу – Київської консерваторії. Питаннями становлення та розвитку Київської консерваторії займалися А. Ольховський [4], К. Михайлов [2], Т. Михайлова [3], О. Тимошенко [5], О. Берегова [1] та інші науковці.

З року заснування Київської національної консерваторії (1913) музична і зокрема вокальна освіта отримує риси професіоналізації та починається *перший* період в історії становлення Київської професійної вокальної школи. Київську консерваторію було відкрито за сприяння російських композиторів – П. Чайковського, А. Рубінштейна, М. Римського-Корсакова та інших діячів культури. Окрім того, досить важливу роль у заснуванні закладу відіграли меценати, насамперед Михайло Іванович Терещенко, за допомогою якого відбулося залучення провідних учених і митців для професорських посад. Для викладачів Київської консерваторії створювались сприятливі умови, які В. Пухальський у листі В. Цветкову описує наступним чином: «На кожного учня припадає одна година занять на тиждень (два уроки по півгодини). Плата – за цю годину занять – 100 крб. за рік. Дирекція Київського відділення АМТ гарантує 25 учнів, отже, жалування становитиме 2500 крб. на рік. За кожного понаднормового учня сплачується також 100 крб. на рік. Курс навчання триває з 1 вересня до 1 червня, тобто дев'ять місяців» [3, 31].

Загальноосвітні дисципліни в консерваторії не викладалися, але проводилися заняття з хорового співу, оперного класу, сценічного мистецтва, дикції та декламації, пластики, міміки, пантоміміки, танцю, читався курс естетики та історії мистецтв. Навчання було платним, але в разі досягнення високих результатів студентів звільняли від сплачування коштів, а от весь термін навчання поділявся на дві частини – нижчий і вищий курси, кожен з яких тривав по три роки.

У перші десятиліття існування Київської консерваторії, підготовка співаків відбувалася без поділу на оперних та камерних виконавців. Колишній ректор консерваторії К. Михайлов у своїх спогадах писав, що «готували виконавців загалом» [4, 65]. Учні повинні були завжди бути готовими до будь-якого виду творчо-виконавської діяльності, в тому числі і педагогічної, хоча педагогічної практики як окремої навчально-методичної дисципліни тоді ще не існувало.

Київську консерваторію в той період очолював Рейнгольд Моріцевич Глієр, на посади професорів вокального відділення були запрошені Г. Гандольфі, М. Олексєєва-Юневич, О. Шперлінг, В. Цветков.

З 1917 року починається *другий* період в становленні Київської професійної вокальної школи. На його початку в Київській консерваторії викладають О. Муравйова, М. Енгель-Крон, М. Честяков, Ф. Дроздо-Поляєв, Д. Євтушенко та інші видатні педагоги.

З 1925 року Київську консерваторію перейменовують в «Державний музичний технікумом», що мав права вищого навчального закладу. Причина зміни назви полягала в ідеологічних тенденціях, що потребували заміни слова так званого «іншомовного походження» і «демократизувати» всі назви народної радянської держави.

Нова реформа професійної музичної освіти, яка відбулася в 1928 році, полягала в тому, що музичний заклад об'єднують з Музично-драматичним інститутом імені М. Лисенка в єдиний навчальний заклад, а музичний технікум залишається середнім учбовим закладом з дитячим відділом – музичною школою. Більшість викладачів вокалу в цей період працювали в усіх названих закладах, що забезпечило міцну спадкоємність між середньою та вищою ланками освіти, яка зберігалась і надалі.

25 серпня 1934 року вийшла Постанова Ради Народних Комісарів України про створення Київської державної консерваторії, яку було відокремлено від Музично-драматичного інституту ім. М. Лисенка та були надані права самостійного навчального закладу вищої освіти. При консерваторії (в 1934 році), було створено Музичну школу-десятирічку з інтернатом, що сприяло ствердженню спеціального закладу як найбільшого музичного осередку.

В 1938 році відкривається оперна студія на основі оперного класу, що повною мірою відповідала всім критеріям музичного театру. Відкриття судії було приурочене до 25-річчя від дня заснування Київської консерваторії. Біля її витоків стояли видатні В. Пірадов, В. Драннишніков, В. Тольба, Я. Карасик; режисери О. Завіна, О. Колодуб, Ю. Лішаньски; художники М. Лінкін, Д. Кульбак, О. Бобровников.

В Київській консерваторії були сформовані свої педагогічні принципи і підходи до навчання. Вони полягали у наступному: надзвичайно велику увагу професори консерваторії приділяли всебічному вихованню співаків, здатних працювати в опері і камерних жанрах; в обережному ставленні до голосу студентів; розробці експериментальних навчальних програм з вокалу, оперного класу, ансамблевої техніки, хореографії та танцювального класу. Предмети, які вивчали студенти, допомагали формувати кругозір майбутніх співаків, відшліфовували їх майстерність.

В роки воєнних дій Другої світової війни, на території нашої держави, розпочинається *третій* період в становленні вітчизняної вокальної школи. Буремні події перервали період піднесення національного мистецтва в роботі Київської консерваторії, яку було евакуйовано в Свердловськ. Повернувшись в 1944 році у звільнений Київ, консерваторія ставить головним своїм завданням повернення високого рівня професорсько-викладацького складу. Для цього на роботу в консерваторію запрошуються такі славетні співаки як І. Паторжинський, М. Литвиненко-Вольгемут, М. Микиша.

Четвертий період в становленні Київської професійної вокальної школи розпочинається з 1991 року – року Незалежності, коли нарешті Україна стала на шлях самостійного розвитку. Саме з цього року і до 2003 року на кафедрі сольного співу працював, та очолював її перший вихованець В. Тимохіна, народний артист України – Михайло Дідик. Випускниками класу якого були І. Куцер (Чехія) та солістка Національної опери Т. Хараузова.

В даний момент в Національній музичній академії України працює четверте і п'яте покоління вокальних педагогів. Видатні майстри мистецтва, які в даний момент працюють на кафедрі сольного співу – це здебільшого випускники Київської консерваторії, які продовжують традиції своєї вокальної школи.

Протягом першого періоду в історії становлення вітчизняної вокальної школи в консерваторії викладали педагоги, що представляли традиції італійської вокальної школи, такі як Г. Гендольфі, а також носії російської вокальної традиції М. Олексєєва-Юневич, О. Шперлінг та інші. Починаючи з 1917 року, під час другого періоду в становленні Київської професійної вокальної школи в стінах консерваторії розвивали та здійснювали свої творчі доробки О. Муравйова, М. Енгель-Крон, М. Честяков, Ф. Дроздо-Поляєв, Д. Євтушенко, М. Донець-Тессейр, К. Брун та інші видатні педагоги того часу. Під час третього періоду в становленні Київської професійної вокальної школи працювали вітчизняні кадри, випускники консерваторії, які уже мали змогу передавати традиції вітчизняної вокальної школи. Такими представниками можна назвати І. Паторжинського, М. Литвиненко-Вольгемут, М. Микишу, З. Гайдай, І.М.Вілінську, Н. Захарченко, Л. Руденко, Г. Сухоруківу, В. Тимохіна. Четвертий період в становленні Київської професійної вокальної школи супроводжується невтомною працею уже другого, третього та більше поколінь вітчизняних вокальних педагогів. Імена М. Дідик, Є. Мірошніченко, М. Кондратюк, О. Дяченко та інші педагоги, які продовжують вдосконалювати справу своїх наставників.

Узагальнюючи огляд головних віх становлення вітчизняної вокальної школи загалом і Київської зокрема, можна стверджувати, що протягом періоду від початку ХХ ст. до ниніш-

нього часу вона пройшла етапи зародження, становлення, професіоналізації і творчого підйому, що стало наслідком не лише таланту виконавців і педагогів, але й справжньої віри в успіх своєї справи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берегова О. Музично-виконавські школи України: етапи становлення у ХХ столітті // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – К., 2008. – Вип. 67. – С. 131–150.
2. Михайлов К. Из истории Киевской консерватории // Академія музичної еліти України: Історія та сучасність: До 90-річчя НМАУ імені П.І.Чайковського / [авт.-упоряд. А. П. Лашенко та ін.]. – К.: Музична Україна, 2004. – С. 51–96.
3. Михайлова Т. Виховання співаків у Київській консерваторії // Хронологічний огляд з 1863 по 1963 рр. – К.: Музична Україна, 1970. – 128 с.
4. Ольховський А. Нарис історії української музики. – К.: Музична Україна, 2003. – 512 с.
5. Тимошенко О. Національна музична академія України імені П. І. Чайковського – вчора і сьогодні // Академія музичної еліти України: Історія та сучасність: До 90-річчя НМАУ імені П. І. Чайковського / [авт.-упоряд. А. П. Лашенко та ін.]. – К.: Музична Україна, 2004. – С. 4–14.

Лала ГАДЖИЕВА
(Баку, Азербайджан)

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО МУГАМОВЕДЕНИЯ В XX ВЕКЕ

Мугам является одним из основных жанров азербайджанской профессиональной музыки устной традиции. Жанр азербайджанского мугама имеет определенные родовые признаки, такие как, устность, импровизационность, мелоостинатность и т.д. Они получили свое яркое выражение в форме мугама – дестгях, вокально-инструментальном циклическом произведении, основанном на чередовании импровизационных, метро-ритмически свободных разделов с ритмически четко оформленными инструментальными (рянги) или вокально-инструментальными (теснифы) частями.

Основы современного мугамоведения заложил выдающийся азербайджанский композитор, основоположник новоевропейской музыкальной культуры У. Гаджибейли (1885–1948). Научно-теоретическая концепция ученого, изложенная им в исследовании «Основы азербайджанской народной музыки» (1985) продолжила научные изыскания своих предшественников в соответствии с современными требованиями отечественного музыковедения. У. Гаджибейли в качестве объекта исследования закономерностей национального музыкального мышления взял высшую форму его проявления – мугам, а точнее его ладо-мелодические каноны и первым претворил найденные закономерности в вершинном сочинении – опере Кероглы (1937).

Существенный вклад в мугамоведение был внесен М. С. Исмайловым, который развивает идеи У. Гаджибейли, особо выделяя проблему модуляций, альтерации и опорных звуков в азербайджанских ладах. Ученый отмечает, что «...устои и опорные звуки азербайджанских ладов, зависимости от лада ... имеют не только гармоническое, но и в основном мелодическое значение» [5, 5]. Ученый констатирует тот факт, в отличие от восьмиступен-

ного звукоряда европейского мажора или минора, лады азербайджанской народной музыки имеют разное количество ступеней (от 8 до 12). Однако при этом каждая из них в «усеченном варианте» содержит в себе уменьшенную октаву.

Всестороннее исследование композиции мугамов – дестгах было осуществлено Р. Зохрановым. Наряду с ладовым компонентом этого жанра, в поле зрения исследователя попали особенности мелодической линии, ритмики, музыкальной формы и многоголосия [4]. Заслуги Р. Зохранова в мугамоведении связаны еще и с тем, что ученый впервые записал на ноты четыре зерби-мугама – «Мансурийе», «Хейраты», «Аразбары» и «Карабах-шикестеси», а также всесторонне рассмотрел композицию, музыкальный язык, ритмику, форму этих образцов профессиональной музыки устной традиции.

Проблемы мугамного тематизма и процессуальности становления формы мугама развиваются учеными последующего поколения – Т. Джанизаде, С. Багировой, Р. Мамедовой, Ш. Махмудовой.

Трактуя «мугам как импровизацию на лад» Т. Джанизаде рассматривает тематический уровень мугамной импровизации и отмечает, что в 80-е годы XX века понятие музыкальной темы получает «широкую функциональную трактовку». Т. Джанизаде приходит к заключению, что определенное значение в структуре мугама имеет «картина начальных блоков», где «имеется осознаваемая самими музыкантами интонационная выразительность, которая побуждает рассматривать этот материал в качестве темы-мелодии» [3, 52].

Структурные и формообразовательные принципы мугамной монодии были рассмотрены в работе С. Багировой [2]. Опираясь на метод функционального анализа, ученый разграничивает процесс становления художественной идеи в мугаме на ряд фаз (экспонирование, развитие, кульминационная зона, свертывание движения). Конструктивной схемой мугамной темы в системе ученого являются три этапа: ядро – обновление – реприза.

Проблема мугамного тематизма получила развитие в работе Ш. Махмудовой, где выдвигается мысль о наличии в мугаме «особого типа музыкальной темы, имеющей тонально-организующее значение в показе ее главных функций внутри большой композиции. Автор приходит к заключению, что «носителем главной идеи является раздел майе всех дестгахов» [7, 19].

Принципы ритмоинтонационного развития в жанре мугам – дестгах во взаимосвязи с поэтической метрикой аруза рассматривается в работе Э. Бабаева [1]. Автор отмечает, что микротема мугама состоит из двух ячеек: в первой содержится основной тематизм, который вариантно преобразуется при развитии и второй, представляющий собой каденцию на опорной ступени лада, ритмоинтонационную фигуру, приобретающую на протяжении мугамного раздела значение своеобразного лейтритма. Согласно Э. Бабаеву, вариантное преобразование микротемы происходит с учетом сохранения наименьшей, неделимой ритмической единицы, что свойственно квантитативной системе.

Новой фазой развития мугамоведения стали труды Р. Мамедовой, применившей к жанру мугама методологию функционального анализа. Исследуя его ладоинтонационную систему, ученый делает акцент на функциональной связи каденционных мелодических групп. Логику мелодики мугама, а через нее и логику его формообразования Р. Мамедова видит в функциональном взаимодействии двух пластов интонационной линии – остинатного тонического комплекса – «майе», представленного формулой опевания тоники, и обновленного тематического материала, возникающего на основе вариантного прорастания интонаций и концентрирующегося в контрастный мелодический блок [6].

Таким образом, на протяжении XX века жанр мугама постоянно был объектом научного исследования, что способствовало возникновению мугамоведения. Процесс его формирования и развития был тесно связан с развитием музыкальной культуры и науки Азербайджана. Важным, в общем контексте развития этой ветви исторического музыкознания, был принцип преемственности, когда последующее поколение ученых продолжало развивать и обогащать идеи своих предшественников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабаев Э. Ритмика азербайджанского мугама. – Баку : Ишыг, 1990. – 116с.
2. Багирова С. Проблемы мугамного формообразования : автореф. дис. ... канд. Искусствоведения : спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство». – Баку, 1984. – 20 с.
3. Джанизаде Т. Тематизм мугамной импровизации // Теоретические проблемы внеевропейских музыкальных культур. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1983. – Вып. 67. – С. 36–84.
4. Зохранов Р. Теоретические проблемы азербайджанского мугама. – Баку: «Шур», 1992. – 250 с.
5. Исмаилов М. Ладовые особенности азербайджанской народной музыки // Ученые записки АГК им. У. Гаджибейли. – Баку, 1972. – № 9.
6. Мамедова Р. Музыкально-эстетические особенности азербайджанских мугамов. – Баку: «Знание», 1987. – 53 с.
7. Махмудова Ш. Тема как носитель драматургического процесса в мугаме. – Баку: «Шур», 1997. – 132 с.

Яна ГОРДЕЛЬЯНОВА
(Київ, Україна)

АРХИТЕКТОР В МУЗИЦІ І МУЗИКАНТ В НАУЦІ. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ КОНЦЕРТНОЇ П'ЄСИ ДЛЯ ФОРТЕПІАНО «EVRIALİ» ЯНІСА КСЕНАКІСА

XX століття відзначилось багатомірним простором ідей, теорій, задумів та експериментів. Раціональність і структуралізм мислення досягли свого апогею настільки, що крайні їх прояви спровокували сплеск ірраціональних складових явищ на музичній ниві мистецтва. З'являються такі поняття як «аналіз» і «синтез», що характеризує і підкреслює особливість критичного мислення та обґрунтування творчих пошуків. Осередок молодих композиторів-авангардистів формується в цей час у Франції, в класі видатного майстра, педагога, теоретика О. Мессіана. Його учні та послідовники були неповторні та індивідуальні, що навіть часом опинялися на полярних естетичних позиціях, але цим тільки Мессіан пишався. Одним з таких був Яніс Ксенакіс.

Почавши самостійно займатися музикою ще в Греції, Ксенакіс став вивчати композицію у А. Оннегера і Д. Мійо. У своїх ранніх творах він поєднує традиційні способи композиторського письма із сучасними тенденціями, вплітаючи національні грецькі мотиви. Крім того, він отримав інженерну освіту (закінчив політехнічний інститут в Афінах), його цікавила архітектура в рівній мірі, як і музика.

Приїхавши до Франції, Ксенакіс одночасно вступив в майстерню Ле Корбюзьє, відомого французького архітектора, з яким спільно брав участь в розробці багатьох проектів. Вектор напрямку в творчих пошуках вказав Ксенакісу саме О. Мессіан, зустріч з яким відбулася в

1950 році. Дізнавшись, що він архітектор та автор спільних проєктів із Ле Корбюзьє, Мессіан порадив Ксенакісу ґрунтуватися в композиції на математиці та архітектурі, не загострюючи увагу над проблемами мелодичного та гармонічного порядку, контрапункту, ритму. Це підштовхнуло Ксенакіса до створення нової музики, в основі якої математичні закони. Згодом він дасть їй назву – стохастична.

Автор детально опише свої ідеї в книзі «Формалізована музика – математичні принципи композиції», в якій дасть багато конструктивної інформації про процес створення творів, опише моменти розрахунку і виведення математичних формул теорії ймовірності. Щоб розкрити принцип роботи стохастичних законів, доречним буде наступне пояснення Ксенакіса: «Почнемо з природних явищ, таких, як удари граду або дощу по твердій поверхні ... Ці звукові явища, що розглядаються як ціле, складаються з тисячі окремих звуків, безліч яких створює на рівні цілого, нове звукове явище... Скупчення коротких *glissando* струнних можуть створити ефект безперервності, але той самий результат може бути досягнутий завдяки скупченню подій *pizzicato*. Переходи від дискретного стану до безперервного можна регулювати за допомогою стохастики... Я виконав цей експеримент на основі композиції «Метастазіс» в 1955 році в Донауешінгені» [4]. Причинно-наслідковий зв'язок ідей привів Ксенакіса від партитури Метастазіса до архітектурного його втілення павільйону Філіпс в Брюсселі.

Багатьом творам композитора притаманна трансцендентність, що зумовлена труднощами сприйняття складного нотного тексту та технічною стороною, що залежить від можливостей виконавського апарату. Але це представляє один ряд питань, інший займає питання естетики і художньої інтерпретації, розуміння яких допомагає розкрити програмність творів.

Один вид програмності представляють такі твори, як «*Metastaseis*» (Після спокою), *Pithouaka* (Дія ймовірностей), *Teretektorh* (Конструювання через дію). Але є й інші, які пов'язані з конкретизацією образного плану, і в цьому допомагає міфічність назв – «*Ikhoog*» («рідина, що тече в жилах богів»), «Евріала» – одна з міфологічних Горгон. Мало хто з дослідників порушує питання про художню та змістовну сторону музики Ксенакіса, але якщо і так, то помічають, що вона «звільняється від асоціативного ряду, уникає прямого антропоцентризму і етики». Називаючи твір, Ксенакіс робить акцент на характеристику *процесу*, що знаходиться в просторі, не надаючи твору будь-якого іншого змісту (ідеологічного, етичного). Поняття «естетичного» в епоху авангарду стає предметом суперечок і дискусій у музикознавців. З іншого боку «конструкційні» назви творів дають підставу для асоціацій тих чи інших явищ із запропонованою автором конструкцією. Наприклад у творі «*Metastaseis*» інтерпретатор може сам визначити, яке явище буде асоціюватися у нього з даним видом конструкції, які події будуть відбуватися, тобто сам зможе втілити запропонований композитором процес, внести художній елемент, який би відповідав даній конструкції. Тоді чи можливо говорити про новий вид інтерпретації? Це питання поки залишається відкритим.

Примітно, що назви творів або структурні, або пов'язані з міфом. Як відомо, Ксенакіс був глибоким знавцем давньогрецької міфології, і крім того саме розуміння світу у Ксенакіса співзвучне з розумінням його грецькими філософами, які проводили дослідження в сфері гармонії, числа, відносини музики до математики, філософії та душі. Можливо, композитор просто продовжив цей шлях, розпочатий багато століть назад, що призвів його до стохастики.

Виходячи з того, що досить багато робіт дослідників присвячено композиційним моментам, математичним розрахункам і способам їх проєкції на нотний запис, спроб усвідомити художньо-естетичну цінність творів небагато. Вже безпосередній опис Ксенакісом принципу роботи стохастичних законів укладено не в математичну формулу, а в наочно-образний при-

клад: «Всі спостерігали звукові ефекти при збігу великого натовпу, наприклад демонстрацій, що складаються з десятків і сотень тисяч людей. Людська ріка скандує гасло в єдиному ритмі. Потім інший лозунг, кинутий на початку колони, розповсюджується уздовж неї, замінюючи перший. Хвиля рухається таким чином від голови до хвоста колони. Вигук заповнює місто, динаміка голосу і ритму досягає кульмінації. Це явище надзвичайно загрозливе і прекрасне в своїй грандіозній силі ... Статичні закони цих подій, якщо абстрагуватися від політичного і морального змісту, ті ж, що і у випадку з дощем. Це закони переходу від безладу до порядку поступовим або вибуховим способом. Це – стохастичні закони» [4].

Чи завжди він хотів абстрагуватися від будь-якого сюжетного змісту? Випадки з програмним творами, в основі яких поетизація міфу, образність висловлювань композитора, а не сухість раціоналізму наштовхують на думку, що це не так. Одним з відомих творів, яке не дає спокою близько 30 років як виконавцям, так і мистецтвознавцям є концертна п'єса для фортепіано «Евріала».

Актуальність дослідження полягає в недостатньо висвітленому розкритті ідеї і задуму композитора, а так само зумовлено виникненням низки питань, пов'язаних з технічними етапами роботи на п'єсою. Подібно Ксенакісу, позначимо як би графічно основні точки і контури на шляху розуміння авторської концепції та ключові особливості твору.

Серед фортепіанної спадщини Ксенакіса ця п'єса займає одне з найважливіших місць. По-перше, через свою міфічну складність, а по-друге в ній вперше були застосовані нові технічні прийоми і методи, по-третє, вона є чудовим прикладом втілення за допомогою фортепіанних засобів основних ідей усієї творчості композитора.

Згідно давньогрецької міфології, Евріала – одна з сестер Горгон (ще є Медуза і Сферно). У перекладі «Евріала» означає «та, що далеко стрибає». Горгонам було властиво перетворювати в камінь всіх, хто на них дивиться. Раніше Горгони були прекрасними дівчатами, котрих Афіна, позаздривши їх красі, зробила жакливими істотами зі зміями замість волосся та щупальцями. Чому Ксенакіс вибрав саме Евріалу? Притаманна властивість Евріали, що відрізняє її від інших Горгон – здатність далеко стрибати. Адже Медуза – в перекладі «сторож», Сферно – «могутня». А «далеко стрибає» – дає можливість уявити в просторі все її пересування, кривляння і стрибки, що виконавцеві дає основу для інтерпретації, а композитору дає можливість зробити графічний і математичний розрахунок.

П'єса складається з чергування різних матеріалів і композиційних методів: стохастичних, прийому арборесценцій, методу сита. У розподілі цих способів викладу вимальовується своя драматургія. Виконавцю не обов'язково вдаватися в особливості будови цих методів конструкції, заснованих на математичних розрахунках. Важливо розуміти їх природу. Наприклад, одна з композиційних ідей п'єси *arborescences* (від фр. – «дерево») – деревовидні утворення. Арборесценція представляє абстрактну форму, фактурний тип, в якому відображений результат «розгалужених» процесів. Крім особливостей цього технічного методу, простежується її безпосередній зв'язок з образом (Евріала, що не показує свою міць відразу, а поступово: з'являється спочатку її частина, видно кінчики хвилястих щупалець, які простягаються все більше і більше, стають ближче, поки Евріала не постане у всій своїй могутності). Як постійне визначення техніки письма, поняття арборесценції з'являється на початку 70-х років, в той же час як і сформувався цей метод в ряді творів того часу.

Ще одним важливим структурним елементом твору є «метод сита», застосований у вступі твору. Кілька разів цей метод буде проводитися в іншому фактурному викладі і грає важливу формотворчу роль в контурі границь розділів. При аналізі технічної складності

можна відзначити, що розподіл тексту на чотирьох нотних станах і випадкове чергування нот ускладнює процес осягнення даного фрагмента.

Можна вирішити питання зробивши переклад, розписавши фактуру на два нотних стани, тоді простіше буде сприймати комплекс акордів на ранніх етапах вивчення. Виконавська складність полягає в тому, щоб донести до слухача мінливість даного подібних сегментів при уявній фонічній однорідності. Використання одного регістру і швидкий темп створює фонічний ефект, перемішує фарби. На початку твору після невеликого вступу, можна спостерігати випадкові точкові вкраплення. Майже кожна з небагатьох нот має свою динаміку – в градації від *ppp* до *fff*, що створює простір, в якому випадковий шум, ніби впала крапля сталактита, луною резонує в іншому кінці печери, не порушуючи при тому застиглу атмосферу її таємниці. Що стосується самого вступу, то за словами однієї з виконавиць «Евріали», Яджі Такахаші, це нагадує Гамелан – індонезійський оркестр. Основу інструментарію становлять ударні музичні інструменти: ксилофон гамбанг, лежачі гонги бонанг, барабани, різні підвісні гонги і ін. В музики це виражається в складності ритмічного малюнка, перевазі ударного начала, за рахунок використання малої кількості звуків і діапазону.

Щодо технічної складності і точності виконання твору та припущень про можливість робити полегшення у фактурі, варто привести слова самого Ксенакіса, які він особисто говорив піаністу Імманіну Чангу. Композитор каже, що його твори повинні виконуватися згідно партитурі, в необхідному темпі і з належною точністю [2]. Однак він не виключає можливості полегшення і спрощення складних місць. Акцент на конструктивні елементи «Евріали» зроблений в роботах Р. Сквібса, І. Чанга, Дж. Харлі, М. Дубова. Є дослідження О. Глазкова, присвячені технічній стороні та етапам вивчення твору.

Автори цих робіт в основному виконавці і майже всі помічають, що п'єсу практично не можливо виконати на всі сто відсотків. В особливо важких моментах досить потрапити в потрібну «зону», регістр, що зайвий раз доводить важливість інтенсивності матеріалу, загального звукового простору. Для композитора музика вимірювалась об'ємом та густотою звучання, а не параметрами характерними для іншої музики, такими, як висота, тембр, тривалість. Підтвердження знаходимо і в тому, що Ксенакіс надавав перевагу великому складу оркестру.

Таким чином, не тільки «Евріалу», а й всю фортепіанну творчість Ксенакіса можна розглянути за пропонованим вектором, що наблизить до розуміння творчої концепції композитора, який подібно досліднику, шукав загальні закономірності, що закладені в таємниці природи. Складність розуміння і виконання якраз складають ту саму естетику пізнання, до якої прагнув автор, намагаючись поєднати науку і мистецтво.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубов М. «Арборесценции. Об одном из видов композиционной техники Яниса Ксенакиса» // *Harmony*. – 2008. – № 7 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://harmony.musigidunya.az/rus/archivereader.asp?s=1&xtid=288>
2. Глазков О. Еврыали Яниса Ксенакиса. Опыт исполнительского анализа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.remusik.org/alexeyglazkov-article/>
3. Harley James. Xenakis: His life in music. – New York, 2004. – P. 80.
4. Xenakis Iannis. Formalized Music: Thought and Mathematics in Composition. – New York: Pendragon Press, 1992.

У СПЛЕТІННІ ЮВІЛЕЙНОЇ ІМПРЕЗИ «PERPETUUM MOBILE – 2017»

Вітальними промовами директора Дрогобицького музичного коледжу ім. В. Барвінського, кандидата мистецтвознавства Юрія Чумака, директора Інституту музичного мистецтва ДДПУ ім. І. Франка, заслуженого працівника культури України, професора Степана Дацюка, заслуженого діяча мистецтв України, всесвітньовідомого композитора Володимира Зубицького, народного артиста України, доктора мистецтвознавства, завідувача кафедри народних інструментів Одеської музичної академії ім. А. Нежданової, професора Івана Єргієва 29 квітня розпочалося урочисте відкриття X-го міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів «Perpetuum mobile» (директор – кандидат педагогічних наук, доцент Андрій Душний, художній керівник – доцент Богдан Пиц). Цьогоріч журі, а це виконавці, науковці, композитори світового значення Володимир Зубицький (Україна – Італія), Микола Давидов (Київ), Іван Єргієв, Володимир Мурза (Одеса), Андрій Сташевський (Полтава), Юрій Чумак, Віктор Чумак, Сергій Максимов, Василь Гамар (Дрогобич), Сергій Карась, Ярослав Олексів (Львів), Михайло Дмитришин (Тернопіль), Дмитро Жаріков (Харків), Микола Севрюков, Владислав Пліговка (Мінськ, Білорусь), Трофім Антіпов (Гомель, Білорусь), Маріте Маркевічєне (Шяляляй, Литва), Едуардас Габніс (Вільнюс, Литва), Мілош Стоїменов (Ніш, Сербія) оцінювало виконавську майстерність музикантів, які прибули з Білорусі, Сербії, Польщі, Литви, Латвії і, звісно, – з усіх куточків України. Змагання проходили у семи номінаціях, які охоплювали як сольне, так і ансамблеве та оркестрове музикування.

Паралельно із конкурсними прослуховуваннями відбулася II-а міжнародна науково-практична конференція «Музичне мистецтво XXI століття – історія, теорія, практика», за матеріалами якої випущено збірник праць. До нього увійшло 39 статей вчених з України, Литви, Білорусі, Азербайджану, Казахстану, Словаччини, Польщі. Слід зазначити, що до наукової співпраці з нашим університетом виявляють інтерес щораз більша кількість країн-сусідів. Зближення чисто наукових пошуків з виконавським мистецтвом є прикладом поєднання теорії з практикою (в основі виконавства лежить педагогіка, композиторська творчість й саме наука, як узагальнення й формування теорії).

З лекцією «Духовний потенціал творчої особистості» виступив академік, доктор мистецтвознавства, професор Національної музичної академії ім. П. Чайковського Микола Давидов, автор не тільки численної кількості праць з історії народно-інструментального мистецтва в Україні, а й засновник наукової школи, послідовники якої, порівняно за невеликий історичний проміжок часу, вибудували як концепт національної Української школи, так і заклали наріжний камінь нового напрямку мистецтвознавства – виконавського музикознавства. Микола Андрійович, до недавнього часу очільник кафедри народних інструментів столичної музичної академії, бере активну участь в журі конкурсу «Perpetuum mobile» від початку його заснування, допомагає у формуванні його концептуальних напрямків, прокладання і зміцнення зв'язків між регіональними школами та окремими виконавцями.

Для вчителів та викладачів, які супроводжували своїх вихованців, методичний семінар провів згаданий професор Іван Єргієв. Іван Дмитрович, завідувач кафедри народних інструментів Одеської музичної академії, поєднує в одній особі талановитого виконавця (протя-

гом 30 років дав понад 1000 концертів, записав десятки дисків, заснував новий для України напрямок «академічне баянне камерне мистецтво», він перший серед академічних виконавців поєднує музику, хореографію, театр та *visio*мистецтво й досягнув звання «народний артист України») та вдумливого науковця (доктор мистецтвознавства, який розвинув теорію українського модерн-акордеона). Тому його виступ, ілюстрований, як грою на баяні доповідка «на живо», так і відедемонстрацією, викликав значний інтерес у слухачів.

Водночас відбулась презентація навчальних посібників «Власов В. Педагогічний репертуар баяніста. Вип. 2», «Марценюк А. Педагогічний репертуар баяніста (акордеоніста). Вип. 2», «Антоніо Вівальді. Цикл концертів «Чотири пори року» у перекладенні для готово-виборного баяна Сергія Караса» упорядкованих доцентами Андрієм Душний, Богданом Пицем та старшим викладачем Валерієм Шафетою.

Грандіозний концерт-відкриття конкурсу всесвітньо відомого композитора і баяніста, заслуженого діяча мистецтв України Володимира Зубицького буквально потряс слухачів. Крім музики вже відомої, славетний композитор віддав на суд дрогобицької публіки свою нову симфонію «Україна», побудовану на пісенних темах, зібраних з усіх куточків України. Їх об'єднання в одній композиції символізує єдність українського народу, так особливо потрібну у часи лихоліття. Першу частину симфонії «Червона калина» виконав симфонічний оркестр (керівник Сергій Фендак) та хор (керівник Богдан Бондзяк) Дрогобицького музичного коледжу ім. В. Барвінського. Трагізм та біль за долю Вітчизни, глибоко втілений у музиці українського композитора, настільки заволоділи студентами та викладачами музичного коледжу, що складне композиторське письмо було ними подолане додатковими репетиціями за короткий час і концертне виконання стало яскраво-зірковим мистецьким явищем для Дрогобищини. У другому відділі концерту слухачі щедро нагороджували оплесками як самого маестро Зубицького, так і дружину, пані Наталію (фортепіано), та сина Станіслава (флейта), у блискуче віртуозному виконанні яких звучала як музика Володимира Даниловича, так і світові хіти.

Вдалими були й наступні концертні вечори. Переповнений зал педуніверситету не міг вмістити усіх бажаючих насолодитись майстерністю молодих і зрілих інтерпретаторів баянно-акордеонної музики – слухачі стояли, затамувавши подих, і у коридорі. Музики було багато і розмаїтої – від бароко до сучасності. Інтерес до неї підсилювало розмаїття виконавських шкіл, індивідуальних інтерпретацій. Квартет баяністів ім. М. Різоля – вишукано-академічне виконавство настільки досконале, що вже слухач не звертає увагу на блискучу техніку, продуманість фразування і т. п. нюанси – він бачить-чує надзвичайно яскраву картину, що її малює звуковим пензлем Художник-творець, в якому злилися в ці чарівні миттєвості четверо музикантів з Києва. Владислав Пліговка – вихованець білоруської школи (клас професора Миколи Севрюкова) – вразив володінням стилів: від Д. Скарлаті до джазової ритміки у композиціях В. Чернікова. Мілош Стоїменов (Сербія) – поєднанням української (навчався у професора Андрія Шашевського у Луганському університеті) та балканської (вдосконалюється у професора Ніколе Пековича в університеті м. Ніш) баянних шкіл. Віртуозна акордеоністка Егле Бартквечіуте (навчалася в Латвії, вдосконалюється у Франції) підкорила присутніх бурхливим артистичним темпераментом, поєднанням академічної вишколеності з глибоким проникненням у образність джазової музики. Дмитро Жаріков (соліст Харківської філармонії) – молода зірка української баянної школи – захопив слухачів легкістю й невимушеністю свого виконавства, якому, водночас, притаманні глибина й своєрідна ліричність.

Серед тих, що ще навчаються виступив і студент Одеської академії Олексій Мурза (клас професора Володимира Мурзи) і вразив серця присутніх витонченістю інтерпретацій,

філософічністю виразу музичної думки. А студент Дрогобицького музичного коледжу Віталій Салій (клас кандидата мистецтвознавства Юрія Чумака) продемонстрував відмінну технічну вишкolenість у поєднанні з романтично-молодечим сприйняттям світу.

Зірка Інтернету – учень Черкаської дитячої музичної школи Роман Сапунцов (клас Надії Качор) – зірвав бурю овацій не тільки досконалим володінням інструментом (в 13 років!), але й якоюсь недитячою глибиною своїх інтерпретацій, вродженим артистизмом й інтелегентністю.

Слухачька аудиторія тепло сприйняла виступ народного оркестру народних інструментів інституту музичного мистецтва Франкового ВИШу у виконанні якого звучали авторські композиції молодого митця Романа Стахніва, багаторазового переможця попередніх конкурсів «Perpetuum mobile» у різних номінаціях і зокрема – автор-виконавець.

Завершився конкурс третього травня нагородженням переможців та концертом лауреатів, який ще раз засвідчив як авторитетність журі, так і таланти нового покоління музикантів. А сам конкурс став яскравим мистецьким явищем як для Львівщини, так і загалом України.

Марія КАРАЛЮС
(Дрогобич, Україна)

ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ТЛУМАЧЕННЯ ПОЕТИКИ ЖАНРУ НОКТЮРНУ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИКИ

Тлумачення жанру музичної творчості є одним з фундаментальних питань систематичного музикознавства; зокрема – в плані розкриття логіки стильових змін щодо «пам'яті» певної жанрової форми. Адже, з одного боку, категорія жанру позначає певні закономірності творчого процесу, які незмінно забезпечують константу (стійкість та стабільність) жанру як типу змісту; з іншого – безпосередньо семантика жанрової форми збагачується щоразу новими змістовними значеннями, що виникають з огляду на історичний контекст та індивідуально-стильові чинники. Тому для розкриття іманентної (лише їй властивої) природи жанру як цілісної системи творчих засобів, а також у намірі узагальнення зумовленості динамічного існування уповні конкретної жанрової форми в історичній площині необхідним є пошук методу для цілісного охоплення аспектів її становлення, еволюції, модифікації та реінтерпретації. Такий метод здатна забезпечити поставка питання щодо *поетики* (з гр. «майстерність творення») жанру музичної творчості – у сукупності константних та динамічних водночас художньо-естетичних принципів забезпечення зв'язку з архетипом жанрової форми.

Передусім, проте, наголосимо на тому, що історія жанрів музичної творчості є незмінно пов'язаною з історично визначеними ідейними та естетичними пріоритетами, які завжди причетні до структурування ментальної характерності жанрових різновидів музичної творчості та є чинниками їхньої художньої затребуваності у часі тієї чи іншої мистецької епохи. Суттєво, отже, що ретроспективний аналіз історії музики здатний оприлюднювати розмаїття творчих результатів як щодо реального «вигляду» конкретного жанру, так і щодо його або актуалізації, або зникання (вичерпаність) в ментальному полі культури. Принаймні саме таким бачиться перебіг історії одного із доволі давніх жанрів музичної творчості – *ноктюрну* (з фр. «нічний»), етимологічний аналіз назви якого вказує на нічний час доби та пов'язані з ним настроєві, емоційні, пейзажні й навіть сюжетні асоціації. Невипадково, відтак, власне

«ноктюрновий» спосіб художнього вираження доволі успішно екстраполюється до інших видів мистецтва; наприклад – літератури чи живопису.

У первісному вигляді власне ноктюрн існував як жанровий різновид культурної музики (мав місце в Літургії як частина Заутрені) й доволі тривалий час не виходив за межі церковного мистецтва. Світські ж композитори апробували ноктюрн лише у XVIII столітті (А. Гретрі, Й. Гайдн, В.-А. Моцарт): семантично він позначав музику розважального характеру, що виконувалася вночі на відкритому повітрі (у такому ж сенсі існувала «нічна музика» доби Відродження).

Своєрідну вичерпаність ноктюрну як жанрового виду творчості, що комунікативно відтворювала інтенсивність світських форм музичного життя, засвічує доба Просвітництва: ідейні пріоритети того часу потребували інтенсивного інтелектуального зосередження, що їх забезпечувала вже не «ноктюрновість», а «сонатність».

І навпаки, докорінні зміни у семантиці ноктюрну виникли на основі романтичної естетики: він набув м'яко-ліричного характеру, що виражав тяжіння до таємничого світу нічних марень і мрійнь, світу тіней і напівсвітла, подекуди – фантастики незвичайних нічних видінь, тому прагнув бути насиченим сильними емоційними контрастами. Причому, на відміну від варіативності виконавського ресурсу ноктюрнів XVIII століття та їхнього скітного складу, романтичний ноктюрн – це суто камерна інструментальна «пісня ночі», яка відродила споглядальну зосередженість архетипу та щедро доповнила його пейзажним колоритом. Від засновника «ноктюрну романтичного типу» – ірландського піаніста й композитора Джон Фільда (стиль ніжної, співучої гри на фортепіано) – крізь індивідуально-стильову палітру композиторів-романтиків (Ф. Шопен, Р. Шуман, Ф. Ліст, Ф. Мендельсон, Е. Гріг, М. І. Глінка, М. В. Лисенко, М. О. Балакірєв, А. Г. Рубінштейн, П. І. Чайковський, С. В. Рахманінов, О. М. Скрибін) накопичувалися щоразу нові образно-сміслові грані семантики саме «романтичного» ноктюрна – інтимно-ліричного переживання, світлого мріяння, скорботної задуми, героїчної патетики, мужньої стриманості тощо.

У подальшому ході історії поезика ноктюрну визначається новітніми (акласичними) принципами художнього мислення, що засобом докорінної зміни предмета вираження вносять до семантики власне ноктюрну досі йому невідомі «вигини думки»: у К. Дебюссі та К. Шимановського – це особливі враження щодо колориту та гри нічного світла; у П. Хіндемита – «зупинена мить» поза круговертю життя без найменшого сліду декоративності чи ефектної жанровості, що значило б про витоки романтики у природі та її спогляданні; у Б. Бартока – відтінки нічного неба, неясні силуети дерев та шелест листя, що зливається із звуками нічної вулиці у «гомін ночі»; у Д. Шостаковича – урбаністичний неспокій нічного міста тощо. Однак, саме в обрях новітньої музичної ментальності, зокрема засобом нестильового проектування, жанрова форма ноктюрну переживає свою реінтерпретацію в моделі фактично ідеального свого образу – саме «романтичного» ноктюрну: у Ф. Пуленка – артикуляційно-звукова поетизація шубертівського типу «програмного» ноктюрну; у С. Барбера – стилізація фільдівського (співного) ноктюрнового стилю засобами звукової атмосфери XX ст.

Про свої власні чинники затребуваності жанру ноктюрну свідчить українська музика, що проходячи шлях професійного становлення свідомо сполучала академічні принципи компонування із питомим засадами національно структурованого мислення. Саме тому стосовно присутності жанру ноктюрну у сфері національної музичної творчості доводиться спеціально вирізняти його національний модус. Наприклад, у П. Сокальського – це програмна фантазія «Український ноктюрн», де попри цитований народнописаний матеріал в обрамленні музич-

но-живописних епізодів полюсом стильового притягання є рапсодичність; у М. В. Лисенка – це пристрасні ліричні висловлювання (емоціоналізм архетипу української душі), що їх вкладено у контекст типово романтичних нічних образів та виражено засобом співності (специфічно вокальна артикуляція), а також апробація семантики ноктюрну в моделі одноактної оперної мініатюри як «опери-хвилинки» (позначення композитора), де власне дія (оживляються і діляться спогадами постаті з минулого) відбувається вночі, але емоції туги за минулим вичерпуються з наближенням ранку; у В. С. Косенка – напруга емоційного злету (чуттєвого, м'якого, лірично-загостреного, патетичного) з його наступною елегійною деконцентрацією або ж на загал домінуючим (як у жанрі поеми) значенням почуттів елегійного смутку, печалі, скорботи; у С. П. Людкевича – змалювання краси нічної природи і вдала сюжетно-тематична добірка народнопісенних джерел («Ой не світи місяченьку», «Ой зійди, зійди, ясен місяцю»); у В. Пухальського – стилізація фільдівської моделі камерно-інструментального ноктюрну, коли фортепіано виявляє можливості співочого інструмента в манері інструментального «мистецтва співу». Крім того, саме українські композитори суттєво розширили зону затребуваності поезики ноктюрну – поширюючи власне «ноктюрновість» на ансамблеву камерно-інструментальну музику (В. Барвінський, Ф. Якименко, П. Глушков, І. Віленський, Б. М. Лятошинський), а також включаючи власне ноктюрни до програмних сюїтних композицій із лінійно-параболічним (а не конфліктно-драматичним) типом драматургічних співвідношень (І. Белза, М. Дремлюга, М. Сильванський).

З усього цього слідує: метод дослідження поезики жанру – це методологічно виправданий підхід до висвітлення історії та «пам'яті» жанрового різновиду музичної творчості в історично актуальних, а отже ментально адекватних семантичних значеннях. Зокрема, історія та «пам'ять» ноктюрну доводить, що поезика цієї жанрової форми складалася на основі своєї етимологічно позначеної семантичної константи – як «нічної музики» або ж «музики, що лунає вночі». Проте, саме динамічний чинник «історії ментальностей» (а не «історії ідей») буквально вписує у пам'ять жанру усі реінтерпретаційні перетворення того, що й позначається як семантика жанрової форми – лише їй властивий тип змісту або ж архетип.

Денис КОЧЕРЖУК
(Київ, Україна)

ЗНАЧЕННЯ ЗВУКОЗАПИСУ В ТВОРЧОСТІ ЕСТРАДНОГО ВИКОНАВЦЯ

XXI ст. характеризується новими явищами не лише у галузях літератури, архітектури, математики – але й в індустрії шоу-бізнесу, в особливості естрадного співу. Сучасні технології, новітні музичні програми та модульні додатки впроваджені в роботу естрадного виконавця, що підкріплюють можливості його популяризації у суспільстві. Відомі співаки, сучасні колективи, що рекламують свій музичний продукт під керівництвом продюсера, намагаються використовувати сучасні тенденції розповсюдження аудіовізуального мистецтва, скориставшись модернізованими програмами обробки звуку. Феномен комп'ютерних технологій значно впливає як на творчу, так і на професійну діяльність митця. Фахівці у галузі мистецтва та культури, практики та композитори вивчають фактори негативного та позитивного впливу звукозапису на технічну підготовку і розвиток співаків. В даному напрямку працюють такі науковці, як О. Бут [1], М. Моженко [2], М. Сова [3] та ін.. Спеціалісти визначають та

вивчають ескалацію звукозапису в естрадній музиці, аналізуючи питання творчих експериментів, які здійснюються за допомогою технічних програм та устаткування.

М. Сова визначає, що комп'ютеризація заснована на енергетичних вібраціях та резонансах, відчутті тембрових і кольорових структур, що звертаються до нових фактурних форм у мистецтві [3, 130]. Тим самим автор акцентує увагу на тому, що музика є явищем, котре постійно змінюється під впливом слухачів, потребує нових звукових відтінків та творів, що будуть не схожі один на інший. Актуалізуються питання, які стосуються роботи над творами, що визначаються професійною майстерністю кожного соліста та викладача. Запорука еволюції естрадного мистецтва полягає у розвитку виконавської техніки під впливом комп'ютеризованої системи, що підкріплюватиме практичні завдання фахівця у студії, частково редагуючи його накопичений матеріал, що відрізнятиметься від «живого» концертного виступу. Проте мистецтво естрадного співу іноді диктує інші, протилежні умови, коли наявний швидко записаний музичний матеріал, розрахований на комерційне поширення, спрямований для заохочення великої аудиторії й отримання грошової винагороди.

Деякі поради щодо професійного виконання у студіях звукозапису надав заслужений артист України, композитор та продюсер О. Тищенко. Автор наголошує, що практика концертного виступу відрізняється від особливостей запису у студії та під час редагування музичного матеріалу – це різні речі, тому висуває певні вимоги до виконавця: від збалансованого емоційного стану співака, що супроводжується комфортним перебуванням у студії, без хвороб та напруження перед професійною командою звукорежисерів та наставників, до періодичного відпочинку в умовах студійного процесу, щоб втома голосового апарату не впливала на динамічний окрас звуку [4]. О. Тищенко приділяє увагу певним ключовим моментам, відтоді коли він почав співпрацювати з артистами із різних держав колишнього СРСР: Росія, Україна, Молдова та ін., а також – зі співаками країн США, Європи... «Звукозапис – це безкінечний пошук найбільш якісного, бажаного результату» [4]. Тому проблеми, що виникають у виконавця в студійному приміщенні – це не лише справа викладача й звукорежисерської команди, але й професійності самого вокаліста, що проявляється і в інтонаванні твору, і в дикції та в створенні художнього образу задля передавання задуму композиції. Зазвичай ці питання значна кількість студійних компаній намагається усунути штучним способом – «відкоригувати» допущені помилки музичними комп'ютерними програмами; студії світового та міждержавного стандарту (Sony Music Company, Velvet Music та ін.), котрі співпрацюють із професіоналами в сфері музичного мистецтва, перезаписують фрази, слова, куплети та, навіть – приспіву, а в деяких випадка й транспонують тональність творів.

В. Откидач коментує техніку звукозапису як певний стереотип науково-технічного прогресу в галузі естрадної музики. Власне написаний автором підручник «Естрадний спів і шоу-бізнес: навчально-методичний посібник», показує на прикладах практичних занять роботу виконавця із звукозаписуючою системою, орієнтуючись на знання, що були отримані під час запису власного музичного матеріалу та його репетицій. Автор наголошує, що сучасні студійні споруди мають безліч новітніх компонентів та устаткувань роботи зі звуком, але постає певний проблемний ряд у основі, притаманній для вокаліста, що спостерігається у незнанні техніки звукозапису та вмінні працювати із мікрофонними пристроями [5, 188].

Отже, для подальшого розвитку творів мистецтва та їх розповсюдження – науковцям, виконавцям та особам, що створюють новітні стандарти у музиці, розвиваючи українське естрадне мистецтво, потрібно акцентувати увагу на всеобізнаності у питаннях теорії та практики формування якісного музичного продукту. Також потрібно будувати поетапно

роботу над композиціями та поширювати їх. Розвиток і поєднання галузей музики започаткує новий контент продажу та популяризації продукту, маючи певні стандарти та заохочення до запису й ротації творів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бут О. Методика творення звукової образності // Тези доповідей Восьмої Міжнародної науково-творчої конференції «Культурно-мистецьке середовище: творчість та технології» (16 квітня 2015 року). – К.: НАКККІМ, 2015 – 192 с.
2. Моженко М. Технології доповненої реальності // Тези доповідей Десятої Міжнародної науково-творчої конференції «Культурно-мистецьке середовище: творчість та технології» (20 квітня 2017 року). – К.: НАКККІМ, 2017 – 192 с.
3. Сова М. Музичні комп'ютерні технології як інструментарій сучасного освітнього процесу. – 2012. – С. 129–133.
4. Тищенко О. Деякі поради співакам початківцям що до роботи на студії звукозапису // Зимний Сад Studio. – 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zs-studio.com.ua/deyaki-poradi-spivakam-pochatktivsyam-shho/>.
5. Откидач В. Естрадний спів і шоу-бізнес: навчально-методичний посібник. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 368 с.

**Азер МУСТАФАЕВ,
Матлаб МАХМУДОВ**
(Баку, Азербайджан)

АЗЕРБАЙДЖАНСКАЯ СОВРЕМЕННАЯ МУЗЫКА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Хочется начать тему с словами общенационального лидера азербайджанцев Гейдара Алиева – интеллигентность не может быть массовой. Ученые, поэты, композиторы, художники, писатели, артисты – это редкие люди, обладающие талантом от рождения.

С самого рождения мелодии притягивали себе даже тех, которые его никогда не слышали. Неожиданное услышание мелодий или гармоничное созвучие неожиданных стуков, звуков и голосов всегда встречался с большим удивлением. Например, азербайджанцы всегда готовы станцовать под ритмичным постукиванием на чем то акустически заполненным предметом. С временем все это постукивание превращается необычайным звуковым комплексом, именуемой мелодией, песней и т.д. Все это зависит еще от музыкальности самого языка. Вообще наверно, это так и есть, мелодичности музыки способствует и мягкость азербайджанского языка, и врожденная любовь этого народа к музыке, и богатая древняя музыкальная культура.

На Кавказе живут множество народов и этнических обеднений. В каждом из них есть свои любимые мелодии и песни. Но, не известно, именно с какого года возродились ашугские песни и сами ашуги. Но, во всем Кавказе известно всем одно, что родина ашугов, ашугского искусство является Азербайджан.

Азербайджанская музыка очень мелодичная, богатая и разнообразная. Азербайджанцы – народ с очень богатой культурой, среди них очень много творческих людей: худож-

ников, рестевраторов, певцов, композиторов, музыкантов, джазменов и т.д. Особенно много азербайджанцев в музыке. У азербайджанцев врожденная любовь к музыке, а также склонность к музыке, все это показывает глубокую и древнюю азербайджанскую музыкальную культуру, как народную так и классическую. Вспоминая известных азербайджанских музыкантов, певцов и композиторов на ум сразу приходят такие люди как Муслим Магомаев, Фикрат Амиров, Узеир Гаджибеков, Кара Караев, Рауф Гаджиев, Ариф Меликов, Полад Бюль-Бюль Оглы, Тофик Кулиев, Алим Гасымов, Рашид Бейбутов и т.д., а также Тимур Родзигез (Тимур Керимов), Таир Мамедов, Руслан Тагиев («Градусы»), Игорь Гаджиев, рэпер Птаха и многие другие, имена можно перечислять до бесконечности.

Азербайджанская музыка – особенная, ни на кого в мире не похожая. Её очень любят по всему Кавказскому региону, и в Турции, и в Грузии, и очень даже любят в Армении, пока еще находящейся в враждебных позициях, пусть даже им слабо в этом в открытую признаваться. У музыки в определенный момент не бывает границ. Она как общечеловеческая ценность всегда обладал свойством быстрого распространения.

Современная азербайджанская музыка так же как музыка других стран, благодаря современным мультимедийным технологиям быстро доходит до слушателей. Везде любят все хорошие и красивые песни, независимо от его географии возрождения. Что спорит. Всем известно как в недалеком прошлом, представители Азербайджана славно вступали в музыкальном конкурсе Евровидение, даже 2011 году удалось подняться на самый высокий пьедестал этого состязания. Азербайджан дебютировал на Евровидении в 2008 году. Спустя 3 года в 2011 году в Дюссельдорфе (Германия) азербайджанский дуэт Ell & Nikki (Эльдар Гасымов и Нигяр Джамал) принес своей стране победу с песней «Running Scared» и право проведения конкурса. «Евровидение – 2012» прошло в Баку. Но, несмотря на победу представителей Азербайджана на этом конкурсе, отнюдь исполняемая песня не являлся типичным, традиционным для нашего народа. Там наряду с восточной мелодичности голосовых связок вступали и элементы креативной западной ритмичности. Например, песня «Running Scared» написана шведской авторской командой – Стефаном Орном, Сандрой Бьюрман и Аяном Фаргухансоном. Эта же группа написала песню для другой исполнительницы от Азербайджана на «Евровидении» – Сафуре Ализаде («Drip Drop»).

Частые гастроли азербайджанских певцов современной музыки в Украине, Литве, Польше стало уже традиционным явлением. Среднестатистический азербайджанец тоже очень любит современных исполнителей из Украины, из Польши и из стран Прибалтики.

Традиция джазовой музыки Азербайджана в XXI веке получил свое 2-е дыхание. Ежегодно в Баку проводится международный фестиваль джазовой музыки.

Каждый год в апреле Бакинский джаз-центр представляет любителям джаза свои очередные крупные проекты. В течении недели в столице Азербайджана проходит Международный бакинский джаз фестиваль. Следует отметить, что за 10 лет своей деятельности этот центр обрадовал бакинских любителей джаза несколькими проектами. В частности, под редакцией директора центра, известного исполнителя джазовой музыки Раина Султанова издана книга «Антология азербайджанского джаза», посвященная истории развития этого жанра музыки в нашей стране. «Антология» содержит очерки о наиболее известных представителях азербайджанского джаза.

В организации фестиваля большое содействия оказывают фонд «Друзья культуры Азербайджана», Министерство культуры и туризма Азербайджана, Министерство молодежи и спорта, ректор Бакинской музыкальной академии Фархад Бадалбейли и др. Опре-

деляется состав гостей, которые принимают участие в Неделе джаза, а также концертные салоны, где будут проводиться выступления.

Следует отметить что, одним из важных шагов в распространении открытости и гуманизма наших культурных ценностей, в том числе музыкальной, является преподавания дисциплинарного предмета «Азербайджанский мультикультурализм» в ряде местных и зарубежных университетах.

Радует, что первый зарубежный опыт данного мероприятия произведен в Украине – в Полтавском государственном университете. В последующие годы данный предмет начали преподаваться в таких крупных учебных заведениях, как Национальном университете им. Тараса Шевченко, в Днепропетровском национальном университете.

В дальнейшем уроки «Азербайджанского мультикультурализма» преподавались в Литовском педагогическом университете. Нынче она преподается в 24-х зарубежных вузах мира. Если первые сессии проводились специалистами из азербайджанских вузов, то теперь их заменяют преподаватели местных вузов, предварительно проходившие подготовку в Азербайджане.

Деятельности Бакинского международного центра мультикультурализма, направленной на пропаганду идеологии азербайджанства, основоположником которой является общенациональный лидер Гейдар Алиев, пропаганду в мире многовекового опыта Азербайджана, как страны, в которой мультикультурализм воспринимается как образ жизни.

Преподавание курса «Азербайджанский мультикультурализм» в ведущих университетах зарубежья поможет учащейся молодежи глубже узнать Азербайджан, приобщиться к культурному многообразию его народа.

Віктор ПАЛАМАРЧУК
(Дрогобич, Україна)

ТВОРЧИСТЬ ВИДАТНОГО УКРАЇНСЬКОГО ГІТАРИСТА МАРКА СОКЛОВСЬКОГО У КОНТЕКСТІ НАУКОВИХ ЗАЦІКАВЛЕНЬ СУЧАСНОГО ІТАЛІЙСЬКОГО ДОСЛІДНИКА МАРКО БАЗЗОТТІ (ДЖЕРЕЛОЗНАВЧО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ)

Марко Вінічо Баззотті (Marco Vinicio Bazzotti) – італійський гітарист, музикознавець та історик гітари. М. Баззотті – автор чималої кількості наукових розвідок з історії гітари, систематично публікує свої дослідження на сторінках різноманітних інтернет-видань, які стосуються гітарної тематики. Особливе зацікавлення він виявляє до історії гітари в Росії та італо-російських гітарних зв'язків XVIII – початку XX століття, присвятив цій проблематиці низку своїх публікацій, зокрема: «Історія гітарного мистецтва у Росії» [9], «Тото Амічі, Антоніо Домінічі та гітарні відносини між Італією та Росією» [10], «Семиструнна гітара в культурі Росії XIX століття» (у співавторстві з Олегом Тимофєєвим) [8], «Гітара для царя» [7], «Огляд основної бібліографії з гітари у Росії у 19-20 століттях» [5] та інші.

Марко Баззотті брав активну участь у роботі над укладанням «Каталогу-огляду сучасного репертуару гітариста» Вінченцо Поччі [11]. Міланське музичне видавництво Edizioni musicali Sinfonica опублікувало тритомне видання «La Chitarra – rivista mensile letteraria e musicale Selezione di scritti 1934-42», яке також підготовлене у співробітництві М. Баззотті

та В. Поччі [4, 12]. Це видання загальним обсягом 793 сторінки є, за словами М. Баззотті, найбільшою «історією гітари», що видана італійською мовою.

Для дослідників української органології, зокрема гітарного мистецтва співпраця з італійським дослідником вельми цікава, адже йому вдалося віднайти чимало цінних матеріалів стосовно життя та творчості Марка Соколовського (1818–1883). Зокрема, на основі зібраних матеріалів йому вдалося підготувати електронну презентацію «Il genio romantico di Marek Konrad Sokolowski», віднайти нотні тексти та цінні матеріали про цього митця, які нині є вже бібліографічною рідкістю. Важливо, що ця інформативна база вельми цінна для дослідження історії українського гітарного мистецтва. Є сподівання, що завдяки подальшій співпраці вдасться значно поглибити наші знання про творчість М. Соколовського.

Дослідження М. Баззотті нерідко оперті на розвідки інших музикознавців, як публікували свої праці різними мовами (польська, російська, італійська, українська та ін.). Їх інформативність, можливо, не у всьому переконлива, але заслуговує на увагу та подальше критичне переосмислення, без чого неможливо провадити науковий пошук. Важливо й те, що італійський популяризатор творчості М. Соколовського час від часу вводить до наукового обігу нові матеріали, які тією чи іншою мірою додають багато інформації для оцінки творчого шляху цього гітариста XIX ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баззотті М. Итало Мески: творческое наследие итальянского гитариста // Классическая гитара: современное исполнительство и преподавание: тез. VII междунар. науч.-практ. конф. 7-8 апр. 2012 г. – Тамбов, 2012. – С. 30–33.
2. Бацотті М. Развитие оригинального репертуара для классической гитары на примере «Антологии» под редакцией М. Аблѐница // Классическая гитара: современное исполнительство и преподавание: тез. V междунар. науч.-практ. конф. 10-11 апр. 2010 г. – Тамбов, 2010. – С. 5–8.
3. Бацотті М. Тото Амичи – самый популярный гитарист своего времени // Классическая гитара: современное исполнительство и преподавание: тез. IV междунар. науч.-практ. конф. 11-12 апр. 2009 г. – Тамбов, 2009. – С. 8–12.
4. Публікації видавництва Edizioni musicali Sinfonica: Повний каталог [Електронний ресурс] // Edizioni musicali Sinfonica. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: http://www.sinfonica.com/pdf/CatalogoSinfonica_2017.pdf
5. A Basic Bibliography on the Guitar in Russia in 19th-20th-Century [Електронний ресурс] / Marco Bazzotti – Режим доступу до ресурсу: <https://ru.scribd.com/document/265217557/Bibliography-on-Russian-Guitar>
6. Bazzotti M., Idone G. Incisioni discografiche e registrazioni di chitarristi italiani // Romolo Ferrari e la chitarra in Italia nella prima meta del Novecento / A cura di Simona Boni. – Modena: Mucchi Editore, 2009. – С. 299–320. – Режим доступу: <https://books.google.it/books?isbn=8870005143> .
7. Bazzotti M. La chitarra degli zar // Seicorde. – 1994. – №43. – С. 12–19.
8. Bazzotti M., Timofeyev O. La chitarra eptacorde nella cultura russa dell'Ottocento // il Fronimo. – Milan, 1998. – №104. – С. 27–40. – Режим доступу: <http://www.justclassicalguitar.com/pen&nail/7corde.php>
9. Bazzotti M. Storia dell'arte chitarristica in Russia [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dotguitar.it/zine/approfondimenti/storiarussia.html>

* Орфографією написання прізвища М. Соколовського М. Баззотті підкреслює польське коріння видатного музиканта, адже його батьки були поляками. Однак, через те, що він народився на Житомирщині, творче становлення, дебют і початок кар'єри гітариста-концертанта відбулися на території України (Житомир, Київ), вважаємо Марка Даниловича Соколовського представником українського гітарного мистецтва.

10. Bazzotti M. *Toto Amici, Antonio Dominici e i rapporti chitarristici tra Italia e Russia // Romolo Ferrari e la chitarra in Italia nella prima meta del Novecento / A cura di Simona Boni. – Modena: Mucchi Editore, 2009. – С. 213–232. – Режим доступу: <https://books.google.it/books?isbn=8870005143> .*

11. Pocci V. *Pocci Catalog – the guide to the guitarist's modern and contemporary repertoire* [Электронный ресурс]: [Каталог творів для гітари соло, камер. творів з гіт. та для гіт. з оркестром з 1900 р.] // VP Music Media. – 2017. – Режим доступу: <http://www.justclassicalguitar.com/vpmusicmedia/book.php>

**Зауре СМАКОВА,
Анатолий ГАЙСИН**
(Алматы, Казахстан)

ВЛИЯНИЕ ФОЛЬКЛОР НА БАЯННОЕ ТВОРЧЕСТВО КАЗАХСКИХ КОМПОЗИТОРОВ

В середине прошлого столетия академик Ахмет Куанович Жубанов написал пророческие слова: «Казахская народная музыка со временем превратится в профессиональное большое искусство; в ней заложена богатая основа, которая ждет только своего дня возрождения и расцвета во всех жанрах». Эти слова находят свое подтверждение в современном уровне развития музыкальной культуры Казахстана. За сравнительно короткий период в республике происходит становление и развитие таких европейских жанров, как опера, балет, симфония, кантата и др.

Характеризуя современное состояние казахстанского народного музыкального искусства, следует подчеркнуть, что наряду с традиционными формами бытования появляются новые, это ансамблевое и оркестровое исполнительство. Основу репертуара сольного и коллективного музицирования современных исполнителей на народных инструментах составляют кюи. Являясь древнейшим видом музыкально-импровизационного инструментального творчества, они аккумулируют в себе вековую мудрость народа, представляют большую историческую, художественную и научную ценность. Они выражают философские и эстетические идеи, отображают исторический быт, мировоззрение и чаяния народа.

Делу собирания и изучения казахского народного творчества многие годы посвятил А. В. Затаевич. В собранных им записях мы находим веками хранившиеся в народной памяти кюи и песни на эпические темы, на сюжеты из древней истории. Так, например, песня «Ескендер» относится к периоду Александра Македонского, кюй «Аксак кулан» – ко времени монгольского ига, кюй «Жетым кыз Кунаим» возник в эпоху национально-освободительных войн казахского народа против джунгарских завоевателей и т.д. Отдельные фрагменты из собранного им бесценного материала были использованы в творчестве таких композиторов, как Н. Мяскоцкий, С. Прокофьев, М. Ипполитов-Иванов, А. Гедике, Н. Иванов-Радкевич и многих других.

Одной из граней творчества А. В. Затаевича было создание фортепианных произведений на основе музыки казахских народных композиторов, казахских кюев, тем самым, он начал процесс создания национального репертуара. Так появились его сборники фортепианных пьес на казахские народные темы, изданные в 1925-1930 г.г. в пяти сериях.

В своих транскрипциях он впервые использовал многоголосную фактуру, порой с элементами полифоничности, отличающуюся сложностью гармонического языка и разви-

тостью музыкальной формы. Он часто использует аккордовую технику, сочетание контрастных регистров инструмента, достигая в своих транскрипциях яркой красочности звучания.

Начинания А. В. Затаевича в области фортепианных транскрипций и обработок кюев продолжили композиторы А. К. Жубанов, Б. Г. Ерзакович. В дальнейшем традиционная казахская музыка находит новое преломление в творчестве Г. Жубановой, Е. Рахмадиева, Н. Мендыгалиева, А. Исаковой, Т. Кажгалиева, Ж. Дастановы, А. Серкебаева, С. Еркимбекова, А. Бестыбаева. Созданные за последние десятилетия произведения для народных инструментов по структуре, методам развертывания формы, музыкальной фактуре и интонационному развитию, главным образом, опираются на кюи. Таким образом, в репертуаре инструменталистов заняли достойное место обработки, транскрипции произведений казахской народной музыки.

Наряду с композиторским творчеством, плодотворным результатом в этом направлении явилась работа отдельных талантливых исполнителей-инструменталистов. К жанру переложения кюя обращались И. Коган, создавший ряд концертных транскрипций для скрипки с фортепиано, К. Андарбаев и Д. Басаев – для виолончели, А. Бектаев для ксилофона и др. Аранжировки кюев для ансамблей и оркестров народных инструментов неизменно пользуются успехом у слушателей. Большой вклад в создание оркестровых переложений кюев внесли А. Жубанов, Л. Хамиди, Н. Тлендиев, Ш. Кажгалиев, А. Мурзабеков, М. Аубакиров, А. Жаимов.

Яркими образцами переинтонирования домбровой музыки являются симфонические кюи Е. Рахмадиева «Дайрабай», Г. Жубановой «Праздничный кюй» и симфония «Жигер». Ряд кюев получил новую жизнь, оригинальное звучание в хоровом исполнении («Кобик шашкан», «Кайран шешем» Курмангазы). Наиболее полнокровно звучат аранжировки кюев в оркестрах народных инструментов, фольклорных ансамблях. Интересным, на наш взгляд, является использование специфики формы и тематизма кюев в джазовых композициях Г. Метаксы, в джаз-рок сочинениях А. Бестыбаева.

Как известно, переложения и транскрипции в репертуаре инструменталистов (скрипачей, пианистов, органистов и др.) занимали определенное место. Так, в репертуаре казахстанских баянистов, где почти отсутствуют оригинальные сочинения на народной основе, жанр аранжировки приобретает особое значение. Баян и аккордеон, как инструменты из семейства гармоник, получившие распространение во многих странах мира, являются инструментами интернациональными по своей сути. Отсюда, очевидно, насколько актуальной является проблема создания репертуара с использованием образцов национальной музыки. В этом контексте, аранжировки и обработки кюев для баяна успешно выполняют эту важнейшую задачу. Включение их в современный педагогический и концертный репертуар представляется необходимым.

За последние десятилетия создан ряд аранжировок кюев для баяна. Достаточно назвать широкий круг авторов, обращающихся к этому жанру: К. Ошлаков, Ф. Легкунец, В. Басаргин, В. Хлопайнен, Н. Николаиди, А. Илюхин, Д. Гусинцов, М. Коньсбаев, С. Сейтханов, О. Абдуллаев, Д. Туякбаев, А. Гайсин, З. Смакова, В. Демченко и др. На сегодняшний день издательствами страны выпущены переложения и обработки для баяна лучших образцов казахской музыки. Отмечая большое количество переложений кюев в учебной и концертной практике, следует сказать об их различном качестве. Многие из рассматриваемых здесь аранжировок наиболее исполняемы, но есть и такие, которые, не являясь бесспорно удачным переосмыслением кюя в целом, повлияли на общее развитие баянной музыки в Казахстане.

ЄВГЕН КОЗАК – ВИДАТНИЙ КОМПОЗИТОР, ДИРИГЕНТ, ПЕДАГОГ, ГРОМАДСЬКИЙ ДІЯЧ

22 квітня 2017 року мистецький світ України вшанував 110 річницю від дня народження визначного українського композитора ХХ ст. Євгена Теодоровича Козака (1907–1988), заслуженого діяча мистецтв України, педагога, хорового диригента, музично-культурного діяча Галичини.

В роботі розглядаються різновекторні сторони життя, творчості, діяльності Євгена Козака в контексті української музичної культури Галичини.

Є. Козак народився у 1907 році у Львові, в сім'ї священика. Юнацькі роки провів у селі Колодне, на Львівщині. Як згадує Є.Козак, серед сільської молоді він «навчився співати наших чудових пісень, а також сам навчився грати на скрипці», організовував концерти хору, виступаючи як соліст і диригент. Згодом навчання у Львівській гімназії і паралельно у Вищому музичному інституті ім. М. Лисенка у Львові (клас флейти та теоретичних дисциплін).

Одночасно навчався у Львівському університеті на біологічному факультеті та Львівській консерваторії Польського музичного товариства по класу вокалу (1932) та хорового диригування (1938). Серед його викладачів були Г. Турковський, А. Солтис, Ю. Коффлер, С. Людкевич, В. Барвінський.

Важкі матеріальні умови (смерть батька), опікування братами і сестрами, змушують Козака навчатись, працювати. Організовує чоловічий вокальний квартет «Ревелерси Євгена», є його керівником і одним із виконавців (1928–1939). Квартет або «хор Євгена» виступав у популярних ревію, в кінотеатрах перед сеансами, на Львівському радіо. Ансамбль активно пропагував українську естрадну музику. Цей пісенний напрямок популярної музики будується на поєднанні музичних особливостей відомих пісенних хітів з елементами джазової гармонії та специфічної манери виконання. Пісенні твори Є. Козака «Львівський вальс», «Львів'янки» і у наш час залишаються музичною візиткою міста Львова. М. Скорик зробив сучасну обробку мелодії «Стрийський парк» і включив цей твір у свій музичний альбом. Цікаво, що виконавцями у цьому квартеті були брати Шухевичі. Композитор багато і виснажливо працює, за умовами контракту кожен тиждень в репертуарі мав бути виконаний новий твір.

У 1938р. разом з М. Колесою він організовує Студіо-хор, згодом керує мішаним хором та стає музичним редактором Львівського радіокомітету.

1941–1944рр. – викладач Інституту народної творчості у Львові. Член організаційного комітету, член журі історичного Першого Краєвого конкурсу хорів Галичини, присвяченого 100-річчю М.Лисенка. Організатором, головним диригентом був дрогобичанин о.Северин Супрун. Перше місце зайняв хор «Дрогобицький Боян», яким керував Богдан Пюрко.

Співпрацює з Львівським театром малих форм «Веселий Львів», як автор музики до вистав, а згодом його директор. З театром працювали Я. Барнич, З. Лисько, А. Кос-Анатольський.

Несподіваний арешт у 1948 році, відбув чотиримісячне ув'язнення. Педагогічну діяльність Є.Козак розпочинає у Львівському музичному училищі (1945–1955), згодом очолив

кафедру музики і співу у Львівському педагогічному інституті (1956-1959) (тепер Дрогобицький педагогічний університет). Від 1959 року Є. Козак – викладач, доцент, завідувач кафедри теорії музики і композиції, проректор Львівської державної консерваторії ім. М. Лисенка (1961–1971). Член СКУ.

Розвиток хорового виконавства в Галичині та диригентська практика Є. Козака визначили пріоритетність хорового жанру в його творчості. В його доробку хорові та сольні пісні, ансамблі, обробки народних пісень, музика до театральних вистав, театралізований концерт «Буковинське весілля».

Жанр хорової обробки–улюблений і визначальний в творчості композитора. Продовжує традиції класиків М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, а також сучасників – С. Людкевича, М. Колесси, Л. Ревуцького. Звертається до народних пісень західного регіону України, це – гуцульські, лемківські, бойківські, а також закарпатські та буковинські народні пісні. Цей фольклор оригінальний і своєрідний щодо мелодики, ритміки, гармонії. Опрацьовуючи ці пісні, Є.Козак залишає в них говіркові слова, зумівши передати дотепні, жваві, близькі до розмовної мови інтонації: «Здалека-сме приїхали», «Юш мелем», «Ой верше, мій верше».

«Львівський Леонтович», як називали Є.Козака, розвиває акапельний різновид обробки, модифікує цей жанр у хорову мініатюру на народній основі - це утвердив в українській музиці М. Леонтович. Обирає лаконічні, переконливі, водночас доступні виразові засоби хорового письма. Не боїться вносити в народну мелодію інтонаційні, ритмічні зміни, посилюючи виразність звучання, дотримується чіткої жанрової орієнтації. Козак – автор такої обробки народної пісні, що її дуже зручно виконувати співакам.

Серед обробок пісень літературного походження – «Думи мої, думи», «Якби мені черевки», «Реве та стогне Дніпр широкий», «Ой одна я, одна» (сл. Т. Шевченка), «Стоїть гора високая» (сл. Л. Глібова), «Ніч яка, Господи, зоряна, ясна» (сл. М. Старицького) та ряд аранжувань стрілецьких пісень. Його хорові «в'язанки» народних пісень можна вважати своєрідними «хоровими концертами» на народнопісенній основі («Віночок лемківських пісень», «Не женився, не журився», «Лучче було не ходити», «Невдале залицяння», «Гей, браття-опришки»). Відомими з оригінальних творів Є.Козака відзначимо хори «Вівчарик», «Вітер з полонини», «Буковинська полька». Оригінальними за задумом є хоровий цикл «Улюблені пісні Івана Франка» та театралізований концерт «Буковинське весілля» для солістів, хору і оркестру народних інструментів, створений на взірць циклу М. Колесси «Лемківське весілля».

Таким чином, Євген Козак був в числі небагатьох, хто розвинув традиції Львівської хорової школи. З його ініціативи відбувалися різні мистецькі заходи, конкурси, концерти, огляди хорів Галичини. Не менш відомий Є. Козак і на Дрогобищині, де бував безліч разів, тут працюють його учні, всі, хто його знав і поважав. У співавторстві з поетом М. Шалатою написав «Пісню про Дрогобиць». Серед його учнів В. Гуцак – заслужений працівник культури України, композитор, відомий діяч хорового життя Галичини, керівник народної хорової капели «Ватра», викладач хорового диригування Дрогобицького музичного коледжу імені В. Барвінського.

ДО ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МУЗИКИ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Нині пріоритетом системи освіти і виховання дітей та молоді в Україні є національна ідея, яка відіграє об'єднавчу роль у розвитку суспільства, спрямовану на вироблення у людини активної життєвої позиції людини, становлення її як творчої особистості, як громадянина своєї держави [6, 4–6]; [3, 9–22]. Перебудова освітньо – вихованого процесу в сучасних соціокультурних умовах в загальноосвітніх навчальних закладах – важливе і досить складне завдання, розв'язання якого вимагає від педагога – музиканта, з одного боку, пошуку і приведення в дію нових, нетрадиційних форм та методик організації навчально – вихованого процесу на уроках музичного мистецтва, а з другого – активізації традиційних видів музично – творчої діяльності молодших школярів, збереження педагогічного досвіду та досягнень минулого. Творчий потенціал людини невичерпний. Ось чому для досягнення творчої мети необхідне перетворення навчання музики для молодшого школяра у загальну потребу творчої самореалізації на уроках музичного мистецтва.

Проблема становлення творчої особистості, молодшого школярі зокрема, є досить важливою і багатоаспектною. Вона здавна цікавила філософів, мистецтвознавців, психологів, педагогів, педагогів – музикантів. Ґрунтовно дану проблему досліджували: О. Апраксина, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, О. Гумінська, В. Давидов, Л. Дмитрієва, О. Запорожець, Д. Кабалецький, Г. Костюк, М. Лазарев, К. Орф, Г. Падалка, Е. Печерська, О. Ростовський, Н. Стефіна, Б. Теплов, Н. Черноіваненко та інші.

Проблема становлення творчої особистості у музичній педагогіці займає чільне місце. Існує чимало підходів до тлумачення сутності «становлення особистості» з позицій різних наук. Так, наприклад, у загальновизнаному сенсі під «становленням особистості» розуміється процес і результат кількісних і якісних змін в організмі людини; постійний прогресивний рух, що зумовлює зміни в біологічній і соціальній структурах особистості та вдосконалює її.

«Становлення творчої особистості» визначається С. Гончаренком як складний неперервний процес саморуку, що характеризується насамперед виникненням нового, чого не було на попередніх етапах розвитку особистості [1, 301]. Це зміни, на думку Г. Костюка, не випадкові, а необхідні, послідовні, прогресивні, пов'язані з певними етапами життя особистості [4, 132]. А. Леонтьєв стверджує, що «становлення творчої особистості» – це загальний розвиток дитини, що відбувається як поступовий рух її взаємодії з навколишнім світом [5, 94].

Розглядаючи становлення творчої особистості молодшого школяра в контексті особистісно – орієнтованого навчання музики на уроках музичного мистецтва слід зазначити, що такий процес характеризується рядом зовнішніх і внутрішніх, кількісних і якісних змін, що спонукають рух учня від нижчих до вищих рівнів його життєдіяльності, тобто від незнання до оригінальної роботи [7]. Ці зміни відбуваються під впливом внутрішніх і зовнішніх, педагогічних і непедагогічних чинників.

Беззаперечно основним джерелом розвитку творчої особистості є спілкування та творча діяльність, які є необхідними складовими такої основної форми організації навчання у сучасній загальноосвітній школі як урок. Провідною формою організації процесу розвитку музич-

них і творчих здібностей молодших школярів є урок музичного мистецтва. Нажаль, якість музики, що оточує дітей у повсякденному житті не витримує жодної критики. Чи спроможні такі «взірці» так званої «музики» виховувати у молодших школярів естетичний смак, творчі здібності, вищі духовні якості? Звичайно ні. Ми спостерігаємо, що контраст повсякденного музичного середовища з музичними творами, які рекомендовані до сприймання і виконання у шкільних програмах з «Музичного мистецтва», з кожним роком стає більш різким.

Яким же чином уроки музичного мистецтва впливають на становлення творчої особистості молодшого школяра? Щоб відповісти на це запитання ми повинні, узагальнюючи педагогічний досвід, проаналізувати в чому полягає вважає схожість уроків музичного мистецтва з іншими шкільними уроками та чим вони відрізняються, які мають специфічні особливості.

Отже схожість уроків музичного мистецтва з іншими шкільними уроками полягає в наступному:

1. Всі предмети, що входять в навчальний план, об'єднує спільна мета: формування всебічно розвинутої, гармонійної особистості. Тому одним із принципових положень музичного виховання є те, що загальноосвітня школа не готує музиканта – професіонала (як вона не готує фізика, хіміка тощо).

2. В основі побудови будь – якого шкільного уроку лежать психолого – педагогічні закономірності. Наприклад, враховуються вікові психофізіологічні особливості школярів. Урок музичного мистецтва також будується з урахуванням загальних закономірностей розвитку учнів, у відповідності до характеру їх мислення, інтересів тощо.

3. Викладання всіх предметів у школі будується на основі загальнодидактичних принципів, які реалізуються по-різному, у відповідності з особливостями кожного предмету. Для уроку музичного мистецтва, як і для будь – якого іншого предмету, характерні принципи виховуючого навчання, систематичності, доступності, наочності, активності, самостійності тощо.

4. Об'єднує урок музичного мистецтва з іншими предметами і форма організації навчання: клас має один і той самий склад учнів певної вікової групи, що є характерним і для решти предметів; обов'язковість уроку для всіх учнів, незалежно від їхніх даних, інтересів, нахилів; тривалість уроку; перебіг уроку – повідомлення нового, закріплення, повторення, засвоєння, перевірка пройденого матеріалу.

5. При наявності різних форм роботи (читання, письмо, слухання пояснень учителя-чи: спів, слухання музики, музична імпровізація, гра на дитячих музичних інструментах, виконання музично – ритмічних рухів тощо), урок музичного мистецтва повинен бути цілісним. Використання різноманітних видів діяльності, їх зміст визначаються головною метою даного уроку, що зумовлена загальною тематичною спрямованістю (на основі принципу тематизма).

6. Спільними для всіх шкільних предметів є основні методи навчання: показ – пояснення, бесіда, ілюстрація, створення проблемних ситуацій для виконання будь – яких завдань тощо.

Проте існують і певні відмінності, що відрізняють уроки музичного мистецтва від інших шкільних уроків:

- Урок музичного мистецтва – особлива форма відображення дійсності через почуття, емоційну сферу.

- Комплексний вплив на дитину – на її психіку, моторику, фізіологічні процеси. Молодий школяр не тільки мислить, переживає різні почуття, емоційні стани, а й під впливом музики відчуває фізіологічні зміни, зміну пульсу, артеріального тиску тощо.

- Обов'язкова єдність емоційного і свідомого – кожен елемент уроку повинен викликати активне, зацікавлене відношення дітей.

- Єдність художнього і технічного. Художніми повинні бути не тільки репертуар для слухання і співу, але і люба вправа. Необхідна наполеглива праця, щоб добитися «художнього» на уроці, коли «художнє» (мета) висвітлює увесь час «технічне» (шлях до мети, коли робота над технікою одночасно є і роботою над художністю).

- Переважно колективна форма (коли слухають і виконують музику всі діти одночасно) робота у поєднанні з груповою, індивідуальною [7, 58–59].

Узагальнюючи вищесказане, ми вважаємо, що урок музичного мистецтва, маючи риси, що зближують його з іншими шкільними уроками, разом з тим зберігає свою специфіку і своєрідність, що надають широкі можливості для становлення всіх без винятку молодших школярів як творчих особистостей у контексті особистісно – орієнтованого навчання музики на уроках музичного мистецтва.

Слід зазначити, що під час організації навчально – виховної діяльності молодших школярів на уроках музичного мистецтва завжди відбувається співвідношення двох основних видів людської діяльності: репродуктивної (активізується пам'ять, колишні враження, набутий досвід) та продуктивної творчості (здобуття учнем в ході пізнавальної діяльності нових особистісних якостей, знань, умінь, навичок).

Охарактеризуємо види діяльності особистості молодшого школяра на уроках музичного мистецтва. Репродуктивний вид відноситься до першого рівня діяльності. Він передбачає пряме відтворення знань та способів діяльності, коли молодший школяр розпізнає навчальну інформацію, може її описати, дати готове визначення, застосувати раніше засвоєні способи діяльності, виконати завдання за зразком. Спрацьовують тут переважно чинники механічної пам'яті, тому рівень творчих проявів молодших школярів мінімальний.

Другий рівень діяльності – конструктивний. Для нього характерне вже не тільки відтворення, а й перетворення набутих знань, умінь, навичок, перенесення відомих способів дій у інші, схожі за типом навчальні ситуації.

Третій рівень діяльності молодших школярів на уроках музичного мистецтва визначається творчим характером. Учні творчо застосовують знання у нових нестандартних ситуаціях, знаходять нові способи розумових дій та операцій.

Отже цілеспрямована, систематична, творча музично – естетична діяльність молодших школярів є одним із ефективних шляхів становлення їх як творчих особистостей. Використання різних творчих форм і методів (гра, творчі завдання, імпровізації – мелодичні, пластичні, вокальні, ритмічні, інструментальні тощо) в контексті особистісно – орієнтованого навчання молодших школярів музики в сучасній загальноосвітній школі сприятиме збагаченню знань, розвитку творчих здібностей, ініціативності, самостійності, творчої уяви, неординарності, емоційності, фантазії, артистизму, емоційному відгуку на музику кожного без винятку учня.

Урок музичного мистецтва, як урок поліфонії мистецтв і творчості – це широке поле для прояву власної творчості молодших школярів у різних видах діяльності: сприйманні та слуханні музики, співі, музично – ритмічних рухах, грі на дитячих музичних інструментах, власне творчій діяльності. Завдання музичного виховання і навчання в початкових класах спрямовані на становлення творчої особистості молодшого школяра через стимулювання прояву в нього творчих здібностей у процесі музичного пізнання і творчого самовираження, самоствердження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 301.

2. Давыдов В. Психологическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
3. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / [під ред. Л. М. Проколенко; упоряд. В. В. Андрієвська та ін.]. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 132.
4. Концепція загальної середньої освіти (12-ти річна школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2000. – № 2. – С. 9–22.
5. Леонтьев А. Деятельность. Создание. Личность // Избранные психологические труды: В 2-х тт. – М.: Педагогика, 1983. – С. 2–94.
6. Національна Доктрина розвитку України у XXI столітті // Освіта України. – 2010. – № 9. – С. 4–6.
7. Стефіна Н. Педагогічна скринька майбутнього вчителя: навч. посіб. [для студ., аспіран., викл., методистів, керівн. практики середніх та вищих пед. навч. закладів, вчителів шкіл різного типу]. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2006. – С. 58–59.

Олена УДИЧ
(Білгород-Дністровський, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ НАРОДНО-ПІСЕННОГО МУЗИКУВАННЯ

У сучасній системі освіти вчитель як носій загальнолюдських цінностей, як будівник творчої людини є ключовою фігурою. Складність і неоднозначність змін, які відбуваються у суспільстві, об'єктивно ставлять учителя перед необхідністю ціннісного самовизначення, потребують від нього реалізації гуманістичних принципів у педагогічній діяльності.

Як зазначає концепція Нової української школи, виховний процес буде неод'ємною складовою всього 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).

Зазначимо, що феномен «цінності» вивчали дослідники у різні часи з різних галузей науки, як-ось філософія, психологія, педагогіка. Під цінностями вчені вбачають: те чи інше значення будь-якого об'єкту, смислові універсалії, що кристалізувалися в результаті узагальнення типових ситуацій, з якими суспільству або людству довелося стикатися в історії [6], об'єктно-суб'єктне відношення [1], речово-предметні властивості явищ, психологічні характеристики людини, явища суспільного життя, які визначають позитивні або негативні значення для людини або суспільства [5].

Проблема ціннісних орієнтацій в її загальному та конкретному значеннях має також міждисциплінарний характер. Більшість авторів розуміють ціннісні орієнтації, як відношення, а саме: ціннісна система свідомих ставлень особистості до суспільства, групи, праці, самої себе (В. М'ясищев); соціальні (ціннісні) відношення, що формуються в процесі діяльності й спілкування, які потім трансформуються в соціальні установки, а після ряду перетворень – у ціннісні орієнтації (Н. Фролова) [7]; результат віддзеркалення в людській свідомості наявних у суспільстві ціннісних відносин (Р. Шульга) [9] та ін.

У культурології ціннісні орієнтації також трактують як систему, а точніше, як відносно стійку систему спрямованості інтересів, потреб особистості, що задає напрям, основну лінію

життя. Крім особистих ціннісних орієнтацій, на думку вчених, існують і цінності високого узагальнення, які називаються соціальними цінностями – це життєві, моральні та естетичні імперативи, вироблені людською культурою і визначені у суспільстві як загальнозначущі (Словник філософії культури).

Т. Фурсенко розглядає структуру ціннісних орієнтацій у галузі музичної культури як комплекс бінарних компонентів: музично-естетичні інтереси і потреби, акти сприйняття й оцінки музичних явищ, аксіологічні установки і творча діяльність у сфері музики, життя і культури [8].

Зазначається, що загальноприйнятою є класифікація компонентів системи ціннісних орієнтацій за типами й видами культури, а саме: матеріальні та духовні ціннісні орієнтації. В духовних виділяються соціально-політичні, правові, моральні, естетичні, екологічні, трудові. О.Петінова вважає доцільним виділити окремим компонентом мистецькі (або художні) ціннісні орієнтації [4].

Л. Паньків говорить про формування художніх орієнтацій молоді, а саме, що вони проявляються у вибіркового ставленні до того чи іншого різновиду, жанру мистецтва, художньої діяльності, зумовлені художньо-естетичними потребами, залежать від обсягу засвоєння художньо-естетичних знань. Художні орієнтації виявляються, на думку автора, в художніх потребах, ідеалах, інтересах, цінностях, художніх установках. У структурі художніх орієнтацій виділяє три підсистеми: когнітивну, емоційну, діяльнісну. Отже, художні орієнтації створюють змістовну сторону спрямованості особистості до вивчення різноманіття мистецтва і виражають внутрішню характеристику особистісного ставлення до художніх образів [3].

Більшість досліджень, присвячених вивченню проблеми художньо-ціннісних орієнтацій, не дають цілісного системного уявлення про це поняття. Виходячи з цього, ми пропонуємо на основі попередньо вивченого матеріалу таке визначення основного поняття: художньо-ціннісні орієнтації – важливий та динамічний компонент структури особистості, який зумовлює мотиваційно-регулятивну систему її життєдіяльності, що реалізується у художній формі людського світовідношення.

Мистецтво, як специфічна форма пізнання та відображення навколишньої дійсності у художніх образах, є носієм художніх цінностей (Л. Паньків). Фольклору, тобто народному мистецтву, відводиться велике значення в духовній культурі кожного народу. Він трактується як мистецтво передачі художніх творів, яке матеріально не фіксується (І. Земцовський) [2]; складне утворення, в основі якого лежить синтез мистецтв (Л. Виноградова); особливий тип культури, який має свої принципи, цілісну функціональність та змістовну організацію (В. Бахтіна та ін).

Чимало науковців вважають фольклор як одну з найголовніших цінностей будь-якого народу. Він має дуже потужний виховний потенціал. Історично склалося так, що впродовж тривалого часу на теренах нашої держави різні за походженням народи мешкали на спільній території, що сприяло взаємовпливу різних культур. Ми маємо виховувати у молоді повагу до чужої культури та збереження національних традицій. Щоб наблизити учнів до перлин народної творчості, кожен вчитель, а особливо вчитель музики, має залучити до роботи зразки музичного фольклорного мистецтва. Через народне мистецтво молодь відчуває інформацію, культурний код минулих поколінь, відображаються характерні особливості нації.

Один з ефективних шляхів формування художньо-ціннісних орієнтацій є народно-пісенне музикування. Це продуктивний шлях розвитку художньо-ціннісних орієнтацій у молоді. Через народно-пісенне музикування студенти розуміють і відчувають естетичну цінність, художню значущість фольклору. Це стає дуже важливим особливо для майбутнього вчителя

музики, як вихователя музичної культури дітей та молоді, музиканта-просвітителя, транслятора культурних традицій

Студенти є носіями етнічних особливостей свого народу. На наш погляд, прикладом формування художньо-ціннісних орієнтацій є робота фольклорного ансамблю «Рідні наспіви», який вже більше 30 років існує в ВНКЗ «Білгород-Дністровське педагогічне училище» Одеської області. Його особливістю є цілеспрямована робота над Бессарабським фольклором (Бессарабія – південь Одеської області, де проживають різноманітні народи: українці, росіяни, болгары, молдавани, гагаузи, албанці, цигани та ін.).

Під час роботи в ансамблі, студенти привозять музичний матеріал, обробляють його, «доносять» до слухача з усіма особливостями, які вносили в неї виконавці, враховуючи місце та час дії, особливості інтонування, рух, приговорки, притопи, вигуки та ін. Слід зазначити, що є пісні, які можна виконувати як окремі концертні номери, а деякі «живуть» в інсценуваннях номерів, в цьому проявляється синкретизм народної пісні.

Одним із важливих напрямків роботи ансамблю є дбайливе ставлення до слова – адже пісня поєднує в собі словесну та музичну мову і у кожного народу вона своя, особлива. Слід звернути увагу, що манера в будь-яких видах виконавської діяльності повинна виникати природно, як вираз індивідуального початку, особистісного ставлення до музичного твору.

У своїй роботі ансамбль спирається не тільки на пісенний жанр, а також і на танцювальний. Це не професійні танці, а традиційні, побутові, ті, які можна побачити в будь-якому селі. Взагалі при побудованні програми концерту ми спираємося на традицію посиденьок. Коли люди збирались, то спочатку співали, а пізніше починали танцювати. Так і на концертах, будуючи програми таким чином, ми в кінці запрошуємо глядачів станцювати з нами той чи інший танець, стираючи при цьому грані між сценою та глядачем, що ще більше дозволяє слухачеві проникнути в наш задум.

Вчитися прислухатися, вивчати та відтворювати на сцені всі ці особливості – основна задача роботи ансамблю при виконанні якої ми спостерігаємо формування художньо-ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів музики. Саме грамотне, професійне ставлення до обраної мети дає бажаний результат.

Таким чином, спираючись на вищезгаданий матеріал, ми можемо зробити висновок, що завдяки народно-пісенному музикуванню ми можемо формувати художньо-ціннісні орієнтації у молоді, а саме у майбутніх учителів музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакрадзе А. Ідеал людяності і цінність людського життя // Філософська і соціологічна думка. – 1989. – № 2.
2. Земцовский И. Народная музыка и современность // Современность и фольклор. – М.: Музыка. – 1977. – 348 с.
3. Паньків Л. Проблема формування художніх орієнтацій молоді у координатах духовності // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2015. – № 2. – С. 58–61 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsprr>
4. Петінова О. Соціально-побутове в ціннісних орієнтаціях особистості. – Одеса, 2004. – 20 с.
5. Слостенін В., Чижакова Г. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: ACADEMIA, 2003. – 188 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс. – 1990. – 366 с.

7. Фролова Н. Трансформація ціннісних орієнтацій: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 – К.: 1998. – 20 с.

8. Фурсенко Т. Формування ціннісних орієнтацій підлітків у галузі музичної культури в позашкільних навчальних закладах: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». – К.: 2005 – 20 с.

9. Шульга Р. Искусство и ценностные ориентации личности. – К.: Наук. думка, 1989. – 118 с.

Марія ЯРКО
(Дрогобич, Україна)

МЕТОДОЛОГЕМА СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО МУЗИКОЗНАВСТВА ЯК НАУКОВІ СИСТЕМИ: ПОСТМОДЕРНИЙ ДИСКУРС МЕТОДОЛОГУВАННЯ

1. «Методологема» – слово, що для слуху пересічної людини є украй незвичним. Але усе те, що попадає під осмислення в якості форм життя і способу мислення людини історично конкретного часу, а отже неначе вимірюється історично актуальним світоглядом та світовідчуттям як «саме таке буття у саме так зрозумілому світі» (вислів В. Л. Петрушенка) і є методологемою – поняттям, що не лише позначає вищий рівень мислєдіяльності людини, але передусім стосується аналізу смислового навантаження знань з боку історично актуальних соціокультурних та ціннісних наповнень. А отже, історичні форми існування музикознавства – це завжди історично конкретні методологеми або ж моделі «методологування» (термін запроваджено А. В. Фурманом), які кожного разу були покликані творити внутрішню опору для музикознавства як самостійної наукової дисципліни з власним предметним змістом та як наукової системи. Зокрема, для сучасного українського музикознавства таку опору покликані передусім складати:

1) уявлення щодо новітньої наукової картини світу – на ґрунті вже не механічної, а квантової фізики як основи ноосферного типу свідомості;

2) практика розмірковуючої спрямованості методологування у дискурсі тоталогічної (від лат. *totus* – увесь) методології у парадигмі духовного освоєння світу;

3) холістичний (від англ. *holly* – цілий) підхід у висвітленні явищ, коли кожен найменший окремішній сегмент несе у собі інформацію про ціле.

2. Доволі характерно, що позначення академіком В. Вернадським «духовної оболонки Землі» як ментального поля культури, яке насичене історично конкретними мислєформами в моделі квантових (енергетичних) згустів, збігається у часі (20-ті рр. ХХ ст.) з вченням академіка Б. Асаф'єва щодо звукоінтонаційної природи світу музики як мистецтва інтонованого смислу; і що саме ці знання-концепти виявилися методологічно придатними для розмірковуючої спрямованості методологування в добу постмодерну – коли доводиться не лише нещадно спростовувати шаблони формально-логічної спеціалізації знань про світ музики та ідеологічно химерну плутанину у змісті фундаментальних категорій систематичного музикознавства (музична мова, музичний образ, музична форма, музичний жанр, музичний стиль), але передусім – здійснювати понятійно-смислову корекцію у змісті цих категорій посередництвом ініційованої А. В. Фурманом ідеї щодо моделі «професійного методологування» як окремої дослідницької програми.

3. «Повернути» світу музики його іманентну суть – мета відродження ідей асаф'євської концепції, що триває від часу 80-х рр. ХХ ст. й по сьогодні під виглядом пошуку внутріш-

ньої основи (метафізичних настанов) музикознавства як наукової системи. Причому, хоч і чималим, але лише переліком авторських ініціатив обмежитися недостатньо: важливою є загальна епохального значення настроєність інтелекту на інтенсивно відрефлексовану методологічну роботу у форматі суб'єкт-суб'єктних «розуміннєвих» відношень. Автором цих тез також відпрацьовано модель професійного методологування: її фундаментальною метафізичною основою є алгоритм входження в духовну ауру світу музики засобом категорії інтонації як «відношення», що має можливість транслювати смисл цього відношення, бо: «Не в середину людини, а зсередини неї на світ дивиться мистецтво» (вислів В. В. Медушевського). При цьому світ музики визнається як звукоінтонаційне середовище та мистецтво інтонованого смислу, що як знаннева (епістемологічна) форма виводиться в ранг Абсолюту. Відповідно кожний музичний твір розглядається як завжди унікальне, а отже одичне, відтворення абсолютної ідеї як певного загального: «Одичне, що втрачає свій зв'язок з Абсолютом – нонсенс» (вислів В. Л. Петрушенка). Однак, розпізнавання у реальному нотному тексті власне «світу музики» схоже на ступінчасту організацію розуміння архітеконики цього «світу»; причому – із усвідомленням зв'язку поміж фізичним «тілом» музики та його ж таки метафізичною заданістю (зона «особливого»). Тому з метою кодування інформації застосовується візуально-семантична (концентрична) модель із графічно відмінним способом позначення причин дискретності інтонаційного поля музики, яке складається з уповні конкретних інформаційних конструктів і передбачає реверсну переміну «руху» доцентрового та відцентрового векторів: доцентровий вектор від краю поля (інтонаційного континууму) до його осереддя («знаки» реального нотного тексту конкретного музичного твору); відцентровий вектор від «інтонаційної моделі» крізь стилістичну атрибутику твору до осягнення металогики її «заданості» зоною «особливого»; миттєве (ефект інсайту) «згорання» Абсолюту в «образі» його завжди унікального (одичного) свого відтворення.

4. Методологічно правомірно, отже, ставити питання про інваріантну модель будови світу музики або ж його архітеконики, що внаслідок раціонально організованого розмірковування претендує на універсальність та евристичну плідність. Наприклад:

1) з дидактичною метою ознайомлення з інтонаційною специфікою *музичної лексики* опрацьовується на прикладі типів інтонування (кантиленність, декламаційність, моторика, загальні форми руху, сигнальність, звукова імітація/наслідування) та прийомів стилістичної комбінаторики; і лише слідом за тим – у намірі розпізнавання лексичних форм складання такої первинної форми звукової матерії твору, як *«інтонаційна модель»* (визначення В. Г. Москаленка). Причому, з огляду на специфіку новітньої музичної ментальності, власне інтонаційна модель також має можливість бути розпізнаваною, але – в ролі «звукової ідеї», «звукової плями» тощо;

2) на основі розгляду сегмента «інтонаційна модель» перший крок у сходженні до пізнання інтонаційного процесування становить герменевтична рецепція *інтонаційного рельєфу музичного тематизму*, де живий перебіг типів емоційно-психологічних реагувань вперше складає підставу для суджень щодо типу музичного образу;

3) своєрідним продовженням руху по шляху узагальнення постає момент осягнення *драматургічного амплуа та типу композиційної форми твору в якості структуротворчої ідеї*, що завжди встановлює регламент образно-смислової місткості та типу драматургічного співвідношення сегментів концепції (діалектичний, параболічний, лінійний, тотожність);

4) ще один крок до узагальнення даних щодо стилістичного ресурсу міститься на моменті осягненні *жанрової форми твору як типу змісту – в сенсі її семантичного інваріанту*,

5) і лише з моменту осягнення *естетичної програми стилю* як «світовідчуття, що звучить» (вислів В. В. Медушевського) розпочинається позначення зони «особливого», що в метафізичний спосіб «задає» попередньо ідентифіковані позиції;

6) своєю чергою, безпосередньо стиль має можливість бути осмисленим з точки зору «духовної ситуації часу» (вислів К. Ясперса), тобто – у дискурсі *пріоритетних культуротворчих завдань* (наприклад – формування національної композиторської школи);

7) але подібні завдання виникають не лише в контексті певного типу культури (наприклад – офіційної), але передусім складаються у дискурсі *історично актуального типу світогляду* (аксіологічного, теологічного, антропоцентричного тощо) та *пріоритетної світосприймальної настанови* (споглядальної, предметової, рефлексивної, ентузіастичної тощо);

8) а отже, кожен із названих рівнів зони «особливого» в одну мить згортається до рівня «інтонаційного моделювання», що як деяка точка інтенсивності здатна оприямити істинний сенс кожного конкретного музичного твору – його прямий зв'язок з Абсолютом.

5. Евристична плідність рефлексивної діяльності розмірковування або ж власне методологування засвідчує можливість моделювання певних явищ із змістом їхніх зумовлюючих чинників (як, внаслідок чого, задля чого), що незмінно працює на користь «генетики сутнього» та в раціональний спосіб продукує методологічно адекватну «морфологію» самого змісту.

THE TEACHER’S ROLE IN THE EDUCATIONAL PROCESS AND STRESS FACTORS IN HIGH SCHOOL TEACHERS

Teaching high school students is one of the most satisfying vocations. The teacher is not only the mediator of the students’ knowledge and skills, but also helps shape their attitudes, aspirations and values, and often becomes a determinant in the student’s future life direction. It is not exceptional that a student decides to continue studies in a certain field just because he had a wonderful teacher who sparkled deep interest in the area of his subject.

All of these require the teacher to be professional and also to possess a developed human personality.

From the point of view of renowned educators and educational scientists, the teacher has to have various competencies, such as «*knowledge of students and their development, creates effective learning environment, understands subject matter, plans and designs appropriate learning experiences, uses on-going assessment to monitor student learning, develops professional practice...*» (web-site of the University of South Dakota). In modern education, the Education for Sustainable Development is important as well. The ESD competencies are shown in the eloquent following model.

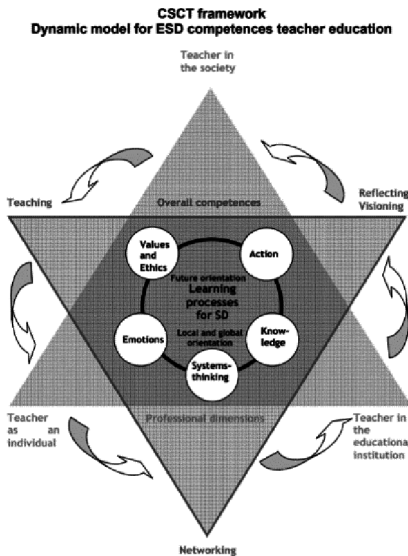


Figure 1: Curriculum, Sustainable Development, Competencies, Teacher Training competence model (Sleurs in Bertschy, 2013, p. 4)

It is obvious, that besides having many professional competencies and being educated, the teacher has to be an individual with specific characteristics, who represents an institution and aims to reach the educational goals of the society.

All of the competencies enable the teacher to perform many tasks and functions in the educational process. M. Strenacikova (2014, p. 37) describes some of them: «*he teaches and educates..., raises pupils, encourages pupils’ self-confidence..., evaluates the activity of pupils..., is in constant interaction with pupils..., recognizes each pupil, respects his/her uniqueness, constantly works on self-development and improves his/her own pedagogical work, coordinates, organizes, guides pupils’ activities, creatively approaches problem solving, leads pupils towards creativity, stimulates them to independence and activity, forms a favorable positive atmosphere in the classroom*».

Besides the activities linked to the direct interaction with students during classes, the teacher is

responsible for planning and organizing the process itself: securing conditions, preparing materials, dealing with various forms of agenda, helping students that have various kinds of problems (so as to provide these with guidance and intervention) etc.

All of these duties might be cause for a teacher's perception of stressful conditions within the profession. Stress in teachers could be characterized as «*multidimensional and multi-levelled phenomenon, and personal (micro), situational (meso) and structural (macro) factors are involved in its production. It is an individually experienced phenomenon which is socially produced. There are certainly the personal elements of personality, commitment, career and role, and values involved. There are situational ones, too, of school organization, teacher culture and teacher/pupil relationships. However, there are also wider factors such as the wholesale restructuring of schools and teaching which has been taking place in recent years*» (Troman – Woods, 2001, p. 5). Stress is caused by various factors – personal, situational a structural. Most recent experiences show that among these factors, the most important are: time pressure (preparation of lesson plans, assessments, learning aids...), relationships with pupils, colleagues and pupils' parents (behavior issues in the classroom, lack of students' interest and motivation, poor academic student achievements, disagreements with parents and colleagues, observation issues), working conditions (too many students in the classroom, lack of available resources), and permanent changes in the curricula and textbooks.

Successful teachers find ways to deal with their stress by applying various strategies. In order to prevent teachers from leaving the profession due to inadequate coping strategies, or inability to overcome stressful situations, it is necessary to promote adequate coping strategies, for example by teachers development. «*If the teacher achieves success with his strategy, the stressful situation will strengthen him, and he gains new experience that will enable him to manage even more challenging situations in the future*». (Strenacikova, 2015, p. 170)

Knowing the stressors and understanding the stress problematic could help teachers prevent and avoid consequences of long-term stress (burnout syndrome, illness, etc.). To understand stressors in teaching is the first step in the process of overcoming them; it can help uncover ways to cope with the stressors, and also avoid additional serious damage on teachers' personalities and health. And since teachers' stress affects students by having a negative effect on everyone's performance, knowledge about stress and skills in coping with it can influence to keep the professional teachers' performance in high levels.

BIBLIOGRAPHY

1. Bertschy F., Künzli Ch., Lehmann. M. Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. / F. Bertschy, Ch. Künzli, M. Lehmann // Sustainability, 5 5068. – 28. Nov., 2013. [online]. – Available at: www.mdpi.com/journal/sustainability.
2. Sleurs W. Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) Teachers: A Framework to Integrate ESD in the Curriculum of Teacher Training Institutes. / W. Sleurs. [online]. – Available at: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCST%20Handbook_Extract.pdf.
3. Strenacikova M. Stres v práci pedagóga hudobnoteoretických predmetov. / M. Strenacikova // Zborník Akadémie umení v Banskej Bystrici. Vedecké a umelecké štúdie pedagógov a doktorandov Akadémie umení, 2015. – Banská Bystrica: Akademia umeni. – p. 148-177.
4. Strenacikova M. Pedagogika 1a. / M. Strenacikova. – Zlín: Nakladatelství Alisa Group, 2014. – 95 p.
5. Troman G., Woods P. Primary Teachers' Stress. / G. Troman, P. Woods. – New York: RoutledgeFalmer, 2001. – 167 p.
6. Teacher competencies. [online]. – Available at: <http://www.usd.edu/education/professional-development-center/teacher-competencies>.

SLOVAK TEACHER IN THE CONTEXT OF SOCIAL CHANGES

Education has a historical-social character. On the one hand, the society regulates the goals of education, its direction, and its status, and consequently the status of the teacher in the society and the requirements he/she has to meet. On the other hand, the teachers' work determines the quality of educating a new generation creating values of the future society.

In terms of understanding society as a functional system consisting of several subsystems, it is possible to identify different subsystems that affect education. These include, for example, technological development, economic development, political system, ideologies and socio-political flows, social structure of society, culture, the development of the science and mass culture, national consciousness, democratic parameters, urbanization, family status, and the role of peer groups. (Havlík – Koťa, 2007, p. 27)

In Slovakia, the latest most significant changes occurred 28 years ago. In 1989, Velvet revolution took place in the former Czechoslovakia, resulting in many political, legislative, and social changes. The possibility of pluralism, democratization and liberalization has also been reflected in the third sector, causing the necessary transformations in education, as well: the changes touched the establishing of schools, names of schools, funding of schools, the duration of compulsory schooling, and, of course, the position of a teacher in the society, his competencies, his functions and even the understanding of his professionalism.

Since December 2000, further changes in education have been driven by Slovakia's position in Europe. At present, the valid law is educational Law No. 245/2008, which brought significant changes in all primary and secondary schools. In addition to organizational, financial, and conceptual changes, it also affects the work of the teacher: it requires the teacher to reflect the requirements of motivating learning environments and of new teaching methods (projects, experiential learning, activating learning methods, cooperative learning, etc.). The teacher has become a co-creator of the curriculum.

Through various national projects, the government determines and modifies the position of the teacher, his duties, competencies, mission, qualification, and so on. The last proposal of the former Minister of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic, prof. Ing. P. Plavčan, CSc., will probably be implemented and put into practice by the new Minister JUDr. Mgr. M. Lubyová, PhD. This project will affect teachers who will have to implement state educational visions. It defines a new understanding of the teacher's role in the school system, and the teachers will reflect new requirements in their pedagogical work. The new role of the teacher as a *«guide to a learner in the process of learning»* (Učiace sa Slovensko, 2017, p. 93) requires focusing not only on the cognitive, but also on the non-cognitive sphere in order to develop pupils' emotionality, respect, autonomy in decision making, responsibility, initiative and creativity, attitudes respecting basic democratic principles and rights, etc. It also proposes to create obligatory professional standards defining teacher competencies, and criteria that teachers have to meet if they want to pursue their profession. The national program proposal describes in detail the measures to improve individualized education, inclusive education and education for children from disadvantaged backgrounds and from socially excluded communities.

Apart from the state, the teacher is also «evaluated» by pupils' parents. They expect teachers to lead their children to be wise, educated and well-behaved through games, attractive teaching methods, without memorizing, drilling, or spending their free time with homework. In today's society, parents often complain about the teacher's «inadequate assessment» of their child, unfair attitude or inappropriate behavior towards him, or overloading the child with homework. Parents tend to contribute to their child's education in accordance with their own ideas.

The above conditions often lead teachers to excessive psychological pressure and permanent stress. Besides high level of workload, other stressors related to the role of the teacher at school, social workplace relationships, career problems, etc. affect the teacher (C. J. Travers & C. L. Cooper in Miškolciová, 2008, p. 23-24). The long-term chronic work-stress can lead to a complete exhaustion of the physical and mental strength of the teacher and to the burnout syndrome, which is associated with loss of work motivation, subsequent resignation, and abandonment of the teachers' job.

Social, political and geographical changes have also led to changes in funding schools by the state. Schools are able to receive funding from various grant agencies. At universities, pedagogues perform scientific and research activities, especially through KEGA (Cultural and Educational Grant Agency of the Ministry of Education), VEGA (Scientific Grant Agency of the Ministry of Education) and other agencies, which are not within the competence of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic.

Social changes in Slovakia have had a significant positive impact on teachers, especially in the field of mobility. The opening of borders in Europe creates new learning opportunities within international programs such as Erasmus+, which are taken advantage of by quantum of Slovak pedagogues. Their active participation in foreign educational process improves not only their pedagogical competences, but also gives them the opportunity to establish professional contacts, acquire intercultural experiences, start cooperation with foreign universities and scientific-research centers and institutions.

In school institutions, due to social changes, a relatively new phenomenon of «under-dimensionality» appears in education. It is manifested by the fact, that teachers' salaries fall behind the salaries of other university educated employees, which is the reason for the lack of qualified teachers, especially in mathematics, computer sciences and foreign languages. Growth in inflation and a slow increase in the average wage of a teacher cause a shortage of young educators (they are seeking employment in more lucrative jobs). It also affects pedagogues approaching the retirement age: due to small pensions, they remain active teachers even when they are no longer able to cope with the challenges of modern education. Middle-aged teachers try to solve the shortage of finances by working in multiple schools.

Insufficient funding also applies to schools. Some of them are still struggling with lack of material equipment, electronic devices, computers, projectors, learning aids, and so on. A significant problem (in some subjects) is the deficit of textbooks.

Despite the problems and difficulties in Slovak education, there are enough teachers who are dedicated to their work, who have optimism and who try to improve the current conditions. These are the pedagogues who are passionate and enthralled; teachers who leave indelible traces in pupils and who will not be forgotten; teachers who wish to grow in their professionalism and who will become the source of inexhaustible energy and inspiration for the generation of future young professionals and educators. These are the pedagogues who follow the quote:

**Platové tarify pedagogických zamestnancov a zvýšenie platových
taríf v závislosti od dĺžky započítanej praxe od 01.09.2017**

Platová tarifa	Platová tarifa - pracovná trieda jeden						
	6	7	8	9	10	11	12
	501,50	556,50	616,50	690,00	753,00	843,00	944,00
Započítaná prax	Zvýšenie platovej tarify						
1	5,50	6,00	6,50	7,00	8,00	8,50	9,50
2	10,50	11,50	12,50	14,00	15,50	17,00	19,00
3	15,50	17,00	18,50	21,00	23,00	25,50	28,50
4	20,50	22,50	25,00	28,00	30,50	34,00	38,00
5	25,50	28,00	31,00	34,50	38,00	42,50	47,50
6	30,50	33,50	37,00	41,50	45,50	51,00	57,00
7	35,50	39,00	43,50	48,50	53,00	59,50	66,50
8	40,50	45,00	49,50	55,50	60,50	67,50	76,00
9	45,50	50,50	55,50	62,50	68,00	76,00	85,00
10	50,50	56,00	62,00	69,00	75,50	84,50	94,50
11	55,50	61,50	68,00	76,00	83,00	93,00	104,00
12	60,50	67,00	74,00	83,00	90,50	101,50	113,50
13	65,50	72,50	80,50	90,00	98,00	110,00	123,00
14	70,50	78,00	86,50	97,00	105,50	118,50	132,50
15	75,50	83,50	92,50	103,50	113,00	126,50	142,00
16	80,50	89,50	99,00	110,50	120,50	135,00	151,50
17	83,00	92,00	102,00	114,00	124,50	139,50	156,00
18	85,50	95,00	105,00	117,50	128,50	143,50	160,50
19	88,00	97,50	108,00	121,00	132,00	148,00	165,50
20	90,50	100,50	111,00	124,50	136,00	152,00	170,00
21	93,00	103,00	114,50	128,00	139,50	156,00	175,00
22	95,50	106,00	117,50	131,50	143,50	160,50	179,50
23	98,00	109,00	120,50	135,00	147,00	164,50	184,50
24	100,50	111,50	123,50	138,00	151,00	169,00	189,00
25	103,00	114,50	126,50	141,50	154,50	173,00	194,00
26	105,50	117,00	129,50	145,00	158,50	177,50	198,50
27	108,00	120,00	133,00	148,50	162,00	181,50	203,00
28	110,50	122,50	136,00	152,00	166,00	185,50	208,00
29	113,00	125,50	139,00	155,50	169,50	190,00	212,50
30	115,50	128,00	142,00	159,00	173,50	194,00	217,50
31	118,00	131,00	145,00	162,50	177,00	198,50	222,00
32	120,50	134,00	148,00	166,00	181,00	202,50	227,00

Figure 1: Teacher monthly salaries (€) in Slovakia, 1.9.2017 (Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic)

«It is required that the pedagogue sees not only what is clear and dominates today, but also what is mild and minute, scarcely noticeable, which is barely flashing today, but to what, perhaps, belongs the future» [Mojsej E. Fejgin (in Fischerová-Martvoňová, 2007, p. 108-109)].

BIBLIOGRAPHY

1. Fischerová-Martvoňová E. Rozhovory o problémoch klaviristu-interpreta a klaviristu-pedagóga. – Bratislava: H plus, 2007. – 110 p.
2. Havlík R., Koťa J. Sociologie výchovy. – Praha: Portál, 2007. – 174 p.
3. Miškolciová L. Syndróm vyhorenia u učiteľov základných škôl a možnosti jeho prevencie. – Banská Bystrica: UMB v Banskej Bystrici, PF, OZ Pedagóg, 2008. – 114 p.
4. Platové tarify pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov a zvýšenie taríf v závislosti od dĺžky započítanej praxe účinné od 1. septembra 2017. [online]. – Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu. – Available at: <https://www.minedu.sk/data/att/12033.pdf>.
5. Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva, Záverečná správa a návrhy odporúčaní. Rozvojový projekt Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. [online]. – Banská Bystrica, 2012. – Available at: <https://www.minedu.sk/data/att/1903.pdf>.
6. Učiace sa Slovensko. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Návrh na verejnú diskusiu. [online]. – Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Marec 2017. – Available at: https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf.
7. Zákon 172/1990 Zb. o vysokých školách. [online]. – Available at: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1990/172/19900701.html>.

Ольга АНТОНЕНКО
(Київ, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ФІЗИКИ В ЗАГАЛЬНОСВІТНІЙ ШКОЛІ

Сучасний світ динамічний. Наразі спостерігається перехід від індустріального суспільства до інформаційного. Відповідно змінюються вимоги до сучасної освіти. Бо освіта – це інвестиції у майбутнє[1].

Для успіху у майбутньому професійному житті сучасному школяру необхідно вчасно отримувати навчальну інформацію, критично оцінювати, опановувати та застосовувати її, а також робити аргументовані висновки. Це пов'язане з розвитком критичного мислення.

Державним стандартом визначаються вимоги до освіченості учнів та визначаються підходи до навчання, на яких формуються ключові та предметні компетентності (компетентнісний підхід).

За оновленими програмами базового курсу, фізика, разом з іншими шкільними предметами, робить свій внесок у формування ключових компетентностей, а саме: розуміння інформації з текстових та медійних джерел, представлення текстової інформації в іншому вигляді, уміння складати план виступу та обговорювати проблеми природничого змісту, брати участь у дискусії, визначати можливі джерела інформації та оцінювати, аналізувати, відбирати необхідну інформацію, оцінювати можливість застосування набутих знань з фізики в майбутній професійній діяльності, та для ефективного вирішення повсякденних проблем, оцінювати власні здібності щодо вибору майбутньої професії, пов'язаної з фізикою чи технікою, оцінювати позитивний потенціал та ризики використання надбань фізики, техніки і технологій для добробуту людини й безпеки довкілля та ін. А головне, по завершенню курсу фізики учні 7-9 класів можуть критично мислити та застосовувати набуті знання в практичній діяльності.

Основними стадіями уроку фізики з розвитку критичного мислення є «Виклик-Осмислення-Роздуми» [2]. У ході дослідження ми прийшли до висновку, що технологію розвитку критичного мислення доцільно використовувати на уроках вивчення нового матеріалу та узагальнення вивченого матеріалу. На інших уроках, з традиційною методикою, доцільно використовувати окремі методи та прийоми технології розвитку критичного мислення: метод опорних слів, припущення на основі запропонованих слів, читання з маркуванням тексту, асоціативний куц, діаграма Венна, картографування тексту, кластер, «товсті» та «тонкі» запитання, 6W, «Незакінчене речення», «Одне слово», сенквейн тощо [1].

Технологія розвитку критичного мислення працює як на учня, так і на вчителя. Запропонована методична система допоможе вчителю фізики залучити всіх учнів класу до активного набуття знань та творчої діяльності, дозволить зробити процес навчання цікавим і пізнавальним, а також сприяє формуванню предметної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пометун О., Сущенко І. Навчаємо мислити критично. – Д.: ЛІРА, 2016. – 144 с.
2. Шарко В. Сучасний урок фізики: технологічний аспект: посібник [для вчителів і студентів]. – К., 2005. – 220 с.

*Любов БІЛЕЦЬКА,
Оксана ЛИСОВИЧ
(Дрогобич, Україна)*

РОБОТА НАД ГЕОМЕТРИЧНИМ МАТЕРІАЛОМ У СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сьогодні в освіті й навчанні домінуючу роль відіграє не механічне передавання і засвоєння знань, а діяльність, що сприяє розвитку учнів. Розвиток учнів – це значною мірою цілеспрямована і систематична робота вчителя над самим формуванням і поступом своїх вихованців. Інтенсивний розвиток учнів досягається у процесі тривалої навчально-виховної роботи: набуття знань, умінь, навичок, формування в учнів компетентностей і стійкого пізнавального інтересу до навчання.

Вивчення математики в початковій школі повинно забезпечити оволодіння учнями математичними уміньми, знаннями і навичками, загальний розвиток дітей, який необхідний для подальшого вивчення цього предмета у загальноосвітній школі. У сучасному навчально-виховному процесі засвоєння дитиною знань, умінь і навичок здійснюється в єдності із всебічним розвитком її особистості [3, 37].

Зміст освітньої галузі «Математика» забезпечує формування в учнів уявлень про натуральне число, засвоєння прийомів виконання арифметичних дій і обчислювальних навичок, розв'язування сюжетних задач, вивчення алгебраїчного та геометричного матеріалу, величин та дробів. Ця освітня галузь сприяє реалізації єдності навчання, виховання і розвитку учнів [3, 38].

Систематичне засвоєння основ наук збагачує дітей новими знаннями, значно розширює їхній кругозір, надає нового змісту їхній психічній діяльності, перебудовуючи і розвиваючи характер розумових процесів – сприйняття, якісно змінюючи загальну спрямованість у діяльності і риси особистості.

На уроках математики є всі умови для того, щоб сформувати у дітей уміння спостерігати й порівнювати, виділяти схоже і відмінне у різних об'єктах, виконувати такі мислительні операції, як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація. Можливість суттєвих змін у школі теоретики і практики вітчизняної освіти пов'язують з ідеями розвивального навчання. На основі наукових праць створено методичні посібники, спеціальні програми. Одним із основних принципів реформування вітчизняної школи проголошено принцип розвивальної освіти.

Розвивальним є не усяке навчання, а лише те, яке не тільки враховує доступне дитині в процесі самостійної діяльності, але і зорієнтоване на «зону найближчого розвитку», тобто на те, що дитина може виконати під керівництвом і за допомогою дорослих. Діти засвоюють знання у різних видах діяльності. Має місце засвоєння знань, як особлива, специфічна діяльність, як навчання, спрямоване на систематичне оволодіння основами наук. Усі ці спеціально керовані в навчально-виховному процесі види діяльності у своїй єдності забезпечують розвивальну функцію навчання дітей [1, 33].

Однією із змістових ліній освітньої галузі «Математика» у початковій школі є «Геометричні фігури», яка є важливою складовою математичної підготовки учнів, особливою для сприймання і пропедевтичною для курсу планіметрії та стереометрії [2, 23]. У початкових класах діти знайомляться з такими найважливішими геометричними фігурами, як «точка», «пряма», «крива», «ламана», «відрізок», «многокутник», «кут», «коло», «круг», «геометричні тіла». Діти повинні вміти будувати відрізки заданої довжини, розпізнавати трикутники, прямокутники, квадрати, многокутники, коло, круг, показувати кінці відрізка, вершини, сторони й кути многокутників, розпізнавати просторові геометричні тіла.

Вивчення геометричного матеріалу займає велике місце у навчанні математики молодших школярів. І саме від учителя залежить рівень геометричних знань дітей, тобто як він зуміє доступно, цікаво подати цей матеріал дітям, організувати їх навчально-пізнавальну діяльність. При цьому система вправ і задач геометричного змісту та методика роботи над ними повинні сприяти розвитку просторових уявлень у дітей, умінь спостерігати, порівнювати, абстрагувати й узагальнювати.

Одним із завдань навчання є вироблення в учнів практичних умінь вимірювати і будувати геометричні фігури за допомогою креслярських і вимірювальних інструментів і без них (виміряти на око, накреслити від руки). Треба також дати початкове уявлення про точність побудов і вимірювань.

Враховуючи завдання, визначені програмою, під час вивчення геометричного матеріалу треба широко використовувати різні наочні посібники. Це демонстраційні, загальнокласні посібники: геометричні фігури, виготовлені з кольорового картону або цупкого паперу, плакати із зображенням фігур, предметів різної форми, а також геометричних фігур, креслення на дошці, діафільми. Крім того, корисні індивідуальні наочні посібники – такий роздавальний матеріал, як смужки паперу, палички різної довжини, вирізані з паперу фігури і частини фігур. Під час вивчення окремих тем корисно виготовити з дітьми саморобні наочні посібники: рухома модель кута, палетку, зразки одиниць вимірювання площі тощо.

У класі треба мати набір креслярсько-вимірювальних інструментів для виконання креслень на дошці: лінійку, косинець, циркуль. Аналогічні інструменти повинні бути і в кожного учня.

Найефективнішими прийомами вивчення геометричного матеріалу є лабораторно-практичні: моделювання фігур з паперу, з паличок, з дроту; креслення, вимірювання тощо. При цьому важливо забезпечити різноманітність об'єктів для того, щоб варіюючи неістотні ознаки

(колір, розмір, розміщення на площині тощо), допомогти дітям виділити і засвоїти істотні ознаки – форму предметів, властивості фігур тощо.

Розвитку просторових уявлень молодших школярів та вивченню геометричних фігур сприяють різні дидактичні комп'ютерні ігрові програми: «Дивовижний квадрат», «Викладання квадратів», «Складені многокутники», «Чарівне коло» та ін. Саме на цих іграх учні легко засвоюють графічні оператори побудови точки, лінії, прямокутника, кола; вчать створювати з фігур різні композиції. Вивченню кольорової гами сприяє робота на комп'ютері з розфарбовування різних фігур.

Отже, важливим підсумком застосування системи розвивального навчання є те, що будь-який вчитель, що оволодів психолого-педагогічною технологією розвивального навчання, спроможний досягти показників розвитку своїх учнів у відповідності з положеннями теорії розвивального навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданович М., Будна Н., Лищенко Г. Урок математики в початковій школі: навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 280 с.
2. Гришко А. Формування поняття про геометричні фігури // Початкова школа. – 1988. – № 4. – С. 21–29.
3. Захарова А. Розвивальне навчання математики в початковій школі // Педагогіка і психологія. – № 1. – 2000. – С. 37–38.

*Любов БІЛЕЦЬКА,
Галина ЧМИР
(Дрогобич, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Одне із актуальних завдань сучасної школи – пошук оптимальних шляхів зацікавлення учнів навчанням, підвищення їх розумової активності, спонукання до творчості, виховання школяра як життєво й соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір дій практичного і творчого характеру та застосування здобутих знань. Це означає, що вчитель має орієнтуватися на використання таких педагогічних технологій, з допомогою яких не просто поповнювалися б знання й уміння, але й розвивалися б такі якості учня, як пізнавальна активність, самостійність, уміння творчо виконувати завдання, нестандартно підходити до розв'язання того чи іншого завдання. Отже, потрібно формувати не лише вузько навчальні, а й широкі пізнавальні мотиви, учень повинен перейти від цікавості до зацікавленості.

Основним видом діяльності дітей молодшого шкільного віку є навчання. Під керівництвом вчителя учні переважно засвоюють навчальний матеріал двома способами: запам'ятовування та виконання завдання певного типу (таке навчання не потребує від учня творчого мислення,) а також залучення учнів до активної і посильної участі у розв'язанні навчальних завдань. Щоб досягти цього, вчителю необхідно правильно добирати завдання, поступово ускладнюючи їх, а також синтезуючи мислення, мовлення та дії дитини.

Завдання навчання математики обумовлені загальною метою освітнього процесу, концепцією освітньої галузі «Математика», її статусом та роллю в науці, культурі й життєді-

яльності суспільства, цінностями математичної освіти, новими освітніми ідеями навчання. Розрізняють загальноосвітні, практичні та виховні цілі навчання [4, 48]. Відповідно до цього добирають оптимальні організаційні форми та методи навчання математики. Як відомо методом навчання називають спосіб впорядкованої взаємозв'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямованої на вирішення завдань навчання, виховання і розвитку в освітньому процесі [3, 178]. Педагогічна технологія виступає і науковим обґрунтуванням, і системним методом організації педагогічного процесу, спрямованим на його раціональну побудову й досягнення запланованого результату.

Упровадження педагогічних технологій в освітній процес – важка, але цікава робота. Для досягнення результатів потрібен час, а також серйозна самостійна робота учнів. Професійні вміння учителя повинні бути спрямовані на діагностику діяльності учнів, щоб своєчасно допомогти подолати труднощі в пізнанні і застосуванні знань. Учні повинні володіти основними навичками: думати, розуміти суть речей, осмислювати ідеї і на основі цього шукати потрібну інформацію, трактувати її та застосувати в конкретних умовах, формувати і аргументувати особисту думку. Цьому сприяє використання різноманітних технологій навчання на уроках початкової школи [5, 65].

Сучасність ставить перед педагогами завдання поновлення й поповнення своїх знань стосовно широкого кола питань, які в сукупності повинні стати змістом навчально-методичної роботи. Навчально-пізнавальна діяльність спрямована на розвиток творчого та креативного мислення учнів, на формування готовності до творчості, створення навчального середовища, сприятливого для розкриття творчих якостей особистості [1, 123].

Для досягнення високих навчальних досягнень учнями потрібен час, а професійні і базові компетентності вчителя повинні бути спрямовані на діагностику навчальної діяльності учнів, щоб своєчасно допомогти подолати труднощі в пізнанні і застосуванні знань, провести корекційно-розвивальну роботу. Учні повинні розуміти основні засади, вміти думати над поставленими питаннями, досягати логічного консенсусу між вивченим і новим матеріалом, осмислювати основні змістові ідеї, знаходити потрібну інформацію, трактувати її та застосувати в конкретних умовах, чітко формувати та обґрунтовувати власну думку тощо. Цьому сприяє використання нових освітніх технологій [2].

Інтерактивне навчання – це певний різновид активного навчання, спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень бачить свою успішність та інтелектуальну спроможність пізнавати нове. Досягти цього можна за умови постійної активізації взаємодії вчителя та учнів. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів, причому учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання [4, 99].

Інтерактив має велике значення в спілкуванні між тими, хто навчає, і тими, кого навчають. Викликати пізнавальну активність в учнів можна за умов добре продуманої й обґрунтованої системи навчання. Важливу роль в цій системі відіграють самостійні роботи учнів. У завданнях для самостійної роботи важливо чітко визначити ступінь їх складності, а також самостійності практичних дій і мислення учнів. У зв'язку з цим важливе значення має саме формування запитань завдань, що може по-різному вплинути на вияв активності учнів і різною мірою стимулювати форми їхньої розумової діяльності.

Технологія інтерактивного навчання [3] передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми. Тому під час проведення уроків застосовують парну і групову роботу (в малих та великих групах). Це спонукає учнів сві-

домо вивчати новий матеріал, висловлювати власні думки, формує вміння переконувати, вести дискусію. Інтерактивне навчання сприяє формуванню компетенцій як предметних, так і загальнонавчальних; виробленню життєвих цінностей; створенню атмосфери співробітництва, взаємодії; розвитку комунікативних якостей.

Отже, розвиток пізнавальної активності учнів початкової школи залежить від ефективності використання на уроках нових педагогічних технологій, зокрема інтерактивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волобуєва Т. Шляхи розвитку творчості учнів. – Х.: Генеза, 2009. – 284 с.
2. Дрозд М. Освітні технології. – К.: Наукова думка, 2004. – 245 с.
3. Михайлів Т. Інтерактивні технології на уроках математики. – Х.: Генеза, 2004. – 184 с.
4. Слєпкань З. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики. – Тернопіль: Книга-Богдан, 2004. – 290 с.
5. Шарко В. Сучасний урок. – К.: Наукова думка, 2011. – 366 с.

Ганна БОЙКО
(Київ, Україна)

НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

В сучасному суспільстві зростає потреба в фахівцях з харчових технологій та інженерії, здатних представляти свою продукцію на міжнародному рівні. Тому стає актуальним формування у фахівців цієї спеціальності англomовної компетентності в професійно орієнтованому монологічному мовленні (ПОММ), зокрема формування навчально-стратегічної компетентності в ПОММ.

Стратегіями називають сукупність інтелектуальних прийомів, які студенти застосовують з метою формування іншомовної комунікативної компетентності [1, 295]. Їх розподіляють на навчальні і комунікативні. Навчальні стратегії – це способи поведінки і мислення, які впливають на процес переробки студентом інформації [9, 315], а комунікативні стратегії – це спосіб виконання комунікативних завдань [3]. В методичній науковій літературі існують різні класифікації стратегій навчання ІМ [2; 5; 3; 6; 8; 9]. В своєму дослідженні ми спираємось на класифікацію Р. Оксфорд, яка розділяє навчальні стратегії на дві групи: прямі (стратегії запам'ятовування, когнітивні і компенсаторні стратегії), непрямі (метакогнітивні, емоційно-афективні, соціальні стратегії) [8].

Відповідно до анкетування, проведеного серед 65 фахівців з харчових технологій та інженерії та студентів цієї спеціальності, серед основних труднощів іншомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення респонденти назвали:

- а) підготовку монологічного висловлювання (12 респондентів, серед них 7 студентів і 5 фахівців) – метакогнітивна стратегія;
- б) вміння користуватись довідковою літературою при підготовці монологічного висловлювання (9 респондентів, серед них 2 студентів і 7 фахівців) – метакогнітивна стратегія;
- в) перефразовування висловлювання (28 респондентів, серед них 14 студентів і 14 фахівців) – компенсаторна стратегія;

і) врахування соціальних і культурних норм спілкування (8 респондентів, серед них 2 студента і 6 фахівців) – соціальні стратегії;

ї) подолання страху перед публічним виступом (28 респондентів, серед них 17 студентів і 9 фахівців) – емоційно-афективні стратегії.

Дані опитування показують, що найбільш актуальними стратегіями для ПОММ фахівців з харчових технологій є компенсаторна, метакогнітивна та емоційно-афективні стратегії. Підтримуємо думку Т. Олійник, що непрямі стратегії та компенсаторну стратегію можна вважати як навчальними, так і комунікативними, тому що їх доцільно використовувати не тільки в навчальному процесі, але і в реальному спілкуванні [5, 449–450].

Так як результати анкетування показали, що найбільш актуальними стратегіями для ПОММ фахівців з харчових технологій є компенсаторна, метакогнітивна та емоційно-афективні стратегії, розглянемо відповідні вміння докладніше.

1) До вміння використовувати компенсаторні стратегії належать: вміння адаптувати висловлювання до свого рівня володіння ІМ [5, 450]; вміння використовувати синоніми, перекладання при недостатньому володінні лексику [5, с. 450 – 451] але це не повинно стосуватись фахової лексики і термінології;

2) До вміння використовувати метакогнітивні стратегії відносять: вміння планувати процес роботи [8] над професійно орієнтованим монологом; вміння збирати і структурувати інформацію [7, 43; 8]; вміння аналізувати власні помилки [8]; вміння здійснювати самокорекцію [6, 175–176; 4, 273].

3) До вміння використовувати емоційно-афективні стратегії належать вміння створювати позитивні установки щодо формування компетентності в ПОММ і подолання страху помилок під час монологічних висловлювань ІМ [5, 449].

Таким чином, на основі анкетування, проведеного серед фахівців з харчових технологій та інженерії та студентів робимо висновок, що найбільш актуальними стратегіями для формування ПОММ фахівців цієї спеціальності є компенсаторна, метакогнітивна та емоційно-афективні стратегії, а також відповідні вміння. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у доборі навчального матеріалу та розробці вправ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие [для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. Заведений]. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 3-е изд., стер. – 336 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Майер Н. В. Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика: [монографія]. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2015. – 472 с.
5. 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. Є. та ін.; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Мисечко О. Є. Поняття стратегічної компетентії у змісті сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у ВНЗ // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – Вип. 19. – С. 174–178

7. O'Malley J. M., Chamot A. U. Learning strategies in second language acquisition. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 340 p.

8. Oxford R. Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles / R. Oxford, S. S. Magnan (Ed.). Shifting the instructional focus to the learner. – Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990. – P. 35–55.

9. Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching. – New York: Macmillan, 1986. – 3-rd Edition . – P. 315–327.

**Лада БРЕСКИНА,
Богдан МАРТИНОВ,
Ольга ШУВАЛОВА,
(Одеса, Україна)**

ОРГАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ З БАЗОЮ ДАНИХ ЗАСОБАМИ КЛАСУ PDO У МОВІ ПРОГРАМУВАННЯ PHP В МЕТОДИЧНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ ІНТЕРНЕТ-ПРОГРАМУВАННЯ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНФОРМАТИКИ

Важливою складовою професійних компетенцій вчителя інформатики є розуміння структури та методичних підходів до розроблення сучасного Web сайту. При підготовці вчителів інформатики у ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет» велику увагу приділяється Web програмуванню, як напрямку, що дозволяє сформувати системне бачення сучасних технологій використання реляційних баз даних. У розробленій методичній системі навчання «Інтернет-програмування» змістовий компонент сформовано з орієнтацією на формування фундаментальних навичок використання та розроблення Web сайтів. При аналізі сучасних CMS (система керування контентом сайту) та спеціальної літератури зроблено важливий висновок про те, що фундаментальний підхід повинен сформувати професійні навички розроблення сайту на основі MVC (модель-представлення-контроллер) архітектури.

Метою даного дослідження є розкриття методичних підходів до вивчення класу PDO у мові програмування PHP.



Таблиця 1. Перелік технологій

Модель (реляційна база даних)	Представлення (дизайн сайту)	Контроллер (програмна частина)
СКЕБД MySQL, мова SQL	Шаблонізатор Twig, мова CSS, мова HTML	Мова PHP, клас PDO

Є багато технологій для розроблення сучасного сайту мережі Інтернет для змістової складової методичної системи навчання «Інтернет-програмування» нами обрано технології, що наведено в таблиці (табл. 1).

В основу методичної системи покладено метод проектів. Для початку розроблення сайту на основі MVC паттерну студентам пропонується налаштувати на хостингу мережі Інтернет (або локальному хостінгу) стартове навчальне середовище, що складається з файлів та папок, що представлені в таблиці (табл. 2). Дане навчальне середовище на перших етапах навчання за розробленою методикою є засобом навчання, далі цей засіб досконало пояснюється та стає частиною змістової компоненти методичної системи.

Таблиця 2. Стартове навчальне середовище побудови сайту.

	
	
Файли	Зміст
config.php	<pre><?php define(«SITE_URL», 'http://' . getenv('SERVER_NAME') . '/'); define(«DIR_ROOT», (empty(\$_SERVER['SUBDOMAIN_DOCUMENT_ROOT'])?\$_SERVER['DOCUMENT_ROOT']:\$_SERVER['SUBDOMAIN_DOCUMENT_ROOT']).'/'); define(«DIR_TEMPLATES», DIR_ROOT . 'templates/'); define(«DIR_LIB», DIR_ROOT . 'lib/'); define(«STYLE_URL», SITE_URL . '/style/style.css'); ?></pre>
tpl_config.php	<pre><?php require_once(DIR_LIB . 'Twig/Autoloader.php'); Twig_Autoloader::register(); \$loader = new Twig_Loader_Filesystem(DIR_TEMPLATES); \$twig = new Twig_Environment(\$loader); \$twig->addGlobal('site_url', SITE_URL); \$twig->addGlobal('style', STYLE_URL); \$template = \$twig->loadTemplate(\$tpl_file); \$template->display(\$tpl_vars); ?></pre>
index.php	<pre><?php require_once('config.php'); \$tpl_vars=array(); \$tpl_file='index.tpl'; require_once('tpl_config.php'); ?></pre>
Папки	Зміст
lib	В середині розташована папка з бібліотекою Twig, що доступна для скачування з офіційного сайту [1]
templates	Знаходяться на стартовому етапі файли base.tpl та index.tpl. Детальна структура та пояснення принципів організації дизайну сайту, що розроблено на основі MVC надано у попередньому дослідженні [2]
style	Файл зі стилями, що підключені до базового шаблону, в нашому випадку це файл style.css

Після вивчення базового синтаксису мови PHP та шаблонізатора Twig, студентам пропонується приступати до роботи з базою даних.

Нами розроблено дві функції, що роблять код програм більш прозорим. Це функція `db_connect()`, що забезпечує підключення до бази даних (Лістинг 1)

Лістинг 1.

```
function db_connect(){
    $dbch = new PDO('mysql:host='.DB_HOST.';dbname='.DB_NAME,DB_
    USERNAME,DB_PASSWORD);
    $dbch->setAttribute(PDO::ATTR_ERRMODE, PDO::ERRMODE_EXCEPTION);
    //print_r($dbch->errorInfo());
    $dbch->exec(«set names utf8»);
    return $dbch;}

```

Та функція `db_query`, що забезпечує опрацювання SQL запитів, що передаються з боку контроллера до бази даних (Лістинг 2). Дана функція при опрацюванні запиту `Select` повертає двовірний асоціативний масив, а для запуску команд `delete`, `update`, `insert` потребують встановити третій фактичний параметр у значення `false`.

Лістинг 2.

```
function db_query($query, $params = array(), $fetch_needed = true) {
    $QUERY_RESULT = array();
    if (gettype($params) != «array»){ $params = array(); }
    try {
        $search_query = db_connect()->prepare($query);
        $EXECUTE_RESULT = $search_query->execute($params);
        if (!$fetch_needed) return $EXECUTE_RESULT;

        $QUERY_RESULT = $search_query->fetchAll(PDO::FETCH_ASSOC);
        return $QUERY_RESULT;
    } catch(PDOException $e) {
        die('ERROR: '. $e->getMessage());
    }
}

```

Після додавання констант для ідентифікації підключення до бази даних та даних функцій у конфігураційний файл `config.php` принципово спрощується написання програмного коду частини контроллера і основну увагу можна приділяти саме написанню SQL запитів та опрацюванню форми виведення результату вибірки з бази даних безпосередньо на боці дизайну (у `tmpl` файлі).

Приклад першої лабораторної роботи, в якій використовуються наведені вище функції приведено у таблиці (табл. 3)

Проведення педагогічного експерименту у контрольних та експериментальних групах студентів 4 курсу за фахом «Середня освіта. Інформатика» доводить доцільність використання розроблених функцій у методичній системі навчання «Інтернет-програмування» для майбутніх викладачів інформатики.

Таблиця 3. Приклад лабораторної роботи

Лабораторної роботи №6	Файл lab6.php	Файл lab6.tpl
Підключення бази даних. Формування простого запиту на вибір інформації з бази даних (без параметрів)	<pre><?php require_once('config.php'); \$result = db_query('SELECT * FROM news'); \$tpl_vars = array('result' => \$result); \$tpl_file = 'lab6.tpl'; require_once('tpl_config.php'); ?></pre>	<pre>{% extends 'base.tpl' %} {% block content %} <table border=»5»> {% for user_value in result %} <tr> {% for key1,value1 in user_ value %} <td> {{value1}} </td> {% endfor %} </tr> {% endfor %} </table> {% endblock content %}</pre>

ЛІТЕРАТУРА

1. Twig. Installation [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<https://twig.symfony.com/doc/2.x/installation.html>
2. Breskina L. V., Shuvalova O. I. The analysis of approaches to the study of Internet-programming for future teachers of Computer Science// Scientific and methodological basis for teaching natural sciences and engineering in higher education-03.04.2017. – Ariel University, Ariel, Israel. – 2017. – P. 16–24.

Микола ГАЛІВ
(Дрогобич, Україна)

АКСІОЛОГІЧНІ ПІДСТАВИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦЬ МИКОЛИ МАККАВЕЙСЬКОГО (кінець XIX–XX ст.)

Історико-педагогічний наратив професора Київської духовної академії Миколи Маккавейського (1864–1919) сповнений ціннісних суджень, які або задекларовані відкрито, або ж у формі оцінок різних історико-педагогічних подій та явищ.

Зважаючи на середовище, в якому формувався світогляд М. Маккавейського (син церковного псаломщика, вихованець Чернігівської духовної семінарії та Київської духовної академії), система цінностей вченого вирізнялася яскраво вираженою християнською основою. Саме це спонукало його декларувати християнські цінності (любов до Бога і до людей, милосердя, віра, добро та ін.) у своїх працях. Зокрема, у великій рецензії на видання К. П. Победоносцева «Нова школа», він різко критикує англійську школу XIX ст. за недостатню увагу до «духовного буття» людини. Учений наголошує, що саме духовні засади в людині «іскру божества, образ Творця її» [5, 22].

Християнські цінності професора проглядають і в полеміці з педагогічними поглядами Л. Толстого. Даючи аналіз працям останнього, М. Маккавейський заявляє про потребу розширення шляхів морального прогресу й пошуку відповідних засобів для цього. «Але де ж ці засоби? – запитував учений. – Відповідь на це питання може бути тільки одна: в глибокому засвоєнні і втіленні в життя тих істин, які принесені світові Христом Спасителем, а це можливо тільки при прогресі в людстві *вiри* в Того, хто відкрив ці істини» [7, 54]. Саме віру в Бога вчений вважав фактором «найбільш живим і сильним» для виховання [2, 283]. Таке ставлення випливало з релігійного світогляду М. Маккавейського, засвідчувало його сприйняття віри у Бога як незаперечної цінності.

Національні цінності М. Маккавейського в його історико-педагогічних працях менш яскраво виражені, ніж християнські. Це пояснюється тим, що у ціннісній шкалі вченого переважали насамперед моральні, а вже потім національні цінності. Така аксіологічна структурованість помітна, зокрема, в емоційній оцінці дій опонентів К. Ушинського, які у 1850–1860-х рр. зводили наклепи на великого педагога. «Чесну людину, глибоко і свідомо віруючого християнина, усією душею російського патріота обмовили в цілому ряді злочинів» [6, 28], – написав М. Маккавейський. У цій заувазі бачимо, що серед численних чеснот К. Ушинського київський історик педагогіки виділив передовсім моральні (чесність, віра, християнізм), а вже потім національні (патріотизм).

Звісно, для вченого, який піднесено висловлювався про власну батьківщину, говорив про любов до народу, серед людських чеснот особливе місце займав патріотизм. Патріотизм як чесноту М. Маккавейський підкреслював у досліджуваних ним педагогів минулого. Так, Я. А. Коменського він називав істинним сином свого народу, глибоким патріотом, сповненим пристрасного бажання служити йому своїми діями, водночас, наголошуючи на тому, що видатний чеський педагог «з радістю ніс свій яскравий світоч знання і любові у всі країни, до всіх народів». Київський професор підкреслював наявність патріотизму в Я. А. Коменського, але відсутність «вузького націоналізму» [3, 444]. Такі акценти вказують, що загальнохристиянські цінності М. Маккавейський ставив вище за національні.

Поряд з національними, професор М. Маккавейський сповідував і громадянські цінності, зокрема повагу до власної країни, держави, її законів. Так, в особистості німецького педагога XVI–XVII ст. В. Ратке М. Маккавейський особливо зацентрував його орієнтацію на «благополуччя всієї держави» [1, 410]. Безумовно, дослідник не виокремлював би цю чесноту, коли б сам її не поділяв.

Крім, християнсько-моральних та національних цінностей, М. Маккавейський в історико-педагогічних працях висловлював і особисті цінності. Так, пишучи про Новгород-Сіверську гімназію першої половини XIX ст., учений вважав, що вона начебто досягала того, що вихованці в стінах самої гімназії навчилися головного – поважати науку, любити знання [6, 5]. У цьому вислові автор скоріше висловив деякі власні цінності, – те, що йому найбільше імпонувало серед загальновідомих завдань діяльності будь-якої школи.

Освіта, знання, як постульовані М. Маккавейським цінності, виявляються і в праці про педагогічну патристику. Вчений не тільки зауважив, що багато отців церкви у молодості навчалися в язичницьких школах (зокрема св. Василій Великий – у чотирьох риторських школах), але він й зазначив: вони надсилали до риторів й своїх учнів. Професор, звісно, міг би приховати такі «язичницькі» аспекти освіти отців церкви, але він прагнув показати їхню любов до освіти і науки, а відтак виказав власне ставлення до цих феноменів, надавши їм значення безумовної цінності. Дослідник схвалив дії древніх богословів, наголосивши,

що вони не стали «ворогами освіти» й не забороняли християнам навчатися в язичницьких школах [2, 62–63]. Цим автор знову ж демонстрував власну повагу до освіти, навіть якщо вона забезпечується нехристиянами.

Поділяв учений й такі цінності як праця, наполегливість, сила духу. Він, безумовно, цінував ці риси в історичних героях, й принагідно вказував на них у власному наративі. Так, заслугою педагога XVI ст. В. Ратке М. Маккавейський вважав наполегливість, з якою той намагався впровадити свої ідеї [1, 409].

Загалом, історико-педагогічний наратив М. Маккавейського сповнений ціннісних суджень, які яскраво виказують аксіологічну складову світогляду автора й демонструють значний вплив цих епістем на наукові дослідження вченого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маккавейский Н. Вольфанг Ратке, как реформатор дидактики // Труды Киевской духовной академии. – 1893. – № 11. – С. 405–432.
2. Маккавейский Н. Воспитание у ветхозаветных евреев // Труды Киевской духовной академии. – 1901. – № 5. – С. 117–142; № 11. – С. 269–305.
3. Маккавейский Н. Коменский Янь Амось // Православная богословская энциклопедия. – СПб., 1911. – Т. XII. – С. 439–448.
4. Маккавейский Н. Педагогика древних отцев и учителей церкви. – К.: Тип. П. Барского, 1897. – 81 с.
5. Маккавейский Н. Английская школа. По поводу издания К. П. Победоносцева: «Новая школа. М, 1898». – К.: Тип. Ун-та св.Владимира, 1899. – 33 с.
6. Маккавейский Н. К. Д. Ушинский и его педагогическая идеи. – К. Тип. Г. Т. Корчакъ-Новицкаго, 1896. – 98 с.
7. Маккавейский Н. Педагогическая воззрения Л.Н. Толстого. – К.: Тип. И.Н. Горбунова, 1902. – 63 с.

Юлія ГВОЗДЕЦЬКА
(Умань, Україна)

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА З ОСНОВ ТЕХНОЛОГІЙ ХАРЧОВИХ ВИРОБНИЦТВ

Нова освітня парадигма вимагає формування і розвитку у студентів вищої школи, майбутніх педагогів, професійної компетентності, ерудиції та мобільності. Становлення професіонала в сучасних умовах не є можливим без чіткого визначення змісту освіти, професійних компетенцій, особистісних якостей фахівця. Це, у свою чергу, об'єктивно зумовило підвищення вимог до якості підготовки педагогічних кадрів, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців.

Серед таких педагогів слід відмітити викладача з основ технологій харчових виробництв. Це викладач в галузі харчування, здатний забезпечити різносторонній розвиток соціально-активної, гуманістично-спрямованої особистості студента; озброєння студентів системою технічних та спеціальних знань, умінь і навичок необхідних у майбутній трудовій діяльності кожному члену суспільства, достатніх для вивчення інших дисциплін, продовження навчання

у системі неперервної освіти; формування уявлень про ідеї і методи професійної освіти та її ролі у пізнанні оточуючого довкілля.

Найважливішим завданням фахової підготовки майбутнього викладача з основ технологій харчових виробництв у вищому навчальному закладі є формування високого рівня професійної компетентності.

На переконання Т. Кашпур, навчити компетентності майбутнього педагога неможливо. Він повинен стати таким самостійно, «знайшовши та апробувавши різні моделі поведінки в певній предметній галузі, вибравши з них ті, які найбільшою мірою відповідають його стилю, домаганням, естетичному смаку та етичним орієнтаціям» [1, 80].

Професійна компетентність, на думку українських педагогів, є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок певного рівня, що можуть бути застосовані у професійній сфері діяльності людини [2, 225].

Викладач з основ технологій харчових виробництв виконує обов'язки викладача практичного навчання професійного навчального закладу в галузі харчової промисловості. Його професійна діяльність включає власне професійну(інженерну) та педагогічну діяльність. Мета педагогічної діяльності – професійне навчання і виховання підростаючого покоління, а мета професійної(інженерної) діяльності – розробка виробничо-технологічної документації, забезпечення виробничого процесу в навчальних майстернях, обслуговування матеріально-технічної бази лабораторій і кабінетів, освоєння нових технологічних процесів і техніки та ін.

Зазначимо, що основи професійної компетентності закладаються в період навчання. Результатом навчання є компетенції, що виражають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості, які набуває особа після завершення освітньої/навчальної програми [4].

Аналіз наукової літератури (Л. Кайдалова, С. Кривов, О. Локшина) дає підстави визначити, що в найзагальнішому вигляді компетентність складається з 3-х основних структурних компонентів. Когнітивний блок пов'язаний із знаннями і способами їх одержання. Діяльнісний компонент визначається процесом становлення вмінь на основі отриманих знань і способами реалізації цих умінь. Особистісний (мотиваційно-ціннісний) блок це є мотиви і ціннісні установки особистості, що виявляються у процесі реалізації нею своїх компетентностей [3, 29].

Вважаємо дану структуру загальною і для професійної компетентності викладача з основ технологій харчових виробництв. Розглянемо ці компоненти детальніше.

Особистісний (мотиваційно-ціннісний) компонент (загальнокультурні компетенції): педагог володіє цінностями (пошана до прав інших, толерантність, компромісність, орієнтація на здоров'я людини як найвищу цінність, тощо), а також бажанням брати участь у суспільному житті, має свою життєву позицію.

Когнітивний компонент (професійні компетенції) охоплює професійно-методичні, інженерно-педагогічні знання. Він передбачає цілеспрямований педагогічний вплив на самосвідомість студентів шляхом передавання їм певної системи знань.

Діяльнісний компонент включає компетенції з фахової діяльності (спеціальні компетенції). Цей компонент передбачає, що фахівець володіє певними вміннями і навичками. Найбільшою мірою формуванню спеціальних компетенцій сприяють дисципліни циклу професійної та практичної підготовки:

Тому компонентами структури професійної компетентності викладача з основ технологій харчових виробництв будуть:

- мотивація навчально-професійної діяльності (мотиваційно-ціннісний компонент);
- професійні знання, які необхідні для оволодіння професією (когнітивний компонент);

➤ уміння і практичний досвід для здійснення певного виду діяльності (діяльнісний компонент).

➤ Ми виходили з того, що професійна компетентність майбутніх викладачів може бути розкрита через низку ключових компетенцій, кожна з яких складається з певного набору знань, умінь, навичок, особистісних якостей і здібностей їх реалізовувати в практичній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кашпур Т. О. Професійна підготовка майбутнього інженера-педагога на основі компетентнісного підходу // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – Вип. 17. – С. 79–83.

2. Устинова Н. В. Фахова компетентність як вагомий елемент структурної єдності всіх складових діяльності вчителя / Педагогічний альманах. – 2013. – Вип. 19. – С. 224–230.

3. Цідило І. М. Теорія і методика підготовки майбутніх інженерів-педагогів до застосування інтелектуальних технологій у професійній діяльності: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2015. – С. 528.

4. Якимович Т. Д. Основи дидактики професійно-практичної підготовки: навчально-методичний посібник. – Львів, 2013. – С. 21–22.

Галина ГОРОХОВА

(Кропивницький, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ В ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧИХ ПРАКТИК

Динаміка кар'єрного розвитку особистості зумовлена сукупністю психолого-педагогічних умов, котрі передбачають, насамперед: розвиток самопізнання майбутніми фахівцями власних особистісних і професійних якостей; аналіз ринкових вимог, що пред'являються до професійної діяльності фахівця в обраній професії із формуванням відповідної системи ціннісно-мотиваційних орієнтирів; формування уявлення про зміст професії і про себе як конкурентоздатного фахівця; усвідомлення необхідності формування відповідного рівня компетентнісної підготовки для ефективного здійснення того чи іншого виду професійної діяльності [2, 51].

Самореалізація особистості – це не тільки підсумок самопізнання й самооцінки, знання людини самої себе, але перш за все і головним чином результат її практичної діяльності. Саме в процесі праці й інших видах соціальної діяльності людина проявляє свої здібності, обдарування, потреби, коротше кажучи, реалізує свої сутнісні сили. Завдяки самореалізації духовне багатство людини стає загальнозначимою суспільною цінністю [1, 127].

Самореалізація майбутніх фахівців інженерної галузі відбувається завдяки організованій вузівській практичній підготовці, метою якої є формування та розвиток професійних вмінь приймати самостійні рішення в умовах конкретного виробництва, оволодіння сучасними методами, формами організації праці, знаряддями праці їх майбутньої спеціальності.

Практика студентів є невід'ємною складовою підготовки фахівців з початковою вищою освітою і галузевих стандартів вищої освіти. Вона спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих студентами за час навчання, набуття і удосконалення практичних навичок і умінь за відповідною спеціальністю.

Місцем проведення практики можуть бути сучасні підприємства, організації, установи різних галузей господарства, науки, освіти, державного управління, а також бази за межами України, навчальні, навчально-виробничі майстерні, навчально-практичні центри за умови забезпечення ними виконання у повному обсязі робочих навчальних планів і програм.

Залежно від конкретної спеціальності видами практики можуть бути: навчальна (екскурсійна, ознайомлювальна, для придбання первинних професійних умінь та навичок, отримання робітничої професії тощо); виробничо-технологічна; переддипломна.

Навчальна практика для отримання професійних навичок може проводитися у навчальних, навчально-виробничих майстернях, навчальних кабінетах та лабораторіях та інших допоміжних об'єктах навчального закладу. Завданням навчальної практики є ознайомлення студентів зі специфікою майбутнього фаху, отримання первинних професійних умінь і навичок із загально-професійних та спеціальних дисциплін.

Метою виробничо-технологічної практики є закріплення та поглиблення теоретичних знань, отриманих студентами в процесі вивчення певного циклу теоретичних дисциплін, практичних навичок, ознайомлення безпосередньо в установі, організації, на підприємстві, з виробничим процесом і технологічним циклом виробництва, відпрацювання вмій і навичок з робітничої професії та спеціальності, а також збір фактичного матеріалу для виконання курсових проектів (робіт), можливе підвищення розряду робітничої професії для студентів, що навчаються у вищому навчальному закладі після професійно-технічного училища.

Переддипломна практика студентів є завершальним етапом навчання і проводиться на випусковому курсі з метою узагальнення і вдосконалення здобутих ними знань, практичних умінь та навичок, оволодіння професійним досвідом та готовності їх до самостійної трудової діяльності, а також збору матеріалів для дипломного проектування або для виконання дипломної роботи.

При проходженні студентами переддипломної практики власник підприємства, установи та організації незалежно від форми власності та підпорядкування або уповноважений ними орган чи фізична особа, а також фізична особа, яка проводить господарську діяльність та зареєстрована в установленому порядку і відповідно до законодавства використовує найману працю у разі потреби та можливості має право запропонувати випускникові роботу, укласти з випускником трудовий договір та надіслати його вищому навчальному закладу для направлення випускника на роботу.

Важливе місце у вирішенні даного питання належить також і діагностичній роботі, яка дозволяє дослідити рівень професійної самореалізації майбутніх фахівців інженерної справи. Показники професійної самореалізації майбутніх інженерів в процесі навчально-виробничих практик визначають за *допомогою методів спостереження та вивчення продуктів діяльності*.

Аналіз результатів різних видів діяльності (успішності, виконання громадських доручень, участі в конкурсах та ін.) допомагає скласти уявлення про особистість учня (студента) за реальними справами. На підставі вивчення, наприклад, виробів студента в майстерні можна зробити висновок про його акуратність, старанність в роботі. Виготовлені в технічних гуртках моделі свідчать про інтереси і нахили. Відповіді на заняттях характеризують пам'ять, мислення, уяву, погляди, переконання [3, 265].

Спостереження здебільшого використовують на перших етапах наукового дослідження педагогічної проблеми, зважаючи, що можливості його щодо прихованих явищ надто обмежені [3, 262]. Через те, вважаємо, що метод педагогічного спостереження вдало поєднувати

з методом аналізу результатів діяльності студента. Застосування цих методів в процесі навчально-виробничих, технологічних, переддипломних практик, дасть цілісне уявлення щодо знань, умінь і навичок майбутніх фахівців здійснювати професійну самореалізацію.

Успішне проходження навчально-виробничих практик дає можливість дослідити стан професійної самореалізації майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Запрошення студентів після проходження практик працювати на провідних підприємствах області та за її межами, характеризує високі їхні професійні здібності, знання та уміння реалізувати себе як фахівця у професійній діяльності та власну конкурентоспроможність на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. – М.: Мысль, 1984. – 252 с.
2. Лозовецька В. Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах: [монографія]. – К., 2015. – 279 с.
3. Степанов О., Фіцула М. Основи психології і педагогіки. – К.: Академвидав, 2012. – 3-є вид., доповн. – 528 с. – (Серія «Альма-матер»).

**Тетяна ГУРТОВА, Лариса ЦЬОВХ,
Олена БЕЗГРЕБЕЛЬНА**
(Львів, Україна)

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Сьогодні успішне оволодіння вищою освітою можливе лише за умови достатньо високого рівня соматичного здоров'я [2, 3]. Тому формування культури здоров'я, зокрема фізичної активності і позитивного ставлення до фізкультурно-спортивної діяльності, є важливим елементом організації фізичного виховання студентської молоді, і однією з найактуальніших проблем сьогодення.

Науковими дослідженнями [1–3] доведено, що низький рівень наукових знань у галузі фізичної культури негативно позначається на навчальних академічних та самостійних заняттях студентів, на їхньому ставленні до фізичної культури та її складових структурних компонентів, включаючи культуру здоров'я. У цьому разі неможливо отримати якісний результат оздоровчого курсу фізичного виховання в період навчання студента у ВНЗ, і на цьому наголошується у працях фахівців галузі [1–3].

Багатогранність фізкультурної освіти вимагає чіткого визначення науково-практичних основ змісту культури здоров'я студентів, яка передбачає якісні зміни у її процесі. Недостатня на сьогоднішній день дослідженість вище зазначеної проблеми, її важлива соціальна значущість для збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді обумовили вибір напрямку дослідження.

Визначено, що раціональна організація здорового способу життя студентів ВНЗ є запорукою збереження здоров'я. Сформувати ставлення до здоров'я як найважливішої цінності, дати необхідні для життя кожного індивідуума знання з валеології, навчити дотримуватися здорового способу життя – основне завдання сучасної фізкультурної освіти. Прагматичний вектор соціальної поведінки у студентському середовищі щодо вибору шляхів досягнення життєвого успіху, розглядається фахівцями як мотиваційний стимул для формування здо-

рового способу життя та культури дозволя, як інструмент творення бажаного іміджу, що є складовою ймовірності успішної майбутньої професійної кар'єри, важливим компонентом культури здоров'я і стилю життя студентської молоді.

На думку фахівців [1–3], будучи унікальною навчальною дисципліною, фізичне виховання об'єднує і взаємопов'язує вирішення основних завдань освіти, виховання й оздоровлення та є обов'язковою для вивчення у вищих навчальних закладах. У процесі навчання у ВНЗ студенти здобувають базову (загальну для всіх) фізкультурну освіту. Фізкультурна освіта – це оволодіння студентами знаннями для вивчення біологічних, психологічних, соціальних, світоглядних, фізичних, естетичних, поведінкових аспектів і резервних можливостей організму у процесі їхньої рухової діяльності. Це активний, творчий процес і результат оволодіння системою фізкультурних знань, методичних і рухових вмінь і навичок, формування у них ціннісного ставлення і світоглядних орієнтацій культури здоров'я [3].

Фахівцями [1–3] встановлено, що упровадження фізкультурної освіти сприяє формуванню фізичної культури особистості, пов'язаної з бажанням, потребою та вмінням студентів зберігати й удосконалювати своє здоров'я за допомогою широкого обсягу знань, і на основі цього формування культури здоров'я.

Таким чином, одним з шляхів, здатних певною мірою забезпечити вирішення проблеми здоров'я студентської молоді, на наш погляд, є формування у неї культури здоров'я. Основою концепції формування культури здоров'я є формування ціннісних орієнтирів студентів на збереження здоров'я і культуру дозволя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубогай О. Д. Фізичне виховання і здоров'я: навч. посіб. / О. Д. Дубогай, Н. Н. Завидівська, та ін. – К.: УБС НБУ, 2012. – 270 с.
2. Завидівська Н. Н. Фундаменталізація фізкультурно-оздоровчої освіти: аспект здоров'язбережувального навчання студентів: [монографія]. – К.: УБС НБУ, 2012. – 402 с.
3. Раевский Р. Т., Канишевский С. М. Здоровье, здоровый и оздоровительный образ жизни студентов. – О.: Наука и техника, 2008. – 556 с.

Жанна ДАВИДОВА
(Харків, Україна)

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ЯК НАУКОВОЇ КАТЕГОРІЇ

Інформаційний вибух, що стався у другій половині ХХ ст. став визначальним фактором суспільного розвитку. Він призвів до суттєвих змін у способі життя як окремих людей, так і світового суспільства взагалі. Виникла необхідність розробки способів оптимізації процесів, пов'язаних зі створенням, використанням, зберіганням та пошуком інформації. В зв'язку з цим з'явилися такі фундаментальні поняття як «інформаційне суспільство» та «інформаційна економіка», якими визначається інформаційна обумовленість соціального та економічного розвитку.

Якість освіти є сьогодні однією з найактуальніших та стратегічно важливих проблем подальшого розвитку суспільства. Складні процеси, пов'язані зі зростанням глобальних

проблем, фінансово-економічною кризою, загостренням соціальної нерівності, дезінформацією населення в засобах масової інформації сприяють підвищенню соціальної напруги в суспільстві та ускладнює розуміння людиною сутності й глибинних причин подій, що трапляються, вибір власної стратегії поведінки й професійної діяльності. Одним з найважливіших підґрунтям, щоб допомогти особистості впоратися з ситуацією, що склалася є висока якість освіти, зміст якої має відповідати наявним умовам. Світогляд людини має бути адекватним інформаційній стратегії розвитку глобального інформаційного суспільства. Такий світогляд стає необхідним для певної соціально активної особистості, а особливо для фахівця з вищою освітою. Тому що сучасні соціально-економічні та політичні феномени мають перш за все інформаційні першопричини, пов'язані з процесом віртуалізації сучасного суспільства [2, 454].

Тобто ситуація, яка склалася у сучасному світовому суспільстві обумовлює необхідність сформованості високого рівня інформаційної компетентності індивідуумів, а особливо фахівців з вищою освітою.

Для визначення сутності поняття «інформаційна компетентність» проаналізуємо основні підходи та феномени, що складають його основу. Поняття «інформаційна компетентність» є достатньо широким й не має однозначного визначення у сучасній педагогіці. Ця проблема була об'єктом дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених С. Амеліної, Н. Баловсяк, О. Барановської, М. Головань, Т. Грицька, Р. Гуревич, М. Дзюгоєвої, О. Зайцевої, О. Крупського, Т. Лупиніс, О. Миронової, Ю. Стасюк, А. Ткачова С. Тришиної, S. Brewster, G. Dickin-son, C. Dorroh, T. Jacobson, T. Mackey, D. Moor, V. Oviatt та інших.

Незважаючи на суперечливість та багатозначність визначення, об'єднувальними думками є те, що інформаційна компетентність є складним індивідуально-психологічним утворенням, яке складається зі здатностей з пошуку інформації, її оцінювання, організації, інтерпретування та донесення. Це поняття значним чином актуалізовано для працівників сфери бібліотекознавства. Американська Бібліотечна Асоціація визначає інформаційну компетентність як комплекс здатностей визначати потребу в інформації, а також знаходити, оцінювати та ефективно використовувати необхідну інформацію [3].

Також достатньо дослідженою є проблема формування інформаційної компетентності педагогічних працівників. Н. Дмитренко наводить таке визначення – «Інформаційна компетентність» – це якість дій працівника, що забезпечують ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог, формування навчальної проблеми різними інформаційно-комунікативними способами, кваліфіковану роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, готовими програмно-методичними комплексами, що дозволяють проектувати рішення педагогічних проблем і практичних завдань, використання автоматизованих робочих місць педагогічного працівника в освітньому процесі; регулярну самостійну пізнавальну діяльність, використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів в освітньому процесі, ведення документації навчального закладу на електронних носіях [1, 33].

Більшість дослідників пов'язують інформаційну компетентність із рівнем володіння інформаційно-комунікативними технологіями.

Такі підходи є досить актуальними і відповідають запитам часу й рівню розвитку сучасного суспільства, але на нашу думку більшою мірою відображують зовнішній аспект цього феномену, а внутрішнім механізмам, пов'язаними з суб'єктивно-особистісними факторами приділяється недостатньо уваги.

Як зазначає А. Хуторської, що компетентності – це внутрішні якості, на відстань від компетенцій, які є зовнішніми нормами. Так, при характеризувати «інформаційної компетентності» важливим є врахування суб'єктивного характеру інформації завдяки методам її передавання. Тобто «інформаційну компетентність» можна схарактеризувати як складну інтегративну характеристику особистості, яка полягає у здатності до багатовимірного пізнання об'єкту (даних) та його інтерпретації із застосуванням складного мислення на основі якісних знань, цінностей, досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дмітренко Н. Є. Інформаційна компетентність як вагома складова професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/20382/1/31-35.pdf>
2. Колин К. К. Виртуалізація общества – новая угроза для его стабільности // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабільности: сб. науч. тр. / Рос. акад. гос. службы. – М.: РАГС, 2003. – С. 449–462.
3. Vinta M. Oviatt Information Competency [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.orangecoastcollege.edu/academics/library/Pages/Information-Competency.aspx>

Олена ДАНИЛЯК
(Дрогобич, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНИХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Початкова школа – це фундамент, від якості якого залежить подальше навчання дитини, і це накладає особливу відповідальність на вчителя початкової школи. Л. Гриневич наголошує, що сьогодні «учителі використовують переважно застарілі дидактичні засоби. Педагогів деморалізує низький соціальний статус та рівень оплати праці. Учитель не має справжньої мотивації до особистісного та професійного зростання. Збільшується цифровий розрив між учителем і учнем. Багато педагогів ще не вміє досліджувати проблеми за допомогою сучасних засобів, працювати з великими масивами даних, робити і презентувати висновки, спільно працювати он-лайн у навчальних, соціальних та наукових проектах тощо» [1, 4]. Учитель початкових класів І. Полтавець з цього приводу додає: «Довгий час початкова школа в системі освіти була «школою досвіду», тобто розглядалася як ступінь освіти, де учень повинен освоїти такі основні навички, як читання, письмо, рахунок для подальшої освіти. Сьогодні початкова школа представляється інакше. Сьогодні вона повинна стати першим досвідом дитини в освітній системі – місцем проби своїх освітніх сил. На цьому етапі важливо розвинути активність, самостійність, зберегти пізнавальну активність і створити умови для гармонійного входження дитини в освітній світ, підтримати його здоров'я та емоційне благополуччя. Саме ці якості учнів і розвиваються з впровадженням електронних освітніх ресурсів у освітній процес» [2].

О. Співаковський, Л. Петухова та В. Коткова зазначають, що «Еволюція сучасної освіти, інформатизація навчання, масова комп'ютеризація закладів освіти, постійна модернізація комп'ютерної техніки, розвиток комп'ютерних мереж, розширення персо-

нальної комп'ютеризації суспільства, збільшення обсягу програмних продуктів, розрахованих на застосування в навчальному процесі – умови, які створюють нове інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище» [3, 5]. Реалізація сучасної освітньої парадигми значною мірою залежить від учителя початкової школи. Проте слід пам'ятати, що на цьому етапі учитель перестав бути основним джерелом знань для учнів, оскільки значний обсяг інформації діти отримують за допомогою телебачення, відеофільмів, комп'ютерних програм та ігор, Інтернету, цікавої та різнопланової навчальної й науково-популярної літератури й ін.

Саме тому вважаємо, що використання електронних освітніх ресурсів (далі – ЕОР) у початковій школі істотно допоможе вчителю в підготовці до уроку, зокрема в підборі додаткових пізнавальних текстів, ілюстративного матеріалу, створенні карток з різнорівневими індивідуальними завданнями тощо.

Використання ЕОР не тільки дозволяє економно використовувати час на уроці, а й отримувати більш високі результати в навчанні. Використання ЕОР підсилює позитивну мотивацію навчання школярів, активізує пізнавальну діяльність учнів; дозволяє проводити уроки на високому естетичному й емоційному рівні; забезпечує наочність, сприяє залученню великої кількості дидактичного матеріалу; дає змогу збільшити обсяг виконуваної роботи на уроці, а також здійснювати учителю диференційований підхід до навчання молодших школярів, активно впроваджувати групову роботу і, водночас, розширювати можливості самостійного отримання учнями знань умінь і навичок на уроці. Урок з використанням ЕОР дозволить забезпечити дітям доступ до різних довідкових систем, електронних бібліотек, а також інших інформаційних ресурсів.

І. Полтавець справедливо зауважує: «Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у початковій ланці – це не данина моді, а необхідність сьогодення, оскільки більшість дітей ознайомлюються з комп'ютером набагато раніше, ніж це їм може запропонувати школа» [2].

Ось чому сьогодні з упевненістю можемо стверджувати, що в використання ЕОР на сучасному етапі – це вже не данина моді, а необхідність, оскільки до школи прийшло нове покоління дітей, які живуть у інформаційному, динамічному, емоційно напруженому середовищі. Інформаційні технології все більше стають потужним багатофункціональним засобом навчання, тоді як їх використання привчає учня жити в інформаційному середовищі, сприяє залученню школярів до інформаційної культури. На думку провідних учителів-практиків і методистів комп'ютеризація повинна торкнутися всіх аспектів навчального процесу, проте використання ЕОР повинно бути доречним, контрольованим і регульованим учителем. Саме за цієї умов використання ЕОР стане не просто даниною моді, а необхідністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. – МОН України, 2016. – 40 с.
2. Полтавець І. М. Використання ІКТ в початкових класах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://myvchytel.dp.ua/index.php/uchytelska/94-vykorystannia-ikt-v-pochatkovykh-klasakh>
3. Співаковський О. В., Петухова Л. Є., Коткова В. В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: навч.-метод. пос. [для студ. напр. підг. «Початкова освіта»]. – Херсон, 2011. – 267 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Вимоги, які висуваються державою та суспільством до підготовки сучасних фахівців різних галузей, зумовлюють пошук таких технологій і методів навчання, які б відповідали світовим вимогам та стандартам освіти, забезпечували б якісну підготовку майбутніх фахівців на високому професійному рівні.

Найбільш доцільними у підготовці майбутніх фахівців технологічної освіти є методи інтерактивного навчання, які ми розуміємо як сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на студентів, що першою чергою спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих вмінь та навичок нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування.

Проблему впровадження інтерактивного навчання досліджували вітчизняні та закордонні вчені-педагоги: Т. Алексич, Н. Балицька, О. Біда, М. Волосюк, І. Гейко, Л. Гейхман, В. Гузєєв, Т. Добриніна, О. Єльнікова, Д. Єрмаков, А. Картузов, Г. Коберник, О. Коберник, Н. Коломісць, О. Коротаєва, Л. Кулікова, І. Куришева, Д. Махотін, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Н. Суворова, Н. Шевченко, М. Янцур, Th. Kral, J. Jobson та ін.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес здійснюється за умови постійної, активної взаємодії усіх його членів. Аналізуючи свої дії та дії партнерів, учасники навчального процесу змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому є сенс говорити про інтерактивні методи не тільки як засіб покращення навчання, але і як засіб посилення виховних впливів [1].

Інтерактивне навчання – різновид взаємонавчання, де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, які чітко розуміють, чим вони займаються, активно аналізують те, що знають, вміють і здійснюють [2].

Організація інтерактивного навчання, на кафедрі професійної освіти, трудового навчання та технологій Бердянського державного педагогічного університету, під час проведення лекційних та практичних занять з дисципліни «Теорія та методика навчання технологій в старшій школі» передбачає моделювання життєвих та виробничих ситуацій, використання рольових і ділових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, проникнення інформаційних потоків у свідомість, що викликає її активну діяльність тощо.

Таким чином, реалізація ідей інтерактивного навчання при підготовці майбутніх фахівців трудового навчання сприяє формуванню вмінь та навичок майбутньої професійної діяльності, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу викладачу стати авторитетним наставником студентського колективу. Під час інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, толерантно спілкуватися між собою, критично мислити, аналізувати рішення, доказово міркувати, спільно вирішувати різні завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтерактивні технології: теорія та методика: навч.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Н. С. Побірченко, Г. І. Коберник та ін. – Умань-Київ, 2008. – 98 с.
2. Як стати майстерним педагогом: навч.-метод. посіб. / В. І. Ковальчук, Л. М. Сергєєва та ін.; за заг. ред. Л.І. Даниленко. – К.: ТОВ «Етіс плюс», 2007. – 184 с.

Ольга ДІМОГЛОВА
(Ізмаїл, Україна)

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ, ЯК НОВИЙ СТИЛЬ ЖИТТЯ

Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, визначених Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI сторіччя», є необхідність «досягнення якісно нового рівня у вивченні іноземних мов». На відміну від інших предметів, іноземна мова – це ціла галузь знань, оскільки розкриває перед людиною скарбницю іншомовної культури, нові стилі життя. Інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами шляхом інноваційних технологій. Тому їх використання визначене як один з пріоритетних напрямів реформування освіти.

У процесі динамічних соціально-економічних змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку українського суспільства, пріоритетним напрямом професійної освіти є підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, здатних оперувати власними знаннями, активно діяти, оперативно приймати рішення, змінюватися та навчатися відповідно до нових потреб ринку праці. На це зосереджено увагу в Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI ст., Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.

Сучасний стан українського суспільства, зокрема, його транспортної галузі, змушує наших громадян виходити на міжнародні ринки праці з метою легального працевлаштування та забезпечення своїх сімей, рідних та близьких необхідними фінансами та власної соціалізації як людини, громадянина та професіонала, що для моряків в умовах занепаду вітчизняного торговельного флоту є проблематичним.

Останніми роками все частіше піднімається питання про застосування нових інформаційних технологій у навчальному закладі. Це стосується не лише нових технічних засобів, але й застосування нових форм і методів викладання в процесі навчання. Оскільки основною метою навчання іноземних мов є формування та розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців, навчання практичного оволодіння іноземною мовою, викладач має створити сприятливі умови для кожного курсанта, вибрати такі методи навчання, що дозволили б усім без винятку виявити свою активність та творчість. Безперечно перевага даних інтерактивних методів навчання перед іншими полягає в тому, що вони «потребують активності з боку кожного учасника заняття, знімають емоціональні й комунікативні бар'єри, сприяють набуттю й формуванню у слухачів не тільки професійних, але й певних особистісних якостей: зібраності, старанності ініціативності, колективізму, креативності, комунікативності тощо» [2].

Однією з форм інтерактивного навчання ми взяли як приклад – метод рольової гри. Рольова гра як діяльність охоплює з'ясування мети, планування, реалізацію мети, а

також аналіз результатів, у яких особистість цілком реалізує себе як суб'єкт. Мотивація ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями вибору й елементами змагання, задоволення потреби в самоствердженні, самореалізації. Рольова гра допомагає спілкуванню, сприяє передачі набутого досвіду, здобуттю нових знань, правильному оціненню вчинків. Вона розвиває комунікативні навички, пам'ять, мислення та увагу [3].

Рольові ігри мають чотири головні риси: вільна розвивальна діяльність, що починається лише за бажанням дитини, заради задоволення від процесу діяльності (процедурне задоволення); творча, значною мірою імпровізаційна та активна діяльність («поле творчості»); емоційна піднесеність діяльності та емоційне напруження; наявність прямих чи непрямих правил, що відображають зміст гри, логічну послідовність її розвитку.

Під час практичних занять з іноземної мови рольова гра дозволяє студентам-курсантам розширити асоціативну базу під час засвоєння мовного матеріалу. Наприклад, репліка «Who is absent today?», яку сприймають студенти механічно, набуває значимості у рольовій грі. Емоція, що супроводжує тепер цю репліку, додає їй природної однозначності, налагоджуючи прямі зв'язки із ситуацією і створюючи сприятливі умови для запам'ятовування. У ході рольової гри студенти змушені вирішувати різноманітні проблемні ситуації, які сприяють використанню іноземної мови не лише для повсякденного спілкування, а також для вирішення професійних завдань. Забезпечуючи формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, вони допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови у ВНЗ – формування у студентів професійної комунікативної компетенції [1].

У підсумку хотілося б відзначити, що знання англійської мови є дуже важливою необхідністю для представників морських спеціальностей. Ці знання дозволяють успішно і без труднощів скласти тести, які пропонують кріюнгві компанії, пройти усне інтерв'ю і отримати контракт на високооплачувану роботу на іноземному судні, не відчувати труднощі в діловому листуванні, читати контракти і розуміти кожне слово [4].

Отже, навчання іноземних мов буде ефективним саме завдяки комплексному застосуванню засобів новітніх інноваційних технологій та залежить від здатності викладача застосовувати гуманістичний підхід до навчання, від розуміння необхідності відмовитися від авторитарного методу викладання. Методи навчання іноземних мов, що ґрунтуються на гуманістичному підході, допомагають розкрити творчий потенціал майбутніх фахівців і сприяють їх розвитку та вдосконаленню під час навчально-комунікативного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колкова М. К. Традиції та інновації в методиці навчання іноземних мов: навч. посіб. [для студ. і вчит.] / [за ред. М. К. Колкової]. – СПб.: КАРО, 2007. – 267 с
2. Кулакова М. В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах: дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.04 / Кулакова М. В. ; Південно-український держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – 225 с.
3. Пометун О., Пироженко О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К., 2002. – 98 с.
4. Тараненко І. Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. – К.: Контекст, 2013. – С. 37–40.

ТВОРЧИСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Педагогічна майстерність – це показник рівня професіоналізму вчителя, це невід’ємний компонент педагогічної діяльності, без якого стає неможливим реалізація всіх цілей даної діяльності. Проблема впливу педагогічної майстерності на розвиток творчої особистості є актуальною.

Дослідженням її займалися такі видатні дослідники як Г. Ф. Грінченко, І. А. Зязюн, О. В. Козлова, С. О. Сисоєва, та ін., підготовкою вчителя до творчої діяльності – М. В. Загвязинський, В. А. Кан-Калик, В. А. Крутецький, М. Д. Нікандрова, М. М. Поташник, Р. Х. Сакурова та ін. Проблему становлення вчителя досліджували такі вчені, як В. І. Бондар, О. В. Киричук, Н. І. Клокар, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін.

Можемо стверджувати, що за останні роки педагогічна діяльність учителя змінювалась, вдосконалювалась та набула якісно нових відмінностей, але потреби сьогодення визначають необхідність безперервного розвитку та вдосконалення педагогічної майстерності [3].

Сенс педагогічної професії виявляється в діяльності, яку здійснюють її представники і яка називається педагогічною. Вона представляє особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Учитель – не лише професія, суть якої транслятувати знання, а висока місія створення особистості, ствердження людини в людині, тому не достатньо володіти лише певними теоретичними поняттями, потрібно розвивати в собі якісно нові риси, які б стали ефективними в ході педагогічної діяльності.

Розглянувши сутність поняття «Майстерність» можна знайти не одне його тлумачення, так наприклад С. У. Гончаренко стверджує «Майстерність – властивість особистості набути з досвідом, як вищий рівень професійних умінь у певній галузі, досягнутих на основі гнучких навичок і творчого підходу» [1], а М. Д. Ярмаченко дає своє бачення цього поняття «Майстерність – високе мистецтво в якійсь галузі, вправність у виконанні певного виду діяльності, передбачає наявність професійних знань, вмінь та навичок» [2], то ж можна зробити висновок, що майстерність – це насамперед сукупність певних якостей особистості, які є необхідними для здійснення професійної діяльності на найвищому рівні. Майстерність вчителя полягає насамперед у здатності до творчої діяльності, в умінні зацікавити та мотивувати учнів до пізнавальної активності, в здатності організувати навчальний процес з використанням новітніх тенденцій та технологій.

Основу педагогічної майстерності складають духовність та професійно-педагогічні знання та вміння, передовий педагогічний досвід та його використання, особисті професійні якості вчителя та вміння використовувати свій зовнішній та внутрішній потенціал. Складовими творчості є креативність та новаторство, артистизм та імпровізація, ерудиція та творче натхнення.

Таким чином, паралелі між цими двома поняттями стають очевидними, адже майстерним називається той педагог, який володіє не лише певними знаннями та професійними

властивостями, це водночас різносторонньо розвинена особистість, яка здатна організувати творчу діяльність в ході уроку та передавати набуті знання, вміння та навички молодшому поколінню. Вчитель – це актор, який має безкінечне терпіння та фантазію, що робить навчання цікавим та захоплюючим, він має знайти оригінальні приклади та способи передачі навчальної інформації. Головними чинниками педагогічної майстерності є вміння поєднувати навчання і виховання, формувати в учня високу моральність, працелюбність, почуття патріотизму.

Педагогічна майстерність формується і розвивається через посередництво активної педагогічної творчої діяльності. За окремими діями вчителя не можна говорити про його майстерність. Це проявляється в системі його діяльності як професіонала і має подвійну природу, що охоплює, по-перше, високий рівень володіння викладанням навчального предмета; по-друге, сама майстерність – вміння вчити і виховувати «на відмінно». Справжній вчитель-майстер завжди знайде нестандартні відповіді на будь-які запитання, вміє по-особливному підійти до учня, змотивувати його на допитливість, тощо.

Тож, як казав І. А. Зязюн: «Вчитель – головна продуктивна сила суспільства». Є дві головні складові вчителя – майстерність та особистість. Якщо вчитель не буде ними володіти, нам не вдасться зробити освіту потужним чинником соціального, економічного і духовного розвитку суспільства, чинником його інтелектуального відродження [3].

Отже, від педагогічної майстерності вчителя залежить вся його професійна діяльність, а сама майстерність є результатом довготривалої, наполегливої праці над собою. Однією із головних рис педагогічної майстерності є мистецтво вміння збуджувати учнів, а не спонукати, адже своєчасна похвала породжує ланцюгову реакцію добрих вчинків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. – Рівне: Волинські береги, 2011. – Вид. 2-ге, допов. й перероб. – 552 с.
2. Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена НАПН України М. Д. Ярмаченка]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
3. Основи педагогічної майстерності: навч. пос. [для пед. спец. вищ. навч. закладів] / І. Я. Зязюн, І. Ф. Кривонос та ін.; під ред. І. Я. Зязюна. – М., 1989.

Ірина ДРОЗІЧ

(Хмельницький, Україна)

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ КУХАРІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Під принципами розуміють головні нормативні положення, передумови певної науки, теорії, концепції, галузі практики. Згідно з українським педагогічним словником, принципи навчання – це основні вихідні положення теорії навчання. Вони визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи [5, 270]. Навчання як складова частина професійної підготовки майбутніх кухарів у ПТНЗ також підлягає дії цих принципів.

Ми дотримуємося визначення принципів навчання, яке запропонував В. Ягупов: «Принципи навчання – це спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та прове-

дення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей» [6, 291].

З історії педагогіки відомо, що ще Я. Коменським було визначено шість принципів навчання: наочності, свідомості, систематичності, послідовності, доступності, міцності засвоєних знань. До принципів професійного навчання С. Батишев запропонував включити: політехнічний принцип, принцип поєднання навчання із продуктивною працею учнів, принцип зв'язку теорії і практики, принцип моделювання професійної діяльності, принцип професійної мобільності, принцип модульності професійного навчання й послідовності, принцип створення навчального середовища, принцип комп'ютеризації педагогічного процесу та принцип економічної доцільності [1, 201–205].

М. Махмутов і А. Шакірзянов серед принципів дидактики професійно-технічної освіти виділяють такі: професійної спрямованості, політехнізму, наступності, міжциклових зв'язків, мотивації учіння й праці [3, 71].

На сьогодні загальний перелік принципів навчання у педагогічній літературі не встановлений, не опрацьовані наукові основи системи принципів навчання, їх підпорядкованість. Усе це є причиною того, що в різних джерелах кількість принципів, їх ієрархія та формулювання значно різняться [6, 290].

У сучасній дидактиці класифікацію принципів навчання розглядали І. Васильєв, С. Вітвицька, Н. Волкова, В. Галузинський, Р. Гуревич, М. Євтух, І. Каньковський, З. Курлянд, Н. Ничкало, О. Падалка, В. Сластенін, М. Фіцула, В. Ягупов та ін. Кожен із науковців намагався обґрунтувати свій підхід до класифікації принципів навчання. Ми поділяємо думки тих науковців, які в основу принципів навчання покладають закони та закономірності дидактичного процесу.

Нам імпонує позиція І. Каньковського, що всі принципи навчання пов'язані один з одним і проникають один в одного [2, 274]. Скористаємося його порадою та представимо принципи навчання кухаря як систему, що складається із двох компонентів – принципів навчання, що відображають закономірності, пов'язані з відбором, структуруванням та вдосконаленням змісту навчального матеріалу професійної підготовки майбутнього фахівця (*змістовні*) та принципів навчання, які відображають закономірності, пов'язані з організацією і управлінням процесу професійної підготовки цього фахівця (*процесуальні*). Такий розподіл принципів відповідає на два основних питання дидактики: чому? і як навчати?

До змістовних принципів ми відносимо такі: стандартизації; науковості; доступності; виховного характеру; цілісності; наступності, послідовності та систематичності. Процесуальними будемо вважати принципи: наочності; самостійності й творчої активності; єдності індивідуального і колективного навчання; інноваційності; створення навчального середовища; дуальності.

Основоположним є *принцип стандартизації*, адже зміст професійного навчання має відповідати вимогам освітньо-кваліфікаційних характеристик кожного кваліфікаційного розряду і базуватися на змісті кваліфікаційних характеристик професій. Він передбачає вимоги до професійно-теоретичних знань, професійно-практичних умінь і видів комплексів робіт по кожному робітничому розряду [4]. *Принцип науковості навчання* передбачає відповідність змісту професійної підготовки кухаря рівню розвитку сучасної науки, техніки, технології галузі ресторанного господарства, накопиченому досвіду в цій галузі.

Принцип доступності навчання сформулював ще Я. Коменський у «Великій дидактиці». Цей принцип передбачає, що складність змісту освіти має зростати поступово, відпо-

відно до пізнавальних можливостей учнів. Реалізація цього принципу передбачає побудову навчального процесу таким чином, щоб створити умови для постійного успішного подолання труднощів учнями. *Принцип виховного характеру* відображає зв'язок навчання і виховання. Учня виховує зміст навчального матеріалу, правильна організація і порядок на уроці, особистий приклад педагога та раціонально обрані методи навчання. *Принцип цілісності* відіграє провідну роль у професійному навчанні кухаря, так як сприяє формуванню цілісного природничо-наукового світогляду, він передбачає розгляд сукупності стійких зв'язків. *Принцип наступності, послідовності та системності професійного навчання* вимагає суворої логічної послідовності в навчанні, щоб нові знання спиралися на раніше засвоєні, а також вимагає викладу знань у системі, яка б відображала предмет вивчення в цілому, з усіма зв'язками та взаємозалежностями.

Одним з найважливіших положень, покладених в основу організації процесу навчання, є *принцип наочності*, який вимагає залучення до сприйняття всіх органів чуття шляхом використання натуральних, зображальних, аудіовізуальних наочних засобів. У процесі професійно-теоретичної підготовки майбутнього кухаря наочність має особливе значення. Без застосування різноманітних плакатів, слайдів, муляжів, схем машин та механізмів, які використовуються під час виробничого процесу в закладах ресторанного господарства, мультимедійних презентацій і відеофільмів, усвідомити навчальний матеріал предметів професійно-теоретичної підготовки просто неможливо. Відтак, наочність доцільно застосовувати на всіх етапах процесу підготовки кухаря. *Принцип самостійності й творчої активності учнів* полягає у тому, щоб створити умови для прояву пізнавальної самостійності й творчої активності під час навчання. активність учнів значно підвищується, якщо вони слухають матеріал не пасивно, а осмислюють його. Необхідна умова свідомого навчання – розуміння мети та значущості роботи, тобто мотивація навчальної діяльності. *Принцип єдності індивідуального і колективного навчання* передбачає їх оптимальне поєднання в процесі професійної підготовки майбутнього кухаря. Цей принцип зумовлений тим, що індивід стає особистістю завдяки його спілкуванню і взаємодії з іншими людьми, а також своєю прагненню до відокремлення. Професійна підготовка майбутніх кухарів не може бути успішною, якщо ігноруються індивідуальні особливості учнів. Індивідуалізація навчання тісно пов'язана з процесом самоосвіти учнів і допомагає викладачам у своїй роботі орієнтуватися насамперед на індивідуальні освітні цілі й пріоритети кожного учня. Формами індивідуального навчання є індивідуальні творчі навчальні завдання, індивідуальні консультації та співбесіди, самостійна навчальна робота. Реалізація принципу *інноваційності навчання* обумовлює використання інтерактивних форм та методів навчання, свідоме включення майбутніх кухарів у навчальний процес, створення творчої атмосфери в періоди навчальної та позанавчальної діяльності, розвиток мотивів і стимулів успішного навчання з врахуванням індивідуально-типологічних властивостей особистості учня. *Принцип створення навчального середовища* вимагає розроблення та реалізації соціальних та психолого-педагогічних заходів: забезпечення безпечних умов навчання, які психологічно та естетично сприятливо впливають на учнів (режим навчання та відпочинку, психологічний клімат, якість засобів навчання тощо). *Принцип дуальності* передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфер з підготовки майбутніх кухарів. Навчання учнів відбувається за схемою: теоретичний цикл та формування первинних навичок з професії відбувається в навчальному закладі, а формування складних, комплексних навичок – на виробництві, на конкретному робочому місці. Реалізація принципу передбачає «включення» учнів вже з перших днів виробничого навчання у виробничий процес підприємств ресторанного господарства, які, згідно з посадовими

обов'язками, здійснюють технологічний процес приготування страв та кулінарних виробів. Дуальність навчання допомагає майбутнім кухарям значно прискорити набуття фахової компетентності, а також сформувати такі особистісні якості, як уміння працювати в команді, навички оптимального вибору рішення виробничої ситуації, відповідальність за доручену ділянку діяльності. Потенційний роботодавець, що формує власне уявлення про майбутнього кухаря, має можливість вплинути на процес навчання, доповнюючи його зміст низкою специфічних завдань для певного виробництва. Водночас ПТНЗ отримує доступ до оперативної інформації про поточний стан виробничих процесів галузі ресторанного господарства і можливість внести доповнення в навчальні програми окремих предметів.

Розглянуті принципи в процесі навчання взаємодіють один з одним і функціонують як цілісна система, тому будь-який із принципів набуває свого значення лише у зв'язку з іншими, вони проявляються одночасно на кожному етапі навчального процесу, доповнюють і підсилюють один одного. Тільки сукупна дія принципів навчання забезпечує оптимальне визначення його завдань, відбір змісту, форм, методів та засобів навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу.

На основі розглянутих принципів, у яких розкриваються теоретичні підходи до побудови навчального процесу та управління ним, відбувається формування змісту професійного навчання майбутніх кухарів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика: учебник [для студен., обучающ. по пед. спец. и направл.] / Батышев С. Я. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
2. Каньковський І. Є. Система професійної підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю: [монографія] / [за ред. Н.Г. Ничкало]. – Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2014. – 562 с.
3. Махмутов М. И., Шакирзянов А.З. Учебный процесс с использованием межпредметных связей в средних ПТУ: метод. пособие[для препод. средних ПТУ]. – М.: Высшая школа, 1985. – 207 с.
4. Про затвердження Державного стандарту професійно-технічної освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 17.08.2002 р. № 1135 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/>
5. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. Гончаренко С. У.]. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
6. Ягулов В. В. Педагогіка: навч. посіб. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

Раїса ДРУЖЕНЕНКО
(Київ, Україна)

ПРОБЛЕМА ЗНАННЯ ЯК СИСТЕМИ У НАУКОВИХ ВЧЕННЯХ І.КАНТА: НА ПЕРЕТИНІ МЕТОДИКИ І ФІЛОСОФІЇ

Актуалізований у сучасній освітній галузі компетентнісний підхід зумовлює переорієнтацію навчально-виховної діяльності на формування комплексу ключових та предметних компетентностей, що найперше забезпечить програму формування самодостатньої особистості, що матиме вияв у її комунікативній і стратегічній здатності, у рівні конкурентоспроможності, в адаптивності до умов середовища, в успішній самопрезентації та самореалізації.

Щоб грамотно діяти у конкретній ситуації, слід знати, як діяти, тобто мати певний об'єм знань й елементарний досвід. Тому в системі формування і розвитку компетентностей відводимо належне знаньєвому компоненту, який є основою практичних умінь і навичок.

У парадигмі методичного осмислення проблеми знань як системи пропонуємо використовувати здобутки філософської наукової галузі, оскільки вони дають можливість виробити засадничі поняттєві позиції досліджуваного об'єкту, що стають платформою для формування спеціальних (методичних) висновків. У цьому аспекті вагомими є твердження П.Анохіна: «...Дослідник повинен мати перш за все конкретну концепцію системи, котра має задовольняти основні потреби самого поняття системи, і лише потім формулювати той пункт системи, який підлягає конкретному дослідженню [1, 53].

На наш погляд, оригінальною за своєю суттю є концепція про систему знань І.Канта, який, за словами дослідників його творчого доробку, сотворив «коперніканський переворот» у теорії пізнання, довів першочергове значення суб'єкту в напрямі отримання знань. Його розуміння природи знання як такого – це поєднання, з одного боку, чуттєвого досвіду, а з іншого – розумової діяльності: «Знання починає з чуттів, переходить потім до розсудку і закінчується в розумі, вище якого немає в нас для оброблення матеріалу споглядання і для підведення його під вищу єдність мислення» [3, 218]. У парадигмі осмислення змісту поняття системи знань дослідник прагне дати відповіді на запитання, що є система знань, для чого вона потрібна, чого слід очікувати та що є людина у цій системі.

За його словами, знання є результатом пізнавальних здібностей людини; існують і чуттєві, і раціональні форми пізнання. Останнім він усе ж надає перевагу, керуючись тим принципом, що досвід справді є першим кроком до пізнання будь-якого предмету, проте він не дає цілісного і системного знання, бо залежить від ситуації та обставин; цілісність і організованість знань залежить від мислення, розумової активності; без розуму об'єктивний світ не існує для нас як система.

Виходячи з цього, знання розцінюються філософом не як «мертвий зліпок» речей та їхніх відношень, а як деяка конструкція, що складається із чуттєвого сприйняття та логічних категорій, тобто поєднання уявлень і понять у свідомості та через свідомість. Складовими системи знань І.Кант називає апіорні знання, тобто первинні, які передують досвіду, та апостеріорні знання, які отримує людина у процесі досвіду. У свою чергу поєднання уявлень і понять у свідомості людини є судженнями (аналітичними та синтетичними). Суть первинних (апіорних) знань – аналітичні судження, що не дають нових знань, результатом синтетичних суджень завжди є нові знання.

Зміст поняття системи знань у концепції І. Канта осмислюється також через категорію повноти. Повнота пізнання, у першу чергу, залежить від урахування знань із чистих понять, тобто таких, що не отримані на основі емпіричного. Саме чисті поняття, на відміну від досвідних (емпіричних), можуть впливати на розширення й примноження самих знань [3, 10].

Для І. Канта необхідним в обґрунтуванні системи знань є поняття архітектоніки, тобто її побудови, структури, бо «тільки завдяки цьому побутове знання із простого агрегату перетворюється на систему» [3, 486], «саме від структури системи головним чином залежить судження про її єдність і ґрунтовність» [3, 10]. Називаючи архітектоніку обов'язковим атрибутом системи, дослідник зауважує: «Під системою ж я розумію єдність різноманітних знань, об'єднаних ідеєю. А ідея є поняття розуму про форму деякого цілого, оскільки визначається об'єм різноманітного і положення частин відносно одна одної» [3, 488.]. Архітектоніка системи може бути представлена у вигляді схеми, яка має чіткі межі і поділ на частини. Необхідним компонентом побудови системи знань науковець вважає метод, тобто такий «шлях дії за принципами розуму, завдяки якому єдине і може багатозначне у пізнанні стати системою» [2, 487].

Крім цілісності і структурованості, автор концепції чистого розуму називає ще й такі ознаки системи знань, як індивідуальність (різні системи відрізняються одна від одної), членованість (авт. *articulatio*), внутрішнє зростання (авт. *reg. intussusceptionem*), цілеспрямованість (система знань має конкретну мету), суб'єктивність (отримання системи знань йде у напрямку від суб'єкту до об'єкту і завершується розумінням того, як реалізувати системні знання на практиці).

Однією з концептуальних ідей І. Канта є співвідношення системи знань, отриманих у результаті пізнавальної діяльності, та цілей людського розуму. У контексті відповіді на запитання, для чого потрібні знання і з якою метою їх можна використати, науковець розробляє теорію практичного розуму [2]. Відповідно теоретичні знання не можуть існувати як «річ у собі», вони мають служити реалізації практичної мети, що досягається практичними діями, вчинками, поведінкою. Необхідність диференціації практичного розуму як джерела отримання більш повної системи знань дослідник пояснює тим, що самі теоретичні знання не мають для істинного повного пізнання надійної опори, вони лише дають можливість зрозуміти проблему, призводять тільки до гіпотез; практичні знання ж розширюють межі вивчаної проблеми, набувають надійності та об'єктивної реальності, призводять до постулатів. За твердженням науковця, чистий (спекулятивний) розум і чистий практичний розум обов'язково мають поєднуватися для отримання достовірних системних знань, «ця потреба не є якоюсь гіпотетичною потребою...; це законна потреба припустити щось, без чого не може мати місце і те, що ми неухильно повинні враховувати для цілей нашої поведінки» [2, 315]. Можемо констатувати ще одну ознаку системи знань – орієнтир на практичне застосування.

На наш погляд, вчення І. Канта є вагомим внеском у розвиток не лише філософської, а й методичної наукової думки, оскільки система знань є результатом спроектованої навчальної діяльності. Концептуальні позиції філософа про природу системного явища, його ознаки та властивості, про зміст, структуру знань як системи, про неодмінну умову практичного застосування системи знань можуть прислужитися у розробленні моделі методичної системи навчання (принципів, методів, прийомів, засобів, форм), спрямованої на досягнення конкретної мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука. 1978. – 400 с.
2. Кант И. Критика практичного розуму. Соч в 6 т.: Т. 4. – М.: Мысль. – 544 с.
3. Кант И. Критика чистого розуму. Соч в 6 т.: Т. 3. – М.: Мысль, 1964. – 783 с.

ДУ ЦІНЮЮ
(Харків, Україна)

ПРО СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПІДПРИЄМНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

В умовах інтенсивного розвитку ринкової економіки, поглиблення глобалізаційних процесів у різних країнах значно зростає інтерес молоді до підприємницької діяльності, яка може забезпечити не тільки успішну самореалізацію людей в обраній професійній галузі, але й гідний рівень життя членам їхніх родин. Як з'ясовано, успішність здійснення фахівцями підприємницької діяльності значною мірою залежить від рівня сформованості їхньої

підприємницької компетентності, що актуалізує проблему її цілеспрямованого формування в молоді.

Під час проведення дослідження також встановлено, що в багатьох документах міжнародного характеру відзначається необхідність формування цієї компетентності в учнів школи та студентів вищих навчальних закладів. Наприклад, в освітніх програмах, рекомендаціях структурних інституцій Євросоюзу підприємницька компетентність фігурує як одна з ключових (базових, життєвих, міжпредметних) компетентностей особистості, які вона має засвоїти для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві [1; 2]. Тому задіяні в різних освітніх проектах європейські фахівці значну увагу приділяють питанням проведення педагогічної роботи у визначеному напрямі.

Зауважимо, що вивчення проблеми формування у студентів указаної компетентності зумовлює необхідність чіткого визначення самого терміну «підприємницька компетентність». Як свідчить аналіз наукової літератури, учені висловлюють різні точки зору з цього питання.

Так, В. Морозова стверджує, що ця компетентність являє собою сукупність особистих і ділових якостей, навичок, знань, певного роду модель поведінки, володіння якими дозволяє людині успішно вирішувати різні бізнес-завдання й досягати високих результатів у професійній діяльності [6, 199]. На думку А. Чернявського, підприємницька компетентність – це особистісно-професійна якість, що має надпредметний характер, базується на просоціальних цінностях, інтегрує в собі знання, уміння, навички, проектну компетентність, соціальну відповідальність та забезпечує успішність у створенні й реалізації підприємницьких проєктів, у тому числі міжнародного рівня [8, 45].

Н. Каландирець визначає цю компетентність як особистісно-професійну якість людини, що проявляється в її вмінні креативно мислити, високій мотивованій здатності до творчого пошуку, наявності досвіду роботи з інформаційними ресурсами, умінні працювати в колективі, розвинених здібностях використовувати інноваційні ідеї й рішення, умінні проєктування, прояві готовності до ризику, а також у здатності планувати й організувати бізнес-діяльність в обраній професійній царині, що дасть змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному та соціальному житті [6, 35]. За висновками китайських учених (Ван Хуей, Джи Ючао, Лін Хайтао, Чжан Хуйхуа та ін.), підприємницьку компетентність слід сприймати як інтегративну якість людини, що забезпечує успішність її підприємницької діяльності та включає в себе професійні знання, лідерські й креативні здібності, соціально-професійну гнучкість, комунікативні вміння, навички соціальної координації й управління тощо [3; 4].

Слід також зауважити, що в освітніх документах, робочих програмах Європейської комісії під поняттям підприємницької компетентності розуміється інтегрована якість, що базується на креативності, творчості, інноваційності, здатності до ризику, а також спроможності людини планувати й організувати підприємницьку діяльність, втілювати свої підприємницькі плани в економічну царину суспільства. Визначено, що ця компетентність передбачає наявність в особистості таких якостей, здатностей та вмінь: спроможності співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними ресурсами, інтересами і потребами інших людей та суспільства в цілому; ініціативності, готовності до розумного ризику та прийняття відповідності за ці ризиковані рішення; здатності організувати власну трудову та підприємницьку діяльність і роботу колективу, здатності орієнтуватися й дотримувати норми й правила етики трудових відносин; уміння правильно аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці; уміння складати, здійснювати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті бізнес-проєкти; уміння

презентувати й поширювати інформацію про результати власної економічної діяльності та діяльності колективу [3; 4; 5].

На підставі врахування точок зору різних науковців зроблено висновок про те, що в дослідженні під підприємницькою компетентністю розуміється інтегративне особистісне утворення, яке забезпечує здатність людини успішно здійснювати підприємницьку діяльність (тобто самостійну господарську діяльність), спрямовану на отримання певних матеріальних та соціальних вигід. Ця компетентність системно об'єднує в собі відповідні мотиви, знання, уміння, здібності, цінності й особистісні якості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Effects and Impact of Entrepreneurship of Higher education // The Report of European commission. – Brussels, 2012.
2. Recommendation of the European parliament and of the Council of 18 December 2006 Key competence for lifelong Learning (2006/962/EC) // Official journal of the European Union. 2006. – P. 13–18.
3. 王辉, 张辉华.大学生创业能力的内涵与结构[J].国家教育行政学院学报, 2012(2): 81-86.
4. 纪玉超, 林海涛.大学生创业能力的内涵解析及多维培养方式[J].教育与职业, 2011(30): 83-84.
5. Каландирець Н. М. Поняття підприємницької компетентності майбутніх економістів-аграрників // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. – 2015. – Вип. 220. – С. 32–37.
6. Морозова В. С. Понятие и структура предпринимательской компетентности менеджера // Ярославский педагогический вестник – 2012 – № 2 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 199–204.
7. Прищеп С. М. Сутність та зміст поняття «підприємницька компетентність» // Young Scientist. – 2015. – № 5 (32). – С. 367–370.
8. Чернявский А. Профессиональное образование регионоведа: ресурс формирования предпринимательской компетентности // Ойкумена. – 2014. – № 3. – С. 42–48.

*Оксана ЖИГАЙЛО,
Ольга ПОЛИВКА
(Дрогобич, Україна)*

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПРАКТИЧНО-ЗОРІЄНТОВАНИХ ЗАДАЧ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Розв'язування практично-зорієнтованих задач є метою і засобом навчання математики у початковій школі. Задача виступає головним елементом навчальної діяльності учня. Задача передбачає необхідність свідомого пошуку відповідних засобів для досягнення мети, яку добре видно, але яка безпосередньо недосяжна. У психологічному аспекті задача розглядається як свідома мета, що існує у певних умовах, а дії – як акти, спрямовані на її досягнення, тобто на розв'язування задачі.

Під «практично-зорієнтованою задачею» розуміють будь-яку вимогу обчислити, побудувати, довести що-небудь, що стосується кількісних відношень і просторових форм, створених людським розумом на основі знань про навколишній світ. У задачі виділяють наступні компоненти: умова задачі; теоретична основа розв'язку; розв'язок, заключний стан задачі (перевірка правильності розв'язку здійснюється складанням обернених задач).

Розв'язати задачу – означає розкрити зв'язки між даними і шуканими величинами, виконати над числовими даними арифметичні дії, що випливають з умови задачі і дають відповідь на її запитання.

Процес розв'язування задачі складається із 4 етапів:

1) аналіз умови задачі. Мають місце усвідомлення умови і запитання задачі, пошук необхідної інформації у складній системі пам'яті, співвіднесення умови і кінцівки задачі з наявними знаннями і досвідом;

2) пошук плану розв'язування. На цьому етапі проходять спроби підвести задачу під відомий тип, вибір найбільш вдалого методу розв'язування;

3) реалізація знайденого плану. Проводиться практична реалізація плану розв'язування у всіх його деталях, вибір способу оформлення розв'язку, запис результату;

4) аналіз проведеного розв'язання фіксується кінцевий результат розв'язку, проводиться критичний аналіз результату, систематизація нових знань.

Усі арифметичні задачі за кількістю дій поділяються на прості і складені. Задачу, для розв'язання якої треба виконати одну арифметичну дію, називають простою. Задачу, для розв'язання якої треба виконати дві або більше дій, називають складеною. Тому, вже в процесі вивчення математика має виступати перед учнями не лише як система логічних правил і дедуктивних доведень, а й як метод пізнання, як засіб розв'язання завдань практичного характеру. З цієї точки зору зміст і методика навчання учнів розв'язувати задачі набувають істотного значення.

У системі навчання учнів початкової школи переважають арифметичні задачі, котрі, з одного боку, становлять специфічний розділ програми, матеріал якого учні мають засвоїти, а з другого – виступають як засіб навчання, виховання і розвитку школярів. Таким чином, задачі мають як навчальні, так і виховні та розвивальні функції.

Під навчальними функціями задач розуміємо формування системи математичних знань, умінь і навичок на різних етапах їх засвоєння. Текстові задачі, що відображають конкретні життєві ситуації, використовуються для ознайомлення учнів з певними математичними поняттями та закономірностями, для з'ясування взаємозв'язків між словом і символом, зокрема і для формування певних теоретичних знань.

Виховні функції задач дають змогу пов'язати навчання з життям, ознайомити учнів з пізнавально-важливими фактами та предметами навколишнього світу, виховувати любов до своєї землі, бажання зробити і свій посильний внесок у загальну справу. А внутрішня краса самої математики, різноманітність і оригінальність прийомів розв'язування задач викликають у школярів відчуття задоволення.

Розвивальні функції задач мають на меті сформувати в учнів науково-теоретичний, в т.ч. функціональний стиль мислення, розвинути прийоми розумової діяльності (аналіз, синтез, конкретизація і абстрагування, порівняння, узагальнення), сприяти формуванню суджень і міркувань.

Практично-зорієнтовані задачі забезпечують зв'язок математики з реальним життям, впливають на формування світогляду молодших школярів, на удосконалення математичних вмінь і навичок та логічного мислення.

Саме практично-зорієнтовані задачі постають важливим засобом ілюстрації і конкретизації навчального матеріалу; розвитку пізнавальних процесів, оволодіння прийомами розумової діяльності; виховання вольових якостей, естетичних почуттів; розвитку умінь будувати судження, робити висновки. Сюжетні задачі, особливо практично-зорієнтовані, як

вказано у чинній програмі з математики, забезпечують зв'язок із реальним життям дитини, виявлення учнем своєї компетентності. А уміння розв'язувати задачі є показником навченості й науковості, здатності до самостійної навчальної діяльності.

Аналізуючи помилки учнів, слухаючи їх пояснення щодо обраної дії при розв'язанні задачі, зробила висновок, що головними причинами труднощів є: недостатнє розуміння змісту арифметичної дії; різноманітність життєвих ситуацій, вказаних у задачі, та, водночас, обмежений вибір арифметичних дій; слабкий рівень мовленнєвої компетентності учнів; несвідоме засвоєння умови задачі; невміння учнів самостійно працювати над завданнями.

Світлана ЗВЄКОВА
(Ізмаїл, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДОШКІЛЬНЯТ ПІД ЧАС ЗАНЯТТЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Глибокі соціально-політичні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються в суверенній, демократичній Україні, спонукають до реформування системи освіти, що має забезпечити умови розвитку й самореалізації кожної особистості, пріоритетність загальнолюдських цінностей, формування поколінь, здатних навчатися протягом життя, створення й розвиток цінностей громадянського суспільства. Вирішити ці завдання спроможний тільки вчитель із яскраво вираженими творчими здібностями, здатний до організації своєї професійної діяльності на інноваційному рівні, тому нині проблема підготовки майбутніх фахівців дошкільного навчання до інноваційної діяльності та має важливе педагогічне й соціальне значення.

Заняття іноземної мови розглядається зараз як діяльність спілкування. Це означає відмову від домінуючих на заняттях формальних мовних вправ на користь комунікативно-орієнтованих завдань, які дають змогу дітям розвивати навички і вміння використання мовних форм для реальних комунікативних цілей. У дитячому садку створюються умови для ранньої комунікативно-психологічної адаптації дошкільнят до нового мовного світу та для подолання психологічних бар'єрів при використанні іноземної мови як засобу спілкування; для розвитку мотивації у подальшому оволодінні іноземною мовою; формується елементарна комунікативна компетенція (мовна та мовленнєва) і, відповідно, розвиваються елементарні комунікативні уміння в основних видах мовленнєвої діяльності.

Введення іноземної мови в дошкільну освіту дозволяє використати найбільш сприятливий сенситивний період у розвитку дітей для початку її вивчення. Це, в свою чергу, дає підстави розраховувати на більшу результативність в оволодінні іноземною мовою. Вихователь повинен знати і обов'язково враховувати індивідуальні психологічні особливості та потреби дітей дошкільного віку.

На початкових етапах вивчення іноземної мови важливо зацікавити дітей, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування. На цьому етапі здійснюється формування базових навичок і вмінь спілкування в усній і писемній формах у межах визначених сфер і ситуацій у відповідності до вікових особливостей дітей та їхніх інтересів, на основі використання для цього прийнятних мовленнєвих зразків.

Основні завдання вихователя по роботі з дітьми 5-6 року життя:

- Задовольнити потреби дітей в емоційному спілкуванні з дорослими, яке супроводжується предметно-ігровою діяльністю, формувати практичний досвід спілкування з іншими дітьми.

- Забезпечити умови для насиченого мовленнєвого діалогічного контакту, що сприятиме розширенню та удосконаленню пасивного та активного словників.

- Сприяти розвитку самостійності. Надавати можливість для формування навичок самообслуговування при забезпеченні помірної та доцільної допомоги.

- Піклуватися про наявність та активне використання дітьми різноманітного обладнання для розвитку зорових, слухових, дотикових, кін естетичних та інших видів відчуттів і сприймань, фонематичного а музичного слуху.

- Помічати успіхи дитини, схвалювати її досягнення.

- Створити належні умови для зміцнення та збереження здоров'я дітей, забезпечити наявність простору для пересування дитини в груповій кімнаті та обладнання для розвитку основних рухів.

- Стимулювати формування почуттів (самоповаги, впевненості, захищеності, любові до ближнього, дружби, бережного ставлення до природи, речей, радості від краси та чистоти, гордості та сорому, турботи, вдячності, задоволення від досягнень, творів мистецтва, музики, танцю тощо).

- Виховувати бажання виконувати прості трудові дії, зацікавлене ставлення та повагу до праці дорослих.

- Розвивати культуру мовлення, увагу, пам'ять, позитивні почуття, пов'язані з інтелектуальною діяльністю, слуханням творів художньої літератури.

- Підтримувати дитячу допитливість, спостережливість, пізнавальну активність.

У дошкільнят продовжує розвиватися мова: її звукова сторона, граматичний лад, лексика. Розвивається зв'язкова мова. У висловлюваннях дітей відображаються як і розширюється словник, так і характер узагальнень, що формуються в цьому віці. Діти починають активно вживати іменники, синоніми, антоніми, прикметники.

В результаті правильно організованої освітньої роботи у дітей розвивається діалогічні і деякі види монологічного мовлення. Діти швидко правильно підбирають необхідний матеріал для будівництва будиночків. Вони досить точно уявляють собі послідовність, в якій буде здійснюватися будівництво, і матеріал, який знадобиться для її виконання; здатні виконувати різні за ступенем складності споруди як за власним задумом, так і за умовами. У цьому віці діти вже можуть освоїти складні форми складання з аркуша паперу і придумувати власні, але цьому їх потрібно спеціально вивчати. Даний вид діяльності не просто доступний дітям - він важливий для поглиблення їх просторових уявлень. Ускладнюється конструювання з природного матеріалу. Дошкільнятам вже доступні цілісні композиції за попереднім задумом, які можуть передавати складні відносини, включати фігури людей і тварин у різних умовах. У дітей продовжує розвиватись сприйняття, проте вони не завжди можуть односно враховувати декілька різних ознак. Розвивається образне мислення, проте відтворення метричних відносин утруднене. Це легко перевірити, запропонувавши дітям відтворити на аркуші паперу зразок, наякому навалюванні дев'ять точок, розташованих не на одній прямій. Як правило, діти не відтворюють метричні відносини між точками: при накладанні малюнків один на одного точки дитячого малюнка не збігаються з точками зразка. Продовжують розвиватися навички узагальнення і міркування, але вони значною мірою ще обмежуються наочними ознаками ситуації. Продовжує розвиватися уява, однак часто доводиться конста-

тувати зниження розвитку уяви в цьому віці в порівнянні зі старшою групою. Це можна пояснити різними впливами, в тому числі засобами масової інформації що приводять до стереотипності дитячих образів. Продовжує розвиватися увагу дошкільнят, вона стає довільною. У деяких видах діяльність довільної уваги зосередження досягає 30 хвилин.

Отже, проведення занять іноземної мови з використанням ігрових моментів активізує дошкільників, сприяє досягненню високих результатів під час занять та виховує любов до іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогіка, 1991. – С. 31–42.
2. Коваленко О. Про вивчення іноземних мов у 2007-2008 н.р. // English. – 2007. – № 31–32 (367–368) серпень. – С. 3–6.
1. Конишева А. В. Игровой метод в изучении иностранных языков. – СПб.: Каро, 2008. – С. 55–89.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. – М.: Смысл, 2004. – 346 с.

Галина ІВАНОВА
(Кривий Ріг, Україна)

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОМЕНЕДЖМЕНТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Вчителю ХХІ століття мають бути притаманні риси успішної, самодостатньої особистості, здатної швидко реагувати на зміни та самовдосконалюватися, якісно виконувати професійні обов'язки в умовах конкурентного суспільства. Слід зазначити, що важливе місце у структурі готовності до педагогічної діяльності посідають управлінські якості майбутнього фахівця, які забезпечують його здатність організувати діяльність учнівського колективу, сприяють розвитку ініціативності та активності кожного учня. Актуалізація управлінського аспекту в освіті обумовила необхідність засвоєння майбутніми вчителями навичок самоменеджменту.

Проблему сучасного менеджменту і самоменеджменту висвітлено в наукових працях таких учених, як Н. Дуднік, Л. Зайверт, М. Лукашевич, А. Хроленко. Теоретичні засади педагогічного менеджменту розробляли Л. Даниленко, В. Крижко, В. Маслова, Є. Павлукотенкова, М. Приходько, Л. Пермінова, В. Симонова.

Не існує єдиного визначення поняття самоменеджменту, оскільки зазначена проблема лише нещодавно стала об'єктом наукових досліджень. Уперше поняття «самоменеджмент» використав німецький тайм-менеджер Лотар Зайверт. Науковець розглядає самоменеджмент як «послідовне і цілеспрямоване використання надійних методів оптимального і свідомого використання людиною власного часу в щоденній діяльності» [3, 18].

На думку Н. Дудніка самоменеджмент – це систематична і послідовна робота, спрямована на самовдосконалення особистісних якостей, саморозвиток свого творчого потенціалу та підвищення ефективності професійної діяльності [2, 103].

Цікавим для нашого дослідження є підхід до проблеми самоменеджменту у психолого-педагогічній науці. І. Томашевська розглядає поняття «педагогічний самоменеджмент»,

і пропонує таке визначення: «це цілеспрямоване застосування педагогом найбільш ефективних методів і прийомів професійного самовдосконалення з метою оптимального використання власного потенціалу, суб'єктивних особливостей та часу» [4, 128].

Н. Войніленко розглядає професійно-педагогічний самоменеджмент як специфічну активність педагога, що ґрунтується на технологіях ефективного використання часу та цілеспрямованої регуляції поведінки і дій [1, 11].

Мета самоменеджменту – максимальне використання своїх можливостей, свідоме керування плином власного життя з урахуванням зовнішніх обставин, своєчасне вирішення проблем як в особистому житті, так і в навчальній діяльності.

Повсякденне вирішення різного роду завдань майбутніх учителів можна представити у вигляді низки функцій самоменеджменту, які знаходяться у постійній взаємозалежності між собою. Процес виконання функцій здійснюється у визначеній послідовності: визначення мети, планування, прийняття рішень, реалізація планів, контроль, інформація та комунікація [3]. Формування навичок самоменеджменту майбутніх учителів доцільно здійснювати реалізуючи зазначені функції.

Ефективна реалізація самоменеджменту майбутнім учителем можлива лише при *визначенні мети* професійної діяльності й особистісного розвитку. Слід зазначити, що мета має бути реальною.

Під час *планування діяльності* визначаються основні напрямки саморозвитку, їх ресурсне забезпечення. При цьому доцільно діяльність планувати на осяжний період (день, тиждень, місяць).

Для правильного *прийняття рішень* про першочерговість завдань і справ майбутніх учителів слід ознайомити з методиками, які допомагають ефективно і раціонально планувати діяльність, а саме: методи «ALPEN», Ейзенхауера, принцип Паретто та ін.

Реалізація планів у контексті самоменеджменту майбутнього учителя передбачає дотримання режиму дня, врахування найоптимальнішого часу працездатності, забезпечення відпочинку та емоціонального розвантаження впродовж робочого дня тощо.

Функція *контролю* полягає у порівнянні задуму з отриманим результатом на різних етапах організації діяльності. Здійснення самоконтролю допомагає вирішувати проблеми, які можуть виникнути у практичній діяльності.

Інформація і комунікація є важливими функціями самоменеджменту, оскільки сучасний вчитель повинен уміти ефективно працювати з інформацією: знаходити, аналізувати, узагальнювати, позбуватися зайвого.

Таким чином, необхідною складовою професійної підготовки майбутнього учителя є формування навичок самоменеджменту. Самоменеджмент є комплексною системою управління собою та своєю діяльністю. Здатність до самоменеджменту спонукає майбутнього вчителя вдало презентувати себе як фахівця, щоб витримати сучасну конкуренцію на ринку освітніх послуг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войніленко Т. В. Основи професійного самовдосконалення педагога: методичні рекомендації. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 20 с.
2. Дуднік Н. Ю. Формування готовності студентів до самоменеджменту як актуальна педагогічна проблема // Педагогика высшей и средней школы: сб. науч. работ. – 2005. – Вып. 12. – С. 100–106.

3. Зайверт Л. Ваше время – в Ваших руках: Советы руководителям, как эффективно использовать рабочее время / [авт. предисл. В. М. Шепель]. – М.: Экономика, 1990. – 232 с.

4. Томашевська І. П. Педагогічний самоменеджмент як передумова ефективної професійної діяльності учителя // Вісник Черкаського нац. університету ім. Богдана Хмельницького: Педагогічні науки: наук. журн. – Черкаси: Вид-во Черкас. нац. ун-ту, 2012. – Вип. 145. – С. 126–129.

**Татьяна ИВАНОВА,
Ирина ЛОБКОВА**
(Северодонецк, Украина)

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ

Глубокие социальные преобразования в современном обществе, повышение социальной активности молодежи, необходимость оптимизации учебного процесса в вузе, повышение требований к качеству подготовки специалистов – всё это приводит к необходимости тщательного изучения и учёта человеческого фактора в образовании и воспитании.

Актуальность проблемы создания социально-педагогических служб помощи и защиты в целях адаптации и самореализации молодежи в условиях учебного заведения обусловлена социальными, экономическими и психологическими факторами общественного развития, которые резко обострили вопросы адаптации юношей и девушек к новым условиям, проблемы самореализации личности, практического выживания в сложном мире.

Пристального внимания требуют к себе задачи создания условий для самореализации личности, побуждения человека к активизации личностных ресурсов и самопомощи в преодолении жизненных трудностей, в создании социально-психологического благополучия.

В современном обществе остро стоит проблема социально-психологической адаптации студентов-первокурсников, так как студенту очень сложно привыкнуть к новым условиям обучения в ВУЗе. Адаптационный период студентов-первокурсников сопровождается трудностями в обучении, появление которых обусловлено объективными противоречиями между наличным уровнем готовности к обучению в вузе и требованиями учебной деятельности в высшей школе.

Таким образом, преподавателям вузов необходимо решать проблему организации социально-педагогического сопровождения, способствующего успешной адаптации студентов-первокурсников к условиям жизнедеятельности в вузе. Целью работы является исследование процесса адаптации студентов-первокурсников к условиям жизнедеятельности в вузе при реализации программы социально-педагогического сопровождения.

Адаптация студентов к обучению в вузе имеет свои особенности. Вхождение молодых людей в систему вузовского обучения, приобретение ими нового социального статуса студента требуют от них выработки новых способов поведения, позволяющих им в наибольшей степени соответствовать своему новому статусу. Такой процесс приспособления может проходить достаточно длительное время, что может вызвать у человека перенапряжение как на психологическом, так и на физиологическом уровнях, вследствие чего у студента снижается активность и он не может не только выработать новые способы поведения, но и выполнять привычные для него виды деятельности.

Известно, что процесс адаптации к обучению в вузе – явление весьма сложное. Выделяют две стороны адаптации студентов: профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе; социально-психологическую адаптацию – приспособление индивида к группе, взаимоотношениям в ней, выработка собственного стиля поведения.

Различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза: адаптация формальная, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям к своим обязанностям; адаптация общественная, то есть процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом; адаптация дидактическая, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Именно на первом курсе формируется отношение молодого человека к учебе, к будущей профессиональной деятельности, продолжается активный поиск себя. Даже отлично закончившие среднюю школу, на первом курсе не сразу обретают уверенность в своих силах. Первая неудача порой приводит к разочарованию, утрате перспективы, отчуждению, пассивности. Трудности возникают уже на этапе подготовки будущего первокурсника к поступлению в вуз. Выпускные экзамены, подготовительные курсы, занятия с репетиторами связаны с напряженной умственной деятельностью в стрессовых для молодого человека условиях, что, в свою очередь, ведет к утомлению и переутомлению. Когда период поступления оказывается позади, первокурсник погружается в мир опасной свободы. Студенты, поступившие на первый курс, нелегко воспринимают содержание и организацию учебного процесса. Студенты не привыкли к самоконтролю. Еще одна проблема, с которой студенты сталкиваются, это разные системы обучения в школе и в академии. Ребята привыкли к «живому» общению с учителем. А в вузе студенту необходимо работать не только на занятиях, но и самостоятельно изучать материал, пользуясь библиотекой, Интернетом и другими средствами. Ведь значительная роль в учебном процессе отводится самостоятельной работе студента.

Работа по адаптации первокурсников рассчитана на первый год обучения и предлагает проведение мероприятий, которые условно можно разделить на 3 этапа.

Первый этап – предполагает оценку соматического и психологического статуса первокурсников, их информирование об условиях, организации и содержании учебной деятельности в ВУЗе; социально-психологическую поддержку вхождения бывших абитуриентов в новую образовательную среду.

Второй этап – заключается в комплексном индивидуально-психологическом обследовании студентов, выработке рекомендаций и разработке индивидуальных программ для адекватного усвоения учебного материала и адаптации первокурсников в новой образовательной среде.

Третий этап – предусматривает использование полученной информации для проведения семинаров, индивидуальных и групповых консультаций педагогов- психологов для предотвращения возникновения проблемных ситуаций в учебном процессе; коррекционно-просветительскую работу со студентами для формирования сплоченных студенческих коллективов и помощи дезадаптированным студентам; консультаций и просвещение студентов, не адаптировавшихся к работе в новой среде.

Таким образом, показателями адаптации первокурсников к новой среде является их приспособленность к различным требованиям учебного процесса без ощущения внутреннего дискомфорта и бесконфликтное сосуществование с данной образовательной средой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попков В. А., Коржув А. В. Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения. – М.: Просвещение, 2000.
2. Федорова Е. Е. Проблемы адаптации студентов к профессиональной деятельности в вузе // Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 71–75.

Катерина ІЛЬНИЦЬКА
(Умань, Україна)

ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСНОВ СУЧАСНОЇ ЕЛЕКТРОНІКИ НА МАТЕРІАЛІ ЗАГАЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ

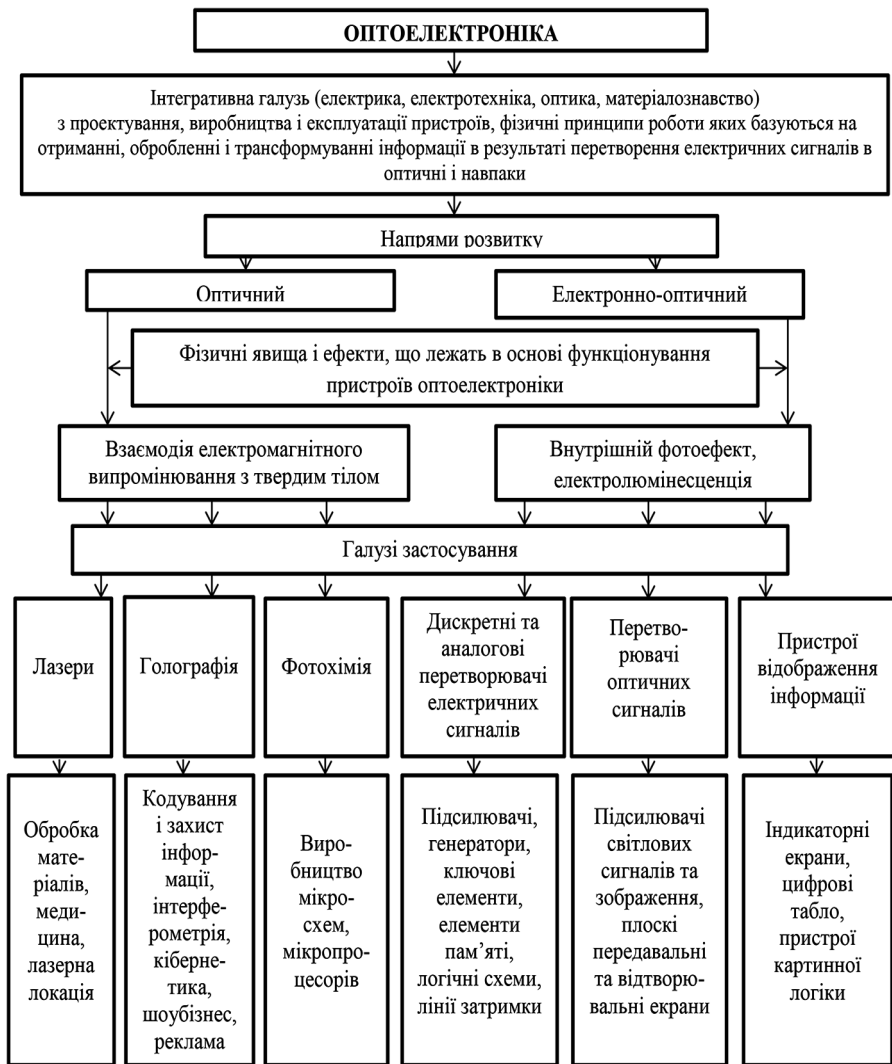
У новій «Концепції середньої загальноосвітньої школи України», реалізація якої запланована до 2019-2030 років, формування ключової компетентності у природничих науках і технологіях передбачається на основі «наукового розуміння природи і сучасних технологій, а також здатності застосовувати його в практичній діяльності».

У зв'язку з цим перед педагогічними університетами стоїть завдання з підготовки такого вчителя, який буде здатний забезпечити цю вимогу на високому професійному рівні.

Зважаючи на те, що фундаментом сучасної індустрії інформаційних і комп'ютерних технологій, а також численних суміжних галузей – побутової техніки, індустрії шоубізнесу, медицини, військової промисловості, виробництва різних транспортних засобів, космічної техніки тощо, є електроніка (мікроелектроніка), вважаємо, що саме вона може слугувати сприятливим ґрунтом, на якому варто формувати техніко-технологічну компетентність майбутніх учителів [1].

Розв'язуючи поставлену проблему, ми розглядаємо електроніку як інтегровану навчальну дисципліну, що є галуззю фізики (у першу чергу), хімії, матеріалознавства та техніки, оскільки в ній досліджуються процеси утворення, взаємодії, руху та керування зарядженими частинками різної природи в різноманітних середовищах (у вакуумі, газі, плазмі, твердих тілах) та на їх границях. В електроніці взаємодія заряджених частинок з електромагнітними полями використовується для перетворення електромагнітної енергії в електронних приладах різного призначення, в основному для передачі, обробки, відтворення (відображення) і зберігання інформації.

На наведеній схемі ми пропонуємо варіант формування техніко-технологічної компетентності у студентів – майбутніх учителів фізики на прикладі ознайомлення з одним із відгалужень електроніки – «оптоелектронікою» у процесі вивчення таких розділів загального курсу фізики як електромагнетизм, напівпровідники, нелінійна оптика, квантові ефекти в твердих тілах тощо.



ЛІТЕРАТУРА

1. Ільніцька К. До питання про формування технічної компетентності майбутніх учителів фізики у процесі застосування засобів сучасної електроніки й комп'ютерної техніки в навчальному фізичному експерименті // Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.– Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2016 – Вип. 10. – Ч. 2. – С. 52–56.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАРОДНИХ ЗВИЧАЇВ І ТРАДИЦІЙ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Одним із завдань всебічного виховання школяра є формування елементів екологічного світорозуміння, екологічної вихованості, розвиток у дитини позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля, формування реалістичних уявлень про явища природи, практичних умінь та навичок.

Формувати екологічну культуру особистості означає виховувати таке ставлення до природи, що перетворює знання морально-етичних норм і правил на внутрішнє надбання людини, робить їх регулятором її поведінки. Отже, не бездумне заповнення пам'яті дитини екологічними знаннями, а формування емоційної сфери, розвиток естетичного почуття та любові до природи – основа екологічного виховання.

Вагомий вплив на формування екологічної культури учнів мають народні звичаї і традиції. Вони усталено відображають наступність соціального досвіду через освіту і виховання. Як педагогічне поняття традиції є центральним компонентом українського народознавства, змісту і комплексного засобу виховання. Феномен традиції інтегрує звичаї обряди, ритуали, свята, трудові та естетичні цінності, смаки, ідеали, певні моральні норми, правила поведінки, елементи духовної і матеріальної спадщини, що зберігаються, розвиваються і передаються протягом століть, органічно вписані у віковічні засади буття рідного народу.

Отже, цінність традицій полягає в тому, що вони забезпечують примноження кращих психічних якостей українського народу, його емоційних та інтелектуальних особливостей, всього менталітету нації. Таким чином, усі прогресивні традиції українського народу мають народознавчий, національно-культурний, високоморальний характер. Вони є реальними детермінантами навчально-виховної діяльності всіх типів сучасної школи.

Проблеми екологічного виховання та формування екологічної культури школярів у процесі використання народних природознавчих традицій досліджували класики педагогічної думки (В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, Г. Г. Ващенко, А. С. Макаренко та ін.), сучасні педагоги (В. П. Горощенко, Л. І. Іщенко, А. І. Кузьмінський, Н. Є. Мойсеюк, М. М. Фіцула та ін.), методисти (Н. П. Байбара, О. А. Біда, О. М. Варакута, С. К. Іващенко, С. С. Клименко, Н. С. Коваль, О. З. Плахотип, Н. О. Пустовіт, О. Н. Химинець та ін.), вчителі-практики (Г. М. Бондаренко, О. А. Гавриленко, Ю. І. Рева, Л. К. Різник, Л. М. Руденко, А. О. Степанюк, О. І. Ткаченко, Н. В. Хлонь, З. А. Шевців та ін.).

Проте аналіз вищенаведених праць показав, що проблема екологічного виховання учнів молодшого шкільного віку в них розкрита неповно, фрагментарно або в контексті загального екологічного розвитку особистості. Тому необхідність удосконалення процесу екологічного виховання у початковій школі за допомогою використання народних звичаїв і традицій зумовлює **актуальність проблеми**.

У дитини, яка приходить до першого класу, ще не сформовані стійкі погляди, переконання, інтереси. Тому завдання учителя – сформувати мислення та екологічну культуру

кожного учня; навчити молоде покоління жити за законами природи; домогтися, щоб почуття особистої відповідальності за все живе на Землі, турбота про збереження природи стали рисами характеру кожної дитини.

Початкова школа відкриває неабиякі можливості для цього, бо саме тут закладаються підвалини інтелекту, структура мислення, а природна допитливість дітей та щирий інтерес до оточення створюють надзвичайно сприятливі умови для екологічного виховання. І найкращим помічником стає сама природа.

Формування екологічної культури учнів початкових класів здійснюється у різноманітних видах діяльності: навчальній, трудовій, громадсько-корисній, особливо таких її видах, де учні поставлені в ситуації безпосереднього вияву турботи про природу та людину, надання допомоги і підтримки, захисту слабшого, молодшого, хворого і т. ін. До форм екологічного виховання відносять спеціальні уроки, екологічні бесіди, відверті розмови, диспути, лекції, тематичні вечори, зустрічі свят народного календаря, благодійні заходи, створення альманахів з історії родоводу, вечорниці та інші форми занять.

Під вихованням на народних звичаях і традиціях розуміємо процес відтворення у наступних поколіннях тих кращих якостей і рис, що були вироблені й перевірені українським народом упродовж усього періоду свого існування. Педагогічна сутність їх – у спрямуванні молодого покоління на особистісно й суспільно корисний шлях самовдосконалення і самотворення, формування його ціннісних пріоритетів [3].

Отже, традиції надійно захищають національну самобутність, сприяють усвідомленню кожного невід'ємною частиною свого народу. Виховні національні традиції вивчаються в загальнокультурних зв'язках, що неможливо здійснити без національної етнопедагогіки, рідної мови, історії, фольклору, національного світобачення. Таким чином, традиції підтримують сили в історико-етнічному організмі певного народу, забезпечують передачу народних надбань в освіті та вихованні як національної пам'яті, своєрідного педагогічного коду народу.

Тому саме традиції забезпечують збереження національної сутності народу, найвищих цінностей у культурі, людського в людині й природного в природі.

Народні звичаї і традиції українського народу зберігають національну пам'ять, застерігають проти того, чого не слід робити у навчанні та вихованні. Традицієзнавчий підхід у педагогіці збагачує зміст виховання згідно з віковичними настановами і вимогами, спрямовує процес виховання до певної благородної мети й добра, на користь усіх народів [1]. Ми не можемо і не здатні заперечити, що в кожній країні найголовнішим педагогом є народ, який сотні років нагромаджує педагогічний досвід і формує правила виховання, зберігаючи їх у традиціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. Педагогічний потенціал національно-культурних традицій // Рідна школа. – 1999. – №10. – С. 12–15.
2. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: Теорія і практика. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
3. Руденко Л. Народні традиції в екологічному вихованні учнів // Рідна школа. – 2001. – №2. – С. 38–40.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ОБЛАДНАННЯ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ

Системний підхід в методиці навчання технологічного обладнання харчової галузі розкриває цілісності педагогічних об'єктів та виявляє в них різноманітні типи зв'язку. Його суть полягає в реалізації вимог загальної теорії систем, згідно з якою кожен об'єкт у процесі його дослідження повинен розглядатися як велика і складна система і, одночасно, як елемент більш загальної системи [3]. Процес системного підходу в даному випадку розглядається як навчально-пізнавальна діяльність, а її складовими виступають суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета, умови, в яких перебуває система. У свою чергу, складові системи – підсистеми можна розглядати як самостійні системи [1]. Це дає змогу набути студентами необхідних знань, вмінь і навичок щодо конструкції, принципу роботи, умов експлуатації технологічного устаткування харчових виробництв та застосування їх у майбутній професійній діяльності.

Визначення системного підходу включає також обов'язковість вивчення: сфери використання машин і апаратів для механізації та автоматизації технологічних процесів у харчовій галузі; теоретичних основ процесів теплової, механічної та холодильної обробки продуктів харчування; технічних характеристик устаткування, конструкції та принципу дії, особливості його експлуатації в умовах ринкової економіки; опанування навиками роботи на устаткуванні, які необхідні в подальшій професійній діяльності.

Підґрунтям системного підходу в підготовці фахівців харчової галузі є реалізація вимог загальної теорії, згідно з якою кожен об'єкт у процесі його дослідження повинен розглядатися як велика і складна система і, одночасно, як елемент більш загальної системи. Також, використання в методиці навчання системного підходу дає викладачеві змогу здійснювати свою професійну діяльність у нерозривному зв'язку з зовнішніми та внутрішніми системами, чітко визначати пріоритетні напрямки викладання, структурувати навчальні завдання тощо [3]. Необхідність системного підходу в методиці навчання технологічного обладнання харчової галузі обумовлена тим, що традиційні методи дослідження під час вивчення складних об'єктів виявилися малоефективними. Тому виникла потреба представляти складний об'єкт як систему, як цілісне утворення, що дає можливість досліджувати не тільки сам об'єкт, а й його зв'язки та відношення [4].

В методиці навчання технологічного обладнання системний підхід розкриває педагогічні об'єкти, виявляє різноманітні типи зв'язків та зводить їх в єдину теоретичну картину. Слід зазначити, що вивчення технологічного обладнання харчової галузі базується на знаннях, які студенти отримали після вивчення дисциплін циклу математичної, природничо-наукової підготовки: фізики, хімії, вищої математики. Навчання технологічного обладнання харчової галузі здійснюється у процесі вивчення нормативної навчальної дисципліни «Технологічне обладнання харчової галузі», на яку передбачено 7,5 кредитів. При цьому важливими є теоретичні знання і практичні навички, сформовані при вивченні навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки: «Електротехніка», «Технічна механіка» та «Товарознавство» «Технічна механіка» та «Товарознавство». Внутрішні зв'язки системи підготовки фахівців харчової галузі реалізуються у процесі вивчення таких дисциплін: «Технологія галузі», «Хар-

чові технології», «Організація харчових виробництв», «Проектування харчових виробництв засобами САПР» [2].

Системний підхід здійснює поділ складних явищ дійсності на частини або елементи, визначає способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, а також реалізує на практиці принцип цілісного розгляду явищ у взаємозв'язку [4]. Згідно з цим підходом навчання вивчення досліджується як цілісна система, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. –К.: Либідь, 1977. – 374 с.
2. Зубар Н. М., Федірко В. М. Програма нормативної навчальної дисципліни «Технологічне обладнання харчової галузі» освітнього рівня бакалавр галузі знань 0101 Педагогічна освіта напряму підготовки 6.010104 Професійна освіта (профіль «Харчові технології»). – К., 2016.
3. Малафіїк І. В. Дидактика: навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 17 с.
4. Шабанова Ю. Системний підхід у вищій школі: підручник [для студ. магістратури за спец. «Педагогіка вищої школи»]. – Д.: Національний горний університет, . – Д.: НГУ, 2014. – 119 с.

**Олена КАРБОВАНЕЦЬ, Ярослава ГАСИНЕЦЬ,
Мирослава ДЕМЧИНСЬКА, Наталія КУРУЦ,
(Ужгород, Україна)**

НАВЧАЛЬНІ ЕКСКУРСІЇ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ У ФОРМУВАННІ ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Доцільне використання форм, методів, засобів взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання і виховання, виявляється в творчій активності спеціаліста, що відображає його фахову майстерність. Природнича екскурсія є однією з форм організації навчального процесу, яка потребує професійної компетентності, щоб озброїти студентів системними знаннями з дисциплін, які вивчаються у вищому навчальному закладі. Поняття «навчальна екскурсія» в науці не нове. І. Ф. Харламов дає таке визначення екскурсії – це «...форма організації навчання, при якій студенти сприймають та засвоюють знання шляхом виходу до місця розташування об'єктів, що вивчаються» [1, 167]. Даною проблемою займалися ряд вчених (Т. Бондаренко, М. Верзілін, Н. Волкова, О. Герд, О. Коваленко, В. Корсунська, А. Луговий, Н. Міщук, І. Мороз, В. Половцев, Ю. Полянський, І. Пономарьова, Б. Райков, М. Римський-Корсаков, І. Суравеґіна, О. Савченко, А. Степанюк, І. Харламов, А. Хуторський, О. Цуруль, В. Шулдик та ін.), однак низка питань, що стосуються місцевих умов окремих регіонів, висвітлено недостатньо.

Навчальні екскурсії з студентами біологічних та медичних спеціальностей є обов'язковими та необхідними складовими навчально-виховного процесу. Без проведення ознайомчих, дослідницьких, узагальнюючих екскурсій та екскурсій, які стосуються визначення й систематики, сформуванню у майбутніх спеціалістів систему фахових знань неможливо, так як вони доповнюють теоретичне навчання й проводяться в іншій обстановці, ніж аудиторні заняття. Так, у межах навчальних програм із ботаніки, зоології, ентомології, методику викладання біології, мікробіології, медичної біології зі студентами проводяться наступні екскурсії:

в державну установу «Закарпатська обласна фітосанітарна інспекція», що дає змогу студентам ознайомитись із сучасними ентомологічними та фітопатологічними дослідженнями, допомагає засвоїти зміни в роботі фітосанітарної служби згідно з вимогами Європейської організації захисту рослин, а також опанувати методи діагностики інвазійних шкідників й збудників хвороб сільськогосподарських рослин та тварин; у головне управління безпечності харчових продуктів й ветеринарії «Держпродспоживслужба в Закарпатській області», де студенти досліджують збудників інфекцій, гельмінтних інвазій, які передаються через продукти харчування; відділ ветеринарії, де закріплюють знання із циклу розвитку гельмінтних інвазій; в міську інфекційну лікарню та інші медичні заклади з метою підвищення кваліфікаційного рівня. Здобуття студентами найбільш повної уяви про базу практик та їхню структуру; спостереженню явищ природи і їх дослідженню; збору й визначенню регіональної флори і фауни - сприяють навчальні екскурсії, які проводяться зі студентами під час проходження різного роду практик. Значну частину становлять екскурсії, які проводяться в природних умовах з метою спостереження та вивчення різних об'єктів і явищ дійсності. Систематиці та визначенню й узагальненню знань студентів з визначених тем і розділів навчальних дисциплін, сприяють екскурсії в штучно створені середовища - зоологічний музей, ботанічний сад ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Основою методики проведення екскурсій є традиційні та сучасні методи викладання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів. Таким чином, екскурсії розширюють і конкретизують знання, підвищують інтерес студентів до навчального матеріалу, розвивають критичне мислення й творчі здібності, сприяють засвоєнню знань, практичних умінь і навичок, що є важливою складовою у формуванні фахової майстерності студентів вишів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Харламов І. Ф. Педагогіка: [навч. посіб.]. – М.: Гардарики, 1999. – 4-е вид., переробл. і доп. – 519 с.

Надія КІШ

(Ужгород, Україна)

ВПЛИВ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Розробка будь-якої методики неможлива без попереднього визначення принципів навчання, оскільки саме вони становлять її підґрунтя [1, 173].

Принципи навчання – це основні положення, які визначають характер процесу навчання та дають відповіді на питання, як і який зміст навчання відбирати, які матеріали та прийоми використовувати.

Окрему групу у процесі формування КІПС (*надалі – КІПС*) займають принципи, які лежать в основі формування КІПС. Йдеться про систему принципів, до яких належать: *принцип персоналізації; принцип особистісно-розвиваючої спрямованості навчання; принцип активності; принцип модульності навчання; принцип діалогізації навчання; принцип професіоналізації спілкування; принцип інтегративності знань (мовних, соціокультурних, професійно значимих); проблемності навчання; діяльнісного характеру навчання.*

Принцип персоналізації – передбачає відповідність між спрямованістю особистості на взаємодію, на засвоєння етики ділових взаємин, що визначається сукупністю індивідуальних (якості, властивості, здібності, мотиви тощо) та професійно-типологічних особливостей (сукупність компетенцій). Персона – це людина, яка усвідомлює себе особистістю і яку поважають люди за її індивідуально-особистісні якості [2, 59].

Принцип особистісно-розвиваючої спрямованості навчання передбачає формування складових професійної іншомовної компетентності в межах понять «суб'єкт», «свобода вибору», «розвиток», «саморозвиток», «унікальність» тощо. Він відображає фундаментальну ідею гуманістичної парадигми сучасної освіти і ґрунтується на створенні необхідних умов для розвитку особистості, забезпеченні розвитку і саморозвитку самої системи освіти та професійної підготовки» [3, 36].

Принцип активної ролі студента в розвитку й саморозвитку його/її особистісних, професійних здібностей і якостей, потенційних творчих можливостей доповнює два попередні та водночас відображає психологічну закономірність навчання, залежність ефективності навчання від активності та ініціативності тих, хто навчається: «Продуктивність навчання (у відомих межах) прямо пропорційна рівню пізнавальної активності учнів (студентів)» [2, 251].

Принцип модульності навчання, за яким відбувається формування складових іншомовної комунікативної компетентності, спрямований на здійснення підготовки з використанням всіх видів навчальних робіт: виступів на семінарських заняттях, виконання практичних завдань, роботи над індивідуально-пошуковими проектами та реферативними роботами, самостійної роботи студентів тощо. Модульне навчання включає створення модульного варіанта програми навчальної дисципліни, забезпечення навчального процесу дидактичними матеріалами, визначення типів, видів, методів контролю. Саме від «правильності побудови модульного варіанта програми залежить ефективність модульного навчання» [1, 203].

Принцип діалогізації навчання – орієнтований на використання в процесі навчання (крім традиційних аудіовізуальних) системи інтерактивних методів навчання: дискусій, ігор, тренінгів та ін., спрямованих на розвиток творчих здібностей особистості.

Принцип професіоналізації спілкування у підготовці фахівців в умовах вищого навчального закладу – передбачає наповнення процесу підготовки професійно-орієнтованим змістом. Професіоналізація як принцип іншомовної комунікативної взаємодії забезпечує, з одного боку, можливість опанування іноземної мови на рівні використання фахових знань (інженерно-технічна термінологія, інженерно-технічні задачі), а з іншого – розширює можливості для: (а) самореалізації в контексті стажування за кордоном, (б) продовження навчання за однією з обраних програм підготовки в навчальних закладах Європи, (в) роботи над спільними українсько-зарубіжними проектами.

Принцип інтегративності знань (мовних, соціокультурних, професійно значущих) – передбачає об'єднання знань, що належать до різних знакових систем, для досягнення мети, а саме – сформованості культури іншомовного професійного спілкування. Це стає можливим за умови єдності формування системи компетентностей (ціннісно-орієнтованої, лінгвістичної, соціокультурної, професійної іншомовної, культурно-етичної).

Принцип проблемності – відіграє важливу роль у стимулюванні навчально-пізнавальної діяльності студентів, активізації пізнавальних, професійно-орієнтованих мотивів (інтересів, потреб, прагнень). Ефективність використання проблемності в реалізації системи формування КІПС забезпечується використанням різних способів створення проблемних ситуацій:

(а) утруднення при поясненні окремих фактів; (б) аналіз суперечливих фактів; (в) порівняння, зіставлення фактів; (г) висунення гіпотез та їх перевірка.

Принцип діяльнісного характеру навчання – проєкція принципу єдності психіки й діяльності на площину навчально-пізнавального процесу. Згідно з цим принципом, «психіка виникає, розвивається та існує в діяльності як способі життя суб'єкта» [4, 72]. У процесі формування КІПС діяльнісний характер навчання виявляється на різних рівнях оволодіння змістом КІПС: на рівні формулювання компетентностей (ціннісно-орієнтованої, лінгвістичної, соціокультурної, професійної, культурно-етичної); на рівні реалізації способів діяльності, адекватних для кожної із компетентностей (відповідні форми і методи навчально-пізнавальної діяльності); на рівні оцінки результатів засвоєння КІПС; на рівні особистої участі кожного студента в саморозвитку, творчості, співпраці (особистісне, ціннісно-орієнтоване ставлення до процесу навчання).

Таким чином, процес формування КІПС майбутніх інженерів передбачає дотримання певних принципів навчання, дотримання і врахування яких забезпечує ефективність формування складових культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців інженерної галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник. – К.: [б. в.], 2009. – 5-е вид., доп. і переробл. – 656 с.
3. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навчальний посібник / Пехота О. М., Будак В. Д., Старева А. М., Нор К. Ф., Шуляр В. І. та ін.; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 240 с.
4. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 3-тє вид. випр. – 487 с.

Юрій КИРИЛЬЧУК
(Рівне, Україна)

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ

Вища школа в наш час займає важливе місце у системі безперервної освіти. Аналіз існуючої практики методичної підготовки вчителів технологій дозволив виділити такі недоліки у знаннях і вміннях майбутніх спеціалістів: вони недостатньо володіють прийомами розумової діяльності (навичками аналізувати й узагальнювати отриману інформацію, робити власні висновки, логічно мислити); у них недостатній запас практичних умінь з організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках трудового навчання та раціонального добору необхідних для цього засобів, методів, прийомів навчання. У цьому зв'язку виникає проблема пошуку ефективних шляхів вдосконалення підготовки майбутніх вчителів технологій з метою компенсування у них практичного досвіду.

Слід зазначити, що однією з характерних особливостей розвитку особистості є переконання, перша ознака якого – не лише знання певного факту, а й упевненість у його істинності, а істина потребує шукання і дослідження. Тому у навчальному процесі професійної підготовки вчителів технологій повинні переважати форми, методи, які тією чи іншою мірою включають дослідницьку діяльність студентів. Адже навчання, як відмічають О. Пометун, Л. Пироженко, Л. Виготський та інші дослідники, дає результат лише тоді, коли воно супроводжується не механічним запам'ятовуванням, а активною діяльністю [2]. На це вказують і дослідження А. Грітченка, який стверджує, що природа сучасної професійної діяльності вчителя трудового навчання вимагає нового педагогічного мислення, ціннісними установками якого є пріоритет індивідуальності мислення над стандартною навчальною програмою, саморозвитку, самонавчання над уніфікованим засвоєнням, «передачею» знань.

Реалізована у комплексі науково-дослідна діяльність студентів забезпечує розв'язання таких завдань: формування наукового світогляду студентів, оволодіння методологією і методами наукового дослідження; надання допомоги їм у прискореному оволодінню спеціальністю; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей у розв'язанні практичних завдань; прищеплення навичок самостійної науково-дослідної діяльності; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі; постійне оновлення і вдосконалення своїх знань; розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця тощо [3].

Як один із можливих варіантів організації дослідницької діяльності розглянемо навчальний процес предмету «Методика трудового навчання» на прикладі вивчення теми «Проведення пробного уроку». У процесі підготовки до заняття для організації самостійної роботи студентів доречно використати випереджувальні завдання на визначення головного, пояснення зв'язків між причиною та наслідками, аргументацію, доказ, оцінювання, згідно з яким всі студенти виконують одне й те саме завдання, що складається з кількох запитань:

- 1) Дослідити та обґрунтувати чи потрібно дотримуватись структури визначеного типу уроку?
- 2) Визначити чи потрібно на уроці використовувати продуктивні методи навчання в залежності від його етапу?
- 3) Дослідити чи обов'язково перед вивченням нового матеріалу перевіряти вивчений раніше?

Дані завдання студенти повинні виконати у процесі самопідготовки до заняття. Завдання, які пропонуються для опрацювання в групах потрібно розділити на 3 види: творчого, проблемно-пошукового, науково-дослідницького змісту. Адже для того, щоб майбутній фахівець досяг свого професійного визнання, він повинен навчитись застосовувати знання творчо, перебуваючи постійно в ситуації пошуку, вибору.

Прикладом творчих завдань можуть бути такі:

- Розробіть рекламу виробу, який проектується.
- Розробіть зміст дидактичної гри до уроку трудового навчання.
- Розробіть завдання до лабораторно-практичної роботи з трудового навчання за визначеною темою.

Завдання проблемно-пошукового характеру:

- Які методи трудового навчання можна віднести до продуктивних? Чому?
- Визначте умови використання вправ на заняттях трудового навчання.

- Проаналізуйте зміст проектно-технологічної діяльності учнів та зміст трудового навчання у 8 класі. Підберіть об'єкти проектування для учнів.

Завдання науково-дослідницького змісту:

- Дослідіть, чому питання є найважливішим способом взаємодії учителя та учнів у процесі навчання?

- Доведіть, що заняття – основна форма трудового навчання.

- Розкрийте вислів про те, що технологія інтерактивного навчання-інноваційне педагогічне явище.

Дослідження, які проводитимуть студенти, думається, становлять для них подвійний інтерес: вони осягають методику проведення уроків з окремих тем на новому рівні, осягають, можливо, приховано, але обов'язково і свій внутрішній світ. Досвід навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів на уроках трудового навчання, набутий під час дослідницької роботи, вони співвідносять із своїм життєвим досвідом. Отже, організація дослідницької роботи у процесі вивчення методичних дисциплін дає змогу реалізовувати особистісно-орієнтоване навчання, спонукає студентів до самостійних пошуків, допомагає їм пізнати самим себе, виявити свої можливості, у тому числі і до наукової роботи, що є важливим чинником підвищення ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грітченко А. Професійне становлення вчителя трудового навчання в умовах сільської школи // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2009. – № 5. – С. 41–44.

2. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. пос. – К.: А.П.Н., 2002. –136 с.

3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи:навч. посіб. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с.

Володимир КОВАЛЬЧУК
Іванна ДМИТРОВСЬКА,
(Дрогобич, Україна)

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИКИ

Чіткого визначення, що таке творчий потенціал у науковій літературі поки що немає, однак про нього існує достатньо чітке поняття. Під творчим потенціалом розуміється здатність людини оригінальне і конструктивно мислити, успішно розв'язувати нові задачі, тобто творчо діяти у нових ситуаціях.

Прояви творчого потенціалу можна спостерігати у дітей середнього і старшого дошкільного віку. Діти, у процесі гри, з легкістю переносять властивості і ознаки одного предмету на інші, придумують різноманітні нові способи використання предметів. Так, стілець може бути використаний як хатка, як пароплав, а перевернутий стілець перетворюється на возик, навантажений іграшками. Здатність дошкільників порівнювати, зіставляти, знаходити схожість між різними предметами, і подальше перенесення цього спільного у нову ситуацію – здатністю до аналогізування.

Під час такої роботи доцільно стимулювати дітей називати предмети, які відносяться до різних категорій знань. Наприклад, якщо стоїть завдання назвати якнайбільше предметів зеленого кольору, діти переважно називають те, що відноситься до категорії «овочі», «фрукти», «рослини». Тоді треба ускладнити завдання і запропонувати називати річ зеленого кольору, яка, проте, не відноситься до рослин. Так діти знаходять більш оригінальні аналоги за кольором, наприклад – зелені – огірок, крокодил, паркан, і навіть нігті манекенниці. Згодом доцільно давати дітям шукати аналоги не за однією, а за кількома ознаками. Наприклад, що може бути квадратним і червоним? Це може бути серветка, скатертина, папір для записок, кульок, ковдра. За аналогією до цих двох ознак згодом можна придумувати те, що зазвичай не буває червоним і квадратним, але в принцип може таким бути. Наприклад, б це квадратної форми і червоного кольору або капелюшок. Діти залюбки намалюють червоний капелюшок квадратної форми або придуману червону квадратну вазочку тощо.

Школярі порівнюють предмети, орієнтуючись здебільшого на зовнішню форму об'єктів або на якусь їхню яскраву ознаку. Такі завдання виконувати їм не просто. Тому, щоб зробити їх більш зрозумілими для дітей, варто задавати конкретні питання: «Що має таку саму форму, що і м'яч (або стілець, мушля, квітка ...)? Що можна використати як м'яч?». У такому разі аналоги підбираються за зовнішнім виглядом (за формою, розміром – кольором)¹ і за функціональним призначенням (що ще можна підкидати, ловити, кидати як м'яч).

Школярі підбирають і більш оригінальні аналоги, якщо під час такої роботи використати малюнки. Доречно використати гру-лото. Перед дітьми слід розкласти набір карток із зображеннями різних предметів. Дорослий вибирає якийсь малюнок і до нього пропонує підібрати дітям інші, так, щоб намальовані на картках предмети були схожі за якоюсь ознакою. Діти із задоволенням підбиратимуть картки, знаходячи оригінальні аналоги. Так до картки, на якій зображено ліжку, діти підібрали малюнок з китом (кит ллє воду); гілочку (нею-бо можна заткнути ліжку); пароплав, бо він теж пов'язаний з водою.

Великий вплив на творчий розвиток дитини мають математичні вправи творчого характеру, адже при виконанні співалок діти не лише вивчають пісню, а й виконують її в діях, рахують і вивчають геометричні фігури. Вагомим у творчому розвитку дитини є взаємозв'язок батьків з працівниками школи, адже набуті знання під час заняття потрібно творчо закріпити вдома.

Творча робота над задачею включає різні підходи до її розв'язання: розв'язування задач різними способами, складання задач, складання обернених задач до даної, складання задач за числовим виразом, за коротким записом, зміна запитання задачі, зміна елементів, зміна деяких зв'язків, зміна сюжету задачі та порівняння задач. Використання творчих прийомів на уроках математики сприяє активізації мисленневих процесів учня, підвищує інтерес до навчального предмету, самостійність і впевненість у своїх силах.

Серед різноманітних засобів формування особистості, що широко використовується у вітчизняній та зарубіжній науково-методичній літературі важливе місце належить урокам математики. Важливою передумовою успішного навчання молодих школярів є зацікавленість. Взагалі, проблема зацікавленості – це проблема усього навчального процесу школярів.

Відомо, основні шляхи підвищення ефективності навчання і виховання – взаємодія процесів розвитку мислення дитини та формування в неї знань та навичок. Основним методом навчання молодших школярів є практичний метод. Він дає змогу дітям глибше усвідомити

навчальний матеріал. Навчання молодшого школяра має бути цікавим, радісним, але водночас повинно забезпечувати глибоке засвоєння навчального матеріалу.

Для розумового розвитку і формування особистості в початкових класах гра має велике значення. Завдяки ігровим діям дитина засвоює вільні форми поведінки, організовує емоції і волю. Гра тренує її розум, впливає на розвиток уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви. Гра створює умови для кращого пізнання дітьми себе і людей, взаємодії людини з навколишнім світом, усвідомлення зв'язків з природою, сім'єю, визначення способу поведінки.

Готуючись до уроків, вчитель ретельно добирає ігри, що стимулюють розвиток і формування активної особистості. Використання ігор на уроках математики сприяє позитивному ставленню до навчання, потребує від дитини кмітливості, уваги, вчить витримки, виробляє вміння швидко орієнтуватись і знаходити правильне рішення.

Колективні ігри згуртовують дітей, сприяють формуванню дружніх взаємин між ними. В цих іграх дітям необхідно узгоджувати свої дії з діями інших учасників гри, дотримуватись правил, бути справедливими до товаришів. Багато ігор на уроках математики містять елементи змагальності. У них хтось виграє, а хтось програє. Такі ситуації допомагають учителям формувати в учнів справедливе ставлення, і до власних успіхів, і до тих хто програв.

Перед проведенням ігор необхідно доступно викласти сюжет, розподілити ролі, поставити перед дітьми пізнавальне завдання, підготувати необхідне обладнання тощо. У грі має брати участь кожен учень класу. А якщо здійснює ігрову діяльність частина учнів, то всі інші мають виконувати роль контролерів, суддів, коментаторів.

Пояснюючи правила гри, слід домагатися, щоб діти самостійно відчували її значення, виявляли ініціативу, керувалися попередніми поясненнями вчителя, не чекаючи додаткових вказівок. Багато важить тут і темп ігрової діяльності. Якщо він надто швидкий, то учні не встигають поміркувати, тому дають неправильні відповіді. Однак і уповільнений темп шкодить, бо знижує інтерес школярів, не відповідає їхній природній рухливості.

Щоб та сама гра не набридла, через певний час треба вносити в неї деякі зміни, ускладнювати завдання, враховуючи засвоєний матеріал, індивідуальні особливості молодших школярів. У більшості ігор на уроках математики потрібно вносити елементи змагальності, що також підвищує пізнавальну активність дітей у процесі навчання.

Володими́р КОВАЛЬЧУК,
Оксана СИБІРЦЕВА
(Дрогобич, Україна)

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Проблема формування креативної особистості займає чільне місце в будь-якій педагогічній системі. Внутрішня особистісна тенденція до творчого вирішення проблем у психолого-педагогічній літературі отримала назву «креативність». З психологічної точки зору креативність – це тісно пов'язана з іншими рисами в цілісну систему властивість особистості.

Сьогодні в Україні створюється нова школа, де учень повноцінно живе, проектує своє майбутнє, свій шлях, враховуючи власні можливості, ставлячи перед собою завдання самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти. При цьому особливого значення набуває

креативність особистості, її здатність до творчого нестандартного мислення, вміння ефективно вирішувати складні проблеми власної життєдіяльності.

Креативність – (лат. *creatio* – створення) – творча, новаторська діяльність; новітній термін, яким окреслюються «творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять в структуру обдарованості в якості незалежного фактора». Раніше у літературі використовувався термін «творчі здібності», однак пізніше почав витіснятися мовним запозиченням з англійської мови (*creativity, creative*) [6].

В російській мові, на думку професора І. Мілославського, терміном «креативний» позначається творчість, що «не тільки висуває ідеї, але й доводить їх до конкретного практичного результату. А слово «творчий» залишається зі своїм вихідним значенням, що не розрізняє діяльність результативну й, навпаки, безрезультатну».

У сучасній психології з'явилися експериментальні дані, які свідчать про відсутність зв'язку між показниками інтелекту і творчих здібностей [2]. Тривалий час помилково вважалось, що головне в розумовому розвитку дітей – передача їм якомога більшої кількості знань. Життя ж доводить, що розумна людина – це не скільки особа, яка багато знає, скільки тон, хто вміє наявні знання застосовувати в складних буденних життєвих ситуаціях. Адже уміння самостійно знаходити вихід у будь-якій ситуації повсякденного життя є найбільш цінним інтелектуальним вмінням людини. Про таких людей кажуть, що вони можуть творчо мислити. Тільки гармонійне поєднання характеристик інтелекту і креативності (творчих здібностей) зумовлює становлення самодостатньої особистості.

Психологи виявили чотири групи дітей з різними рівнями розвитку інтелекту і креативності, які відрізнялися способами адаптації до зовнішніх умов і вирішення життєвих проблем. Діти з високим рівнем інтелекту і креативності впевнені у своїх здібностях, мають адекватний рівень самооцінки; їм притаманні внутрішня свобода і високий самоконтроль. Дітей з високим рівнем інтелекту і низьким рівнем креативності вирізняє прагнення до шкільних успіхів, які виражаються у вигляді відмінної самооцінки.

Діти з низьким рівнем інтелекту і високим рівнем креативності часто потрапляють у ряд «ізоїв». Вони важко пристосовуються до шкільних вимог, часто мають захоплення за межами школи (хобі, гуртки та ін.), де отримують можливість виявити свої творчі нахили. Діти з низьким рівнем інтелекту і креативності, як правило, зовнішньо добре адаптуються, тримаються в «середняках» і задоволені своїм становищем.

Для визначення рівня креативності та інтелекту існують такі показники, як швидкість, гнучкість, оригінальність та точність. Показниками креативності особистості молодшого школяра можуть бути: провідні мотиви діяльності; спектр інтересів; інтелектуальні показники, нестандартність розумових дій, здібностей в прогнозуванні; комунікативні навички (у процесі спільної творчої діяльності).

Дітей, які проявляють високий рівень креативності, педагоги характеризують як таких, що «мають свою думку», «непосидючі», «неуважні». Проте з'ясовується, що «неуважність» і «непосидючість» пояснюється лише тим, що ці діти швидко розв'язують завдання й починають займатися своїми справами, відволікати оточуючих. Такі діти гіперактивні, люблять попустувати, можуть на уроці розсмішити весь клас і порушують дисципліну, проте у позашкільному житті вчителі характеризували їх як «артистичних, відкритих, фантазерів».

Складається ситуація пов'язана з нерозумінням креативної дитини, вчителю потрібно створити правильну атмосферу виховання і навчання, у якій буде більше шансів виплекати високо-креативну особистість. Якщо вчитель не розуміє дитини, неспроможний переступити через

стереотипи, вчитель накладає сам штамп «недисциплінована, складна особистість», і дитина закривається, стає агресивною, внаслідок чого креативний потенціал не може розкритися.

На уроках математики з метою розвитку креативної особистості під час розв'язування задач часто використовуються наступні методи [4]: метод евристичної бесіди (під час евристичної бесіди вчитель замість викладу матеріалу у готовому виді підводить учнів до самостійного формування понять); метод мозкового штурму (розв'язання творчої задачі організується у формі навчального мозкового штурму. Він складається з наступних етапів: перший – створення банку ідей, другий – аналіз ідей, третій – відбір і обробка результату); метод допоміжних задач (на початку уроку розв'язується серія усних задач, на базі яких доводиться теорема або розв'язується більш складна задача); метод «помилки» (учням пропонується спрогнозувати помилку або знайти помилку, спеціально допущену вчителем); метод асоціацій (цей метод використовується тоді, коли учні не можуть знайти шлях розв'язку. Їм пропонується скласти ланцюжок асоціативних понять); алгоритмічний метод (учні самі складають алгоритм розв'язування задачі і дотримуються його при розв'язуванні задач такого типу).

Нестандартну задачу не можна розв'язати за якимось алгоритмом. Побачити незвичний хід розв'язання задачі може тільки людина, яка діє сміливо, має дуже розвинуту уяву. Які б форми і методи навчання не використовувались, вся педагогічна діяльність вчителя повинна допомагати повністю реалізувати можливості учнів, підкреслювати значимість його особистості і сприяти міцному і свідомому засвоєнню знань.

Креативна особистість – це такий тип особистості, для якої характерна стійка, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, що проявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, які дозволяють їй досягти прогресивних, соціально і особисто значущих творчих результатів у одній або декількох вилах діяльності [5].

Використання творчих завдань на розвиток абстрактного та продуктивного мислення, задач-жартів, задач-головоломок, завдань підвищеної складності з логічним навантаженням, дидактичних ігор приносить позитивні емоції і є посиленням будь-якій дитині. Відсутня скучність, закомплексованість, страх помилки чи негативного результату, бо діти з радістю захопленням і азартом працюють на уроках. Цей азарт діти переносять і у сім'ї, залучаючи до інтелектуальної праці і батьків.

Віра вчителів у можливості своїх учнів, їх розумовий потенціал допомагає самим дітям переборювати труднощі у навчанні, особливо коли у класі панує атмосфера довір'я і співпраці, де вчитель сприймається як друг і порадник.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балдіна Л. М. Розвиток творчої компетентності учнів на уроках математики // Математика в школах України. – 2006. – № 29. – С. 14–16.
2. Велдбрехт Д. О., Токар Н. Г. Розвиток креативних здібностей учнів через систему креативних вправ // Математика в школах України. – 2007. – № 29. – С. 2–6.
3. Кушнір В., Ольшанецька А., Дворак І. Дослідження та розвиток творчості під час вивчення математики // Математика в школі. – 2009. – № 6. – С. 3–9.
4. Макушенко Т. Г. Розвиток творчого мислення учнів на уроках математики // Математика в школах України. – 2004. – № 6. – С. 17–23.
5. Слєпкань З. Формування творчої особистості учня в процесі навчання математики // Математика в школі. – 2003. – № 3. – С. 7–14.
6. Танабаш Л. Ю. Креативність або творчі здібності // Математика в школах України. – 2004. – № 11. – С. 8–10.

МЕТОДИКА КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі європейської міжкультурної інтеграції, в умовах модернізації змісту мовної освіти в Україні на засадах нерозривного зв'язку із світовою та національною культурою та інтеграції у міжнародний освітній та науковий простір, висуваються принципово нові вимоги до формування особистості учня, комунікативно-компетентної, здатної до вільного іншомовного спілкування в усіх сферах суспільного життя.

Сучасна методична наука пріоритетним вважає розвиток мовленнєвих умінь і навичок та формування комунікативної компетенції шляхом активного залучення учнів до навчально-мовленнєвої діяльності, вирішення комунікативних завдань.

Останнім часом учені почали виділяти компетентність як окремий підхід до навчання мови (А. Андриєнко, Н. Гез, С. Козак, О. Павленко, Ю. Федоренко та інші). Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Закон України про освіту від 05.09.2017 року) [2].

Компетентісний підхід забезпечує формування низки компетенцій, якими має оволодіти кожний мовець. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти виділяють загальні компетенції (знання світу, соціокультурні знання, практичні вміння і навички) та лінгвістичні, комунікативні, соціолінгвістичні, дискурсивні та інші компетенції

Проблема формування іншомовної лексичної компетенції досліджувалась у працях таких вітчизняних і зарубіжних учених як: В. Артемов, І. Баценко, А. Боковня, В. Бухбіндер, Н. Вишнякова, В. Горбачов, Ю. Гнаткевич, О. Долматовська, Ю. Жлуктенко, Е. Мірошниченко, О. Петрашук, С. Смолина, О. Соловова, С. Степащенко, О. Тарнопольський, Н. Форкун, В. Цетлін, О. Чіčkова, С. Шатілов, R. Carter, M. McCarthy, R. Ellis, R. Gairns, D. Gardner, M. Lewis, I. Nation, N. Schmitt, L. Taylor та інші.

Вони, зокрема, дослідили питання, що стосуються загальної характеристики іншомовної лексичної компетенції, цілей формування лексичної компетенції в учнів початкової, основної і старшої школи, поняття лексичного мінімуму (реальний активний і пасивний та потенціальний словниковий запас), етапів формування лексичної компетенції, вправ для формування лексичної компетенції, характеристики засобів формування лексичної компетенції та контролю рівня сформованості лексичної компетенції, способів і прийомів розкриття значень іншомовних слів, призначених для рецептивного засвоєння; проаналізували дію лексичного механізму в різних видах мовленнєвої діяльності; вивчили процес функціонального опанування лексики з урахуванням закономірностей породження мовленнєвих висловлювань; розробили нові типи та види вправ для навчання термінологічної лексики; визначили критерії й описали процедуру відбору лексичних одиниць для формування словника-мінімуму.

Однак спеціальні дослідження проблеми впровадження комунікативно-діяльнісного підходу на уроках іноземної мови в процесі формування іншомовної лексичної компетенції учнів основної школи ще не були предметом комплексного психолого-педагогіч-

ного та теоретико-методологічного дослідження з позицій інноваційних процесів, що відбулися у системі шкільної мовної освіти в Україні.

На нашу думку необхідність використання комунікативно-діяльнісного підходу на уроках іноземної мови в процесі формування іншомовної лексичної компетенції учнів середнього етапу навчання зумовлена: а) сучасними тенденціями в розвитку лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики; б) реформуванням шкільної мовної освіти; в) суперечністю між сучасними підходами до формування іншомовної лексичної компетенції учнів середнього етапу навчання в загальноосвітній школі; г) нерозробленістю цієї проблеми, яка досі не була об'єктом спеціального вивчення у лінгводидактиці вищої педагогічної школи.

Проте у практичній роботі усе ще традиційним залишається системно-описовий підхід до вивчення мовних явищ, який, на наш погляд, не забезпечує належного розвитку комунікативних умінь. Загалом це пояснюється тим, що комунікативна спрямованість навчального процесу ще не знайшла свого місця у практиці навчання.

Окрім того, методична наука майже не бере до уваги лексику, яка є наскрізною в мовленні. Переважна більшість науково-методичних праць не торкається проблеми реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до формування іншомовної лексичної компетенції учнів середнього етапу навчання.

Тому є потреба переглянути підходи до формування іншомовної лексичної компетенції учнів основної школи, адже майбутній фахівець має бути підготовлений до реалізації мовленнєвої, мовної, соціокультурної і діяльнісної (стратегічної) змістових аспектів навчального матеріалу шкільного курсу іноземної мови, які визначено пріоритетними в оновлених навчальних програмах з іноземних мов для 5-9-х класів для загальноосвітніх навчальних закладів (наказ МОН від 07.06.2017 № 804), відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, що узгоджується із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Єрмоленко Л. П. Комунікативний підхід до навчання англійської мови в середній школі // Іноземні мови. – 2002. – № 3. – С. 10–11.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5 – 9 класи: Англійська мова, Німецька мова, Французька мова, Іспанська мова (затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2002. – Вид 2-ге, випр. і перероб. – 328 с.
5. Ніколаєва С. Ю., Шерстюк О. М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов // Іноземні мови. – 2002. – № 1. – С. 39–46.
6. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. – Іноземні мови. 2010. – № 4. – С. 16–23.

ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ФАКТОР СТАЛОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Відповідно до прийняття Верховною Радою України 5 вересня 2017 р. Закону України «Про освіту» розпочато роботу щодо створення системи освіти нового покоління, що забезпечить умови для здобуття освіти всіма категоріями населення України, ефективної системи забезпечення всебічного розвитку людини та сприятиме істотному зростанню інтелектуального, соціально-політичного, морально-етичного потенціалу суспільства та особистості.

Нова школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства». В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія між учителем, учнем і батьками, що допоможе розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини [5].

Взаємодія як інтегруючий феномен реалізує себе у навчанні, вихованні, технологіях, методах і у відповідних організаційних формах й моделях. Проблема взаємодії, взаємосюнктив, як регулятора активності та діяльності між вчителями та учнями, займає одне із пріоритетних місць у розвитку креативної, самостійної особистості. Тому досить обґрунтованим буде розгляд категорії «взаємодія».

Аналіз сучасної педагогічної та психологічної літератури показує, що в сучасних умовах впровадження в практику навчання нових концепцій, які пов'язані зі зміною освітньої парадигми на гуманістично орієнтовану, проблема психолого-педагогічної взаємодії розглядається у тісному взаємозв'язку з удосконаленням навчально-виховного процесу. Впровадження особистісно-гуманістичних технологій у навчальний процес відбувається за умови спільної діяльності вчителя та учнів, коли їхня спільна діяльність переходить на рівень взаємного прийняття та обміну цінностями, що забезпечується відповідним змістом та методами навчання.

Категорія взаємодії найбільш повно відображає характер педагогічного процесу, який здійснюється на перетині двох діяльнісних систем – викладання та учіння. В сучасній дидактиці ці категорії прийнято розглядати як взаємодію двох суб'єктів навчання: вчителя та учня. Процес навчання без синхронної діяльності цих суб'єктів неможливий. Як би активно не прагнув учитель викладати свій предмет, якщо при цьому він не забезпечив активну діяльність учнів, її мотивацію й організацію, процес навчання фактично не функціонує в зв'язку із відсутністю дидактичної взаємодії між носієм інформації (вчителем) та її споживачем (учнем) [1, 65]. Дитина з об'єкта взаємодії поступово перетворюється на повноправного партнера в спільній діяльності, особистість, яка не підлягає будь-яким маніпуляціям або прямому тиску з боку вчителя.

Поняття взаємодії, на думку сучасних дослідників, є універсальним. Накопичення і теоретичне осмислення досвіду педагогічної праці, виділення інтерактивності як його важливої ознаки сприяло розширенню поняття навчання, в якому взаємодія виступала в значенні невід'ємної властивості й експлікувалася в безпосередніх практичних узагальненнях. Воно в тому чи іншому вигляді присутнє у відображенні і концептуалізації контактів учителя й учнів [2; 5].

У цілому взаємодія реалізується в процесі спілкування, в ході комунікації учасників навчального процесу. Комунікативна складова пронизує всі компоненти навчальної діяль-

ності, перетворює діяльність в спілкування. В зв'язку із цим В. Сквирський розглядає педагогічну взаємодію як спілкування в широкому сенсі цього поняття [6, 32].

Як продовження поглядів попереднього дослідника виступають судження Н. Радіонової, яка визначає педагогічну взаємодію як особливий тип зв'язку і стосунків учителя та учнів, які передбачають взаємний вплив та зміни. На переконання дослідниці, в педагогічній взаємодії важливе місце посідає спілкування як специфічна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії і спільної діяльності як специфічної форми суб'єкт-об'єкт-суб'єктних стосунків. Вони взаємопов'язані, оскільки спілкування виступає і атрибутом спільної діяльності, і самостійною цінністю.

У дисертаційному дослідженні Ж. Меншикової важливе значення надається вмінню педагога налагоджувати взаємодію із дітьми, а здатність до педагогічного спілкування розглядається як основа діяльності вчителя, його професійної придатності. Педагогічну взаємодію вчителя та учнів з метою організації взаємостосунків, виховного впливу та обміну інформацією авторка визначає як педагогічне спілкування [4].

Варто зазначити, що шкільний вік визначає новий етап розвитку потреби в спілкуванні. Цей етап пов'язаний зі зміною звичного для дитини середовища і характеризується появою якісно нових потреб та прагнень до взаємо- і самопізнання, взаєморозуміння, взаємодопомоги, задоволення яких створює умови для формування адекватних само- і взаємооцінок. Ми солідарні із думкою О. Леонтьєва, який писав, що педагогічне спілкування – це спілкування вчителя з учнями в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечення сприятливого емоційного клімату навчання, управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі, що дає змогу максимально використовувати в навчальному процесі особливості особистості вчителя [3]. Це доводять і психолого-педагогічні дослідження інших науковців (О. Беляєв, В. Кольцова, Я. Пономарьов та ін.), які розкривають позитивний ефект спілкування на результативність пізнавальних процесів, що виявляється в зниженні відсотка помилок, збільшенні повноти відтворення й зростання обсягу матеріалу для запам'ятовування, успішному розв'язанні творчих завдань.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічних джерел та власних дослідницьких позицій, ми розглядаємо поняття взаємодії як процес спільної комунікативної діяльності, який проявляється в обміні інформацією, в організації сумісних дій, у застосуванні індивідуальних внесків (надбань), спрямованих на розв'язання спільного питання, що має своїм результатом взаємозміни їхньої поведінки, діяльності, стосунків. Для взаємодії характерними є такі компоненти, як спілкування і спільна діяльність, які, в свою чергу, взаємозв'язані та взаємодумовлені.

Жодна діяльність на уроках не буде цікавою і плідною, якщо вона перетвориться на сухе відпрацьовування навчального матеріалу, позбавленого процесу співтворчості, взаємодії. Тому кожен вчитель повинен ставити за мету, як створити урок цікавим, повноцінним і як активізувати успіхи дітей на уроках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Дидактика: підруч. [для студ. вищ. пед. навч. закл.]. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
2. Велитченко Л. К. Психология педагогического взаимодействия: проблемы концептуализации: [монографія]. – Одесса: ЮНЦ АПН України, 2003. – 222 с.
3. Леонтьев А. А. Психология общения: учеб. пособие [для студентов-психологов]. – Тарту, 1974. – 219 с.

4. Меньшикова Ж. А. Личностно-ориентированое педагогическое взаимодействие учителя и учащихся при компьютерном обучении: дис. ... кандидата пед. Наук: 13.00.01. – К., 1996. – 198 с.

5. Концепція нової української школи (Концептуальні засади реформування середньої школи) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html>

6. Сквирский В. Я. О роли педагогического взаимодействия // Вестник высшей школы. – 1987. – № 6. – С. 30–33.

Наталія КОНОПЛЯН

(Ізмаїл, Україна)

РОЛЬ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ТА ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Творча праця професійних педагогів, що активізує інтелектуальні зусилля до пошуку нового, в сучасних умовах набуває непересічної виховної й дидактичної цінності та посідає чільне місце в підготовці вихованців ДНЗ до життя в динамічному демократичному суспільстві. Особливо важливо забезпечити інноваційний характер педагогічної діяльності на початковому рівні, оскільки перші роки суспільного виховання й навчання дітей мають надзвичайно важливий вплив на подальший розвиток інтелекту, творчості, формування характеру, саморозвиток особистості тощо. У зв'язку з цим розв'язання проблеми підготовки майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів до впровадження ігрових технологій досить актуальна. Можливою за умови створення умов для самопізнання, самовдосконалення та розвитку творчого потенціалу дитини. Одним із таких засобів навчання дитини в ДНЗ.

Головна мета сучасної дошкільної освіти – формування основи для самореалізації особистості, яка стає можливою за умови створення умов для самопізнання, самовдосконалення та розвитку творчого потенціалу дитини. Одним із таких засобів навчання дитини в ДНЗ є дидактична гра, оскільки, з точки зору вчених, вона спрямована на засвоєння і використання конкретних знань, умінь, навичок і є засобом навчання, основний педагогічний зміст і призначення якого – навчати діяти. Дидактична гра є механізмом цілеспрямованого керування вихователем розумовою діяльністю дитини, а також засобом формування таких пізнавальних структур, які уможливають їм самостійно регулювати свою розумову діяльність.

Гра – це природна для дитини і гуманна форма навчання. Навчаючи за допомогою гри, ми вчимо дітей не так як нам, дорослим, зручно дати навчальний матеріал, а як дітям зручно і природно його взяти. Останнім часом спостерігається підвищення інтересу дидактів і методистів до проблем використання навчально – ігрових технологій. Питання розроблення і використання дидактичної гри висвітлено у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (Ю. Бабанський, А. Богуш, Н. Бібік, П. Блонський, В. Боднар, О. Савченко та ін.). На їхню думку, застосування педагогічної технології, використання дидактичної гри у процесі навчання активізує навчально-пізнавальну діяльність дошкільнят, сприяє розвитку творчого мислення, умотивовує навчальну діяльність під час заняття.

У дошкільному дитинстві основним видом діяльності дітей була гра, яка їм надавала великі можливості для спілкування. Використання ігор в навчальному процесі допомагає активізує діяльності дитини, розвиває пізнавальну активність, спостережливість, увагу, мис-

лення, пам'ять, підтримує інтерес до того, що вивчається, розвиває творчу уяву, образне мислення, знімає стомлення у дітей, скільки гра робить процес навчання цікавим для дитини.

Гра є методом навчання, який направлений на моделювання реальної дійсності з метою ухвалення рішень в конкретній ситуації, її основною метою є поглиблення інтересу до навчання і тим самим підвищення ефективності навчання. Гра має таке ж значення в житті дитини, яке у дорослого виробнича діяльність, робота. Що зовні здається безтурботною і легкою, насправді, гра вимагає у дитини віддачу максимуму своєї енергії, розуму, витримки, самостійності. Нерідко педагог вважає за краще проводити із дітьми заняття в звичній для них і для нього призначеній формі лише тому, що боїться шуму, безладу, які нерідко супроводжують гру. Для учнів урок-гра – перехід в інший психологічний стан, це інший стиль спілкування, позитивні емоції, відчуття себе в новій якості. Для вчителя урок-гра, з одного боку – можливість краще зрозуміти учнів, оцінити їх індивідуальні особливості, вирішити внутрішні проблеми (наприклад, спілкування), з іншого боку, це можливість для самореалізації, творчого підходу до роботи, здійснення власних ідей.

З перших ж уроків привчайте дитину полюбити свої обов'язки й знаходити приємність в їх виконанні». Саме в іграх розпочинається невимуснене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, жадоба до знань.

Гра стимулює краще запам'ятовування і розуміння матеріалу, що вивчається, а також гра сприяє підвищенню мотивації і дозволяє навчати комплексно використовувати органи чуття при сприйнятті інформації, а також самостійно і неодноразово відтворювати її в нових ситуаціях.

Гра – це діяльність, мотив якої лежить в ній самій. Тобто така діяльність, яка здійснюється не ради результату, а ради самого процесу. Звичайно, гра не має бути самоціллю, не повинна проводитися тільки ради розваги дітей. Вона обов'язково має бути дидактичною, тобто підпорядкованою тим конкретним учбово-виховним задачам, які вирішуються на уроці, в структурі якого вона включається. Через це гру наперед планують, продумують її місце в структурі уроку, визначають форму її проведення, готують матеріал, необхідний для проведення гри. Дидактичні ігри ефективні в системі з іншими формами і методами навчання. Використання дидактичних ігор має бути направлене на досягнення мети: дати учневі знання, відповідні сучасному рівню розвитку будь-якої науки.

У будь-якій грі розвивається увага, спостережливість, кмітливість. Сучасна дидактика звертаючись до ігрових форм навчання на заняттях з дошкільниками, вбачає в них можливість ефективної взаємодії педагога і учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, непідробної цікавості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А., Ільченко В. Довкілля: для дітей дошкільного віку: метод. посіб. [для вихователів дитсадків та батьків]. – Полтава: НМЦІЗО, 2003. – Ч. 2. – 76 с.
2. Веселка здоров'я: хрестоматія для читання дітям дошк. віку / [упоряд. Л. Лохвицька, Т. Андрущенко]. – Тернопіль: Мандрівець, 2011. – 224 с.
3. Впевнений старт: програма [розвитку дітей старшого дошкільного віку] / [кер. проекту Б. М. Жебровський; авт. кол.: О. О. Андрієтти, О. П. Голубович, О. П. Долинна та ін.]. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 104 с.

4. Дитина в дошкільні роки: комплексна додаткова освітня програма / [авт. кол.; наук. кер. К. Л. Крутій]. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2011. – 188 с.

5. Журавлики: Казки, вірші, оповідання, народні пісеньки, загадки / [уклад. Г. Ю. Рогінська]. – Х.: ПП «Поляков В. К.», 2005. – 384 с.

Юлія КОПОЧИНЬСЬКА
(Київ, Україна)

ЗМІСТОВНИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Зміст освіти містить систему наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, культуру та практичних умінь і навичок, необхідних для життєдіяльності людини. У цілому зміст освіти покликаний сприяти розв'язанню головного завдання – формуванню гармонійної, усебічно розвиненої особистості.

Сучасний етап розвитку як педагогічних, так і психологічних поглядів характеризується більш змістовними дефініціями понять «інформація» і «знання», які, однак, до цього часу ще не мають остаточних визначень у сучасній науці. Одержаний людством досвід і перевірений практикою результат пізнання дійсності трансформується в знання. Знання властиві людині, яка рефлексувала у своїй свідомості деяку інформацію, тобто знання – це інформація, що стала надбанням людини.

Питання про зміст знань постає перед розробкою кожної навчальної програми підготовки фахівця як основне питання дидактики. Зміст – найважливіша характеристика і ключовий фактор освітнього процесу. Змістовий компонент системи професійної підготовки фахівця оздоровчої галузі представлений елементами змісту (цикли дисциплін, предмети, теми, програмні питання тощо), які дані забезпечити формування готовності до виконання професійних обов'язків та необхідного рівня компетентності.

Основними структурними елементами методичної системи будь-якої навчальної дисципліни є цілі, методи, засоби, форми та технологія навчання. У структурі методичної системи елементи «зміст» та «мета» відіграють провідну роль, оскільки дають відповідь на питання: «Чому навчати?».

Усі інші елементи методичної системи навчання є підпорядкованими, оскільки покликані забезпечити необхідні умови для ефективного опанування знань і відповідають на питання: «Як навчати?».

Структурними елементами поняття «зміст» є: досвід пізнавальної діяльності, фіксований у формі знань; досвід практичної діяльності, фіксований у формі способів її здійснення – умінь та навичок; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу. Усі елементи змісту взаємопов'язані та взаємообумовлені: уміння неможливі без знань, а творча діяльність можлива за наявності певних знань та умінь.

Для оздоровчої освіти актуальною є проблема визначення спектру знань, необхідних саме фахівцєві з оздоровлення, урахуваючи специфіку його професійної діяльності. Для здійснення дієвого синтезу низки дисциплін пропонується вибудувати абстрактну модель об'єкта, так званий конфігуратор.

Принцип конфігурування як теоретико-методологічний підхід до обґрунтування загального змісту підготовки доцільно використати для знаходження, конкретизації та синтезу

знань про здоров'я, необхідних саме фахівцеві зі здоров'я людини. При цьому роль конфігуратора як структурної моделі змісту професійної підготовки виконували різноманітні ідеальні уявлення про зміст діяльності фахівців оздоровчої сфери. Процес об'єднання, інтеграції різноманітних знань під час конфігурування дозволяє не тільки упорядкувати наявні знання, а й знайти додаткові, необхідні для ефективної професійної діяльності фахівця.

Аналіз переліку навчальних дисциплін нормативної частини освітньо-професійної програми дозволив виявити предмети, що мають можливості для формування у студентів необхідного рівня компетентності щодо застосування здоров'язберігаючих технологій.

Серед таких дисциплін ми видокремили: філософію, біологію, анатомію людини, біохімію, фізіологію людини, гігієну, екологію, безпеку життєдіяльності, загальну теорію здоров'я, основи здорового способу життя, теорію і методику фізичного виховання, педагогіку, методику навчання основ здоров'я, основи раціонального харчування, діагностику і моніторинг стану здоров'я, психологію здоров'я та здорового способу життя.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини формується емоційно-ціннісне і водночас усвідомлене ставлення до здоров'я, що ґрунтується на позитивних інтересах і потребах, прагненні до удосконалення власного здоров'я, до розвитку своєї творчості та духовного світу, усвідомленому сприйнятті соціуму і дбайливому ставленні до здоров'я оточуючих.

Результат такої підготовки має свій вияв у формуванні культури здоров'я. У системі освіти формування культури здоров'я передбачає не лише отримання знань про здоров'я, а й реалізацію комплексу заходів на індивідуальному рівні, що передбачають можливість кількісного вимірювання рівня здоров'я й покращення функціонального стану організму.

Майбутні фахівці зі здоров'я людини повинні чітко усвідомлювати цінність власного здоров'я й застосовувати для його збереження і зміцнення увесь арсенал сучасних здоров'язміцнювальних технологій. Практичне застосування оздоровчих засобів дозволяє набути власного досвіду, на основі якого формується творчий підхід до побудови та реалізації оздоровчої програми. Здійснення цього процесу можливе за умов взаємодії та зворотного зв'язку між усіма етапами формування здоров'яорієнтованої поведінки, які можна розглядати як своєрідні сходи в процесі оволодіння необхідними знаннями, формування культури здоров'я.

Розглянуті основні характеристики змістового наповнення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій, а також обґрунтування структурних компонентів змісту та їх взаємозв'язків дозволили конкретизувати зміст за двома основними напрямками (рівнями) оздоровчого впливу, а саме психічний (свідомість, психоемоційна активність, розумова діяльність) та фізичний (тілесний). Серед структурних компонентів змісту досвід пізнавальної діяльності (когнітивний компонент) є базовим для всіх інших, оскільки значною мірою визначає професійну спрямованість фахівця, ефективність та успішність його праці, формує професійну самосвідомість та ціннісне ставлення до здоров'я, виховує культуру здоров'я, мотивує до оздоровчої діяльності, розвиває творче оздоровче мислення.

Потрібна науково-обґрунтована концепція розвитку професіоналізму фахівців з фізичної реабілітації. Розробка її вимагає проведення комплексного дослідження, перевірки на практиці продуктивності, працездатності кожного концептуального положення. Обриси цієї концепції окреслено в попередньому розділі. Важливі приципові положення її увійшли до кваліфікаційних характеристик, реалізовано у навчальних планах, та моделі формування професіоналізму фахівця з фізичної реабілітації.

Між тим критичний аналіз літератури свідчить про те, що методологічні основи формування професіоналізму майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до сьогодні не стали предметом широкого вивчення, хоча потреба в цьому усвідомлюється на рівні теорії і практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад пед наук України [В. Г. Кремень, І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. Ю. Биков, В. І. Бондар та інші]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Мочерний С. В. Поняття «методологія» та його структура // Психологія і суспільство. – 2004. – № 3. – С. 5–24.
3. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, О. М. Гандзюк, В. І. Захарченко, І. М. Козловська та інші. – К.: Вид-во ун-ту «Україна», 2008. – 478 с.
4. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. Видання. – К.: Вид. Дім «ЕКМО», 2010. – 362 с
5. Фурман А. В. Ідея професійного методологування: [монографія]. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.

Віктор КОРЯГІН, Оксана БЛАВТ
(Львів, Україна)

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕСТОВОМУ КОНТРОЛІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУП

Одним з пріоритетних завдань, які нині повстають перед дослідниками галузі фізичного виховання у спеціальних медичних групах (далі СМГ), є необхідність кардинальної перебудови системи тестового контролю у напрямі її модернізації, впровадження інноваційних підходів та сучасних технологій її організації. Хоча ці питання є предметом дискусій, але при аналізі літературних джерел не виявлено робіт, які б досліджували цей проблемний напрям саме стосовно фізичного виховання студентів з відхиленнями у стані здоров'я. Теоретичні засади освітніх і педагогічних інновацій розглядають науковці з огляду на контингент основних медичних груп. Аналіз малочислених наукових праць, існуючих на сьогодні щодо питань системи контролю у СМГ, показав відсутність комплексного підходу до розробки інноваційних підходів та сучасних педагогічних технологій організації цієї системи у фізичному вихованні студентів цих груп.

Провідні фахівці галузі звертають увагу на необхідність збагачення процесу фізичного виховання у СМГ інноваційними засобами [1, 4]. Накопичений досвід різних інновацій у науці, теорії й практиці фізичного виховання, здійснює великий внесок у навчальні технології сучасного ВНЗ, а також представляє базу для узагальнення отриманих результатів та розробки на цій основі сучасних інноваційних технологій дисципліни «Фізичне виховання». Науково-технічний прогрес у галузі фізичного виховання став останнім часом реальністю, з якою не можна не рахуватися. Водночас, зазначимо, що складність модернізації системи тестового контролю обумовлена накладенням системи інновацій на вкрай складну, досить інертну традиційну чинну систему. Процес реорганізації всієї системи фізичного виховання у СМГ пред'являє високі вимоги до його організації. Останнє зумовлює необхідність пошуку нових, більш ефективних підходів його реалізації – інноваційних педагогічних технологій.

Розгляд сутнісних ознак інноваційних педагогічних технологій вимагає конкретизації ключового поняття «інновація». «Інновація» означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації воно передбачає нововведення, що поліпшує хід і результати навчального процесу. Вважається, що це, з одного боку – ідеї, підходи, методи, технології, які не використовувались [3]. З іншого боку – комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які мають прогресивний початок, що дає змогу в ході змін певних умов ефективно розв'язувати завдання фізичного виховання студентів СМГ [2]. Розглядаючи педагогічні умови застосування сучасних інноваційних технологій, ми дійшли висновку, що вирішення певних протиріч у системі тестового контролю можливе завдяки її інтенсивній модифікації відповідно до вимог часу. Процес модифікації його змісту є еволюційним та ґрунтується на урахуванні існуючих здобутків та позитивного досвіду галузі й водночас передбачає істотні зміни, зумовлені сучасними тенденціями технічного розвитку. Нові підходи передбачають якісне оновлення змісту тестового контролю відповідно до пріоритетних цілей фізичного виховання студентів у СМГ.

Враховуючи всі можливості впровадження інноваційних технологій у навчальний процес СМГ, вважаємо актуальними дослідження, спрямовані на реорганізацію чинної системи тестового контролю у фізичному вихованні студентів цих груп. До теперішнього часу розроблялись лише окремі аспекти цього питання і запропонований підхід не використовувався.

Визначаючи необхідність впровадження інновацій в систему тестового контролю студентів СМГ, потрібно пам'ятати, що в числі інновацій не слід розглядати окремі удосконалення. До інновацій відносять тільки ті нововведення, в яких знаходиться втілення комплексне використання нових технологічних засобів і перебудова практики на шляху підвищення її ефективності.

Вважаємо, що у визначеному аспекті інтерес представляє розробка нових інноваційних технологій, які базуються на розробці й впровадженні у тестовий процес найновіших розробок сучасної електронної техніки. У наших подальших експериментальних дослідженнях розглядаємо можливість вирішення ряду проблемних питань удосконалення системи комплексного контролю і керування процесом тестування у СМГ з використанням таких технологій.

Отож, загалом, вирішення проблеми забезпечення об'єктивності тестового контролю студентів з відхиленнями у стані здоров'я представляє теоретичне і практичне значення для удосконалення методик комплексного тестування у галузі фізичного виховання СМГ. Визначено необхідність кардинальної перебудови цієї системи у напрямку її модернізації. Вважаємо, що це можливо реалізувати шляхом розробки та практичної реалізації нових інноваційних високоефективних технологій тестового контролю.

На основі аналізу теоретичного надбання та наявного практичного досвіду доведено доцільність використання інноваційних розробок для автоматизації тестового моніторингу. Це передбачає використання новітніх інформаційних технологій у контексті сучасних електронних пристроїв у цьому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блавт О. Система контролю у фізичному вихованні студентів спеціальних медичних груп: [монографія]. – Л.: Видавництво Львівської політехніки, 2016. – 512 с.
2. Корягін В. М., Блавт О. З. Фізичне виховання студентів у спеціальних медичних групах. – Л.: Видавництво Львівської політехніки, 2013. – 488 с.

3. Курамшин Ю. Ф. Теория и методика физической культуры. – М.: Советский спорт, 2010. – 463 с.

4. Ланда Б. Х. Мониторинг физического развития и физической подготовленности учащихся: уч.-метод. пос. – М.: Советский спорт, 2010. – 271 с.

**Василина КУРАХ,
Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА**
(Дрогобич, Україна)

ОБНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Оновлена програма «Літературне читання» передбачає реалізацію компетентнісного підходу на уроках читання. У пояснювальній записці розширено ряд видів діяльності дитини на уроці: до читацької і творчої додано комунікативну, що реалізується через організацію діалогу/дискусії за змістом літературного твору [1]. Крім того, поряд із завданням формування навички читання рівнозначним ставиться завдання формування навички слухання, що є важливим складником комунікативних навичок. Результативність комунікативної діяльності представлена у вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учня (наприклад: висловлює власні міркування щодо прочитаного: що вразило, що змусило задуматися, чому ця книжка варто прочитати; називає, які теми книжок цікавлять; назви улюблених творів та імена улюблених авторів).

Учителя зорієнтовано на посилення діяльнісної складової уроку через організацію роботи щодо формування навичок роботи з книжкою. Учні засвоюють знання про підручник як навчальну книгу, набувають уміння орієнтуватись у його структурі, користуватись умовними позначками, засвоюють пам'ятки-алгоритми щодо організації самостійної роботи з підручником. Акцентовано увагу на тому, що впровадження компетентнісного підходу потребує індивідуалізації читацької діяльності учнів, залучення їх до самоперевірки і самоконтролю своїх навчальних досягнень та організації практико-орієнтованої роботи над літературним твором, формування читацької компетентності, яка є базовою складовою комунікативної та пізнавальної компетентностей. Вона передбачає оволодіння учнів сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дозволяють дитині відповідно до її вікових можливостей самостійно орієнтуватися в колі дитячого читання, самостійно працювати з різними видами письмових текстів – читати їх, розуміти, знаходити в них потрібну інформацію, застосовувати її для вирішення навчально-пізнавальних завдань, у різних життєвих, стандартних і нових ситуаціях [4]. Набутий читацький досвід забезпечує готовність і здатність молодших школярів до подальшого навчання, пізнання, саморозвитку.

Навчальна діяльність на уроці читання має не просто забезпечувати певну суму знань, умінь та навичок, а формувати певний рівень розвитку особистості, пов'язаний з якісним освоєнням змісту літературної освіти, тобто освітянську компетентність. Саме в молодшому шкільному віці закладаються підвалини, без яких неможливо формувати в учнів навички літературної самоосвіти, читацький досвід, стійкий інтерес до читання.

Компетентний підхід до навчання читати молодших школярів зумовлює необхідність розгляду важливих передумов та з'ясування сутності компетентності, її змістових ліній.

У контексті компетентнісного підходу учні, відповідно до своїх вікових можливостей, оволодівають досвідом усного й письмового спілкування, зокрема, рідною мовою. Зміст цієї роботи визначається на основі комунікативно-мовленнєвого принципу, який є новим у програмі. Впровадження даного принципу досягається діалоговою взаємодією читача з текстом, автором, героями його твору, застосуванням технологій кооперативного навчання, створення спеціальних навчальних ситуацій (робота в парах, малих групах, колективне обговорення змісту прочитаного, прослуханого, участь у літературній бесіді, рольових літературних іграх, декламація, драматизація тощо), у процесі яких формується культура спілкування [2, 17]. Реалізація цього, а також тематично-жанрового, естетичного, літературознавчого принципів знаходить своє відображення в уточнених завданнях курсу.

Основа основ – це формування повноцінної навички читання вголос і мовчки як базової у системі початкової освіти і мовленнєвий розвиток учнів. Як і уроки української мови, уроки літературного читання сприяють розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності [3].

У завданнях зроблено акцент на формуванні в учнів умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого). При цьому діти не копіюють текст-зразок, а добирають мовленнєві засоби, аналогічні тим, з якими ознайомилися під час навчання.

Реалізація цього завдання здійснюється під час смислового і структурного аналізів тексту, де мовленнєві уміння формуються на основі читацьких. Так, школярі усвідомлюють послідовність подій у творі, смислові зв'язки між вчинками персонажів, місцем дії, розмірковують, за допомогою яких засобів художньої виразності автор характеризує дійових осіб, їхню поведінку, вираження емоцій, описує події; застосовують зображувально-виражальні засоби мови, мовленнєві конструкції у своїх висловлюваннях, під час виконання творчих завдань.

В оновленій програмі окреслюється вимога формування естетичних цінностей через зміст і художні образи літературних творів. Запропоновано формувати в учнів розуміння читання не тільки як джерела знань, а й як засобу естетичного задоволення. Чинна ж програма акцентує увагу на формуванні соціальних та морально-етичних ціннісних орієнтирів.

Змінено акценти у виборі виховного потенціалу літературних творів. Дітям пропонується оцінювати не персонажа, позитивний чи негативний він, а вчинок персонажа. Це зорієнтує дитину на те, що будь-хто може творити добро, помилившись один раз, можна змінити себе і у кожного є своя позитивна риса.

Для того, щоб молодші школярі 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.

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 [4].

В умовах істотного зниження інтересу учнів до книжки, до читання важливого значення набуває неформальний підхід учителя до організації та проведення уроків роботи з дитячою книжкою, пошук привабливих, цікавих навчальних технологій, які б сприяли формуванню у

школярів позитивних читацьких мотивів, усвідомленню ними значущості читання для особистого розвитку, враховували, задовольняли духовні потреби, пізнавальні інтереси.

На сьогоднішнє обговорення змін до програм початкової школи ще не завершено. Триває дискусія, яка передбачає подальше оновлення змісту літературного читання та його конструювання на засадах компетентнісного й особистісно орієнтованого підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданець-Білоskalенко Н. Деякі зауваги до добору автури у програмі з «Літературного читання» для 2-4 класів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://urcsyl.com.ua/aktualno/aktualni-dumky/item/natalija-bogdanec-biloskalenko>
2. Гузь О. О. До розуміння ролі додаткового читання у формуванні читацької компетенції школярів // Зарубіжна література в школах України. – 2010. – №5. – С. 16–19.
3. Олексієнко Л. Основи читацької компетентності закладати в початковій школі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – № 3 – С. 12–14.
4. Опис ключових змін в оновлених програмах початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-09-6pdf.pdf.

*Світлана КРИШТАНОВИЧ
(Львів, Україна)*

ПРАКСЕОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ У ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПОРТИВНИХ МЕНЕДЖЕРІВ

Методологічні засади формування професійної компетентності майбутніх спортивних менеджерів відображають взаємодію, взаємозв'язок і взаємозумовленість педагогічних явищ та процесів, що ґрунтуються на методологічних принципах науковості, об'єктивності, системності, єдності свідомості та діяльності, розкриття сутності та вирішення суперечностей на основі реалізації інноваційних підходів до підготовки цих фахівців.

Водночас, у комплексі загальнонаукових підходів до формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту конкурентоспроможних, здатних професійно організувати свою діяльність, яка відповідає реальним потребам сучасного суспільства, особливої значущості набуває праксеологічний підхід. Слід зазначити, що термін «праксеологія» походить від грец. *praxis* (дія, практика) або латин. *praxeus* (дія, діяння). Сутність праксеології науковці, зокрема Б. Григор'єв і В. Чумакова [2, 57] розглядають як «знання про дії», вивчення практики в її філософському розумінні, тобто отримання найзагальніших відомостей про те, що фхвівець має робити у своїй майбутній професійній діяльності. Практисеологія за визначенням А. Грицанова розглядається як філософська концепція діяльності, яка презентує загальну теорію організації результативної професійної діяльності [1, 819]. У словниково-педагогічних джерелах [4, 608] зазначається, що сутність праксеології полягає в практичному дослідженні та характеристиці різних професійних навиків і методів, виявленні їх проблем і створенні на цій основі різного характеру практичних рекомендацій.

На думку А. Панаріна [3], праксеологія – це особлива галузь знання, яка спрямована на виявлення загальних тенденцій логіки діяльності, складова методології, що намагається теоретично узагальнити практичний досвід результативної діяльності і визначає якісні характери-

стики діяльної особистості. Слід наголосити, що праксеологічна спрямованість формування професійної компетентності майбутніх спортивних менеджерів пов'язана з оптимізацією їх практичної підготовки до професійної діяльності і визначається одним із найважливіших чинників удосконалення освітнього процесу у ВНЗ, які готують цих спеціалістів. Основою їх практичної підготовки є формування у них готовності правильно й ефективно виконувати професійну діяльність, що передбачає праксеологічну спрямованість формування у них професійної компетентності, яка базується на основі праксеології та реалізації праксеологічного підходу.

Науковці справедливо наголошують на необхідності реалізації принципів педагогічної праксеології, як умови підвищення якості освіти майбутніх фахівців, обґрунтовують необхідність формування праксеологічних умінь студентів у процесі їх навчання. Підкреслюючи необхідність праксеологічної спрямованості формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту слід звернути увагу на мету праксеологічного підходу, який визначає найбільш загальні принципи та шляхи підвищення ефективності й корисності їх професійних дій, закономірності й умови доцільної та раціональної побудови навчального процесу у вузах, які готують спортивних менеджерів.

Таким чином, праксеологічна спрямованість формування професійної компетентності у майбутніх спортивних менеджерів передбачає їх підготовлення до об'єктивної самооцінки власних професійних надбань, усвідомлення ними наявності або відсутності тих чи інших професійно значущих якостей, які були виявлені в процесі навчальної практики або в навчальних професійних ситуаціях тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Всемирная энциклопедия: философия / [главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов]. – М.: АСТ, 2001. – 1312 с.
2. Григорьев Б. В., Чумакова В. И. Праксиология, или Как организовать успешную деятельность: учеб. пособие. – М.: Школьная пресса, 2002. – 144 с.
3. Панарин А. С. Философия политики: учеб. пособ. [для студ. вузов]. – М.: Новая школа, 1996. – 424 с.
4. Современный словарь по педагогике / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск: «Современное слово», 2001. – 928 с.

Наталія ТЕРЕНТЬЄВА

(Чернігів, Україна),

Юлія КУЗЬМЕНКО

(Херсон; Україна)

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА ЯК ЧИННИК НАРОЩЕННЯ ОСВІТНЬОЇ СКЛАДОВОЇ ФАХІВЦІВ

Актуальність і перспективність дослідження розвитку університетської освіти як явища зумовлюється високими темпами соціально-економічного розвитку суспільства; структурними змінами в галузі вищої освіти; суттєвими демографічними змінами, що спричиняють відсутність вступників в окремі роки; процесами глобалізації; міжнародним співробітництвом та інтеграцією українських ВНЗ до освітньої європейської співдружності; приєднанням Укра-

їни до Болонського, Копенгагенського та інших процесів; розвитком ІР-технологій; створенням електронного навчального середовища.

Університетська освіта особлива, саме вона покликана розв'язати завдання нарощення освітнього рівня фахівців. Сьогодні у світі головною цінністю та основним капіталом є висококваліфікована, компетентна людина, здатна до пошуку, диференціювання, інтерпретації й засвоєння нових знань, співпраці, прийняття нестандартних рішень, із творчим підходом до справи. Водночас в Україні рівень освіти іноді не відповідає вимогам суспільства та потребам ринку праці, а її зміст – сучасним економічним викликам. Це значно знижує конкурентоспроможність наших випускників на світовому ринку праці.

Для нарощення освітньої складової фахівців та формування людини нового типу, яка володіє комплексом інноваційного мислення, центром виступає університет як елемент тріади «університетська освіта – уряд – виробництво» з усталеним інноваційним освітнім середовищем, основним завданням якого є створення майбутнього. Саме шлях інновацій необхідний для розбудови нового майбутнього. Для реалізації цієї цілі стратегічними завданнями визначаємо забезпечення переходу економіки на інноваційну модель розвитку, прискорення розвитку високотехнологічних галузей, впровадження ресурсозберігаючих технологій, нарощення людського капіталу тощо. Саме тріада «університетська освіта – уряд – виробництво» має забезпечити виконання цих завдань. Тому необхідно обґрунтувати вибір пріоритетів і концентрацію наукового потенціалу, фінансових і матеріальних ресурсів, визнати стратегічним напрямком нарощення освітнього капіталу. На період до 2020 року визначено такий перелік пріоритетів: фундаментальні наукові дослідження з найбільш важливих проблем розвитку науково-технічного, соціально-економічного, суспільно-політичного, людського потенціалу для забезпечення конкурентоспроможності України у світі та сталого розвитку суспільства і держави; інформаційні та комунікаційні технології; енергетика та енергоефективність; раціональне природокористування; науки про життя, нові технології профілактики та лікування найпоширеніших захворювань; нові речовини і матеріали [2, 3]. Без університетських досліджень, спрямованих на розв'язання зазначених питань, та підготовки висококваліфікованих спеціалістів неможливо вирішення окреслених положень. Отже перед системою університетської освіти стоїть низка важливих завдань.

Аналіз нормативно-правового освітнього поля показав, що документи спрямовують діяльність університетів на розвиток інтелектуального, творчого, культурного потенціалу кожного громадянина. Стратегію реформування освіти в цьому напрямі відображено в Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), законах України «Про освіту» (2014), «Про вищу освіту» (2016), Новій стратегічній програмі європейського співробітництва в галузі освіти і навчання «Освіта і навчання 2020» (2009) та ін. Зокрема, в законі України «Про вищу освіту» (2014) проголошено курс на формування «конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни» [1].

У глобалізованому світі рівень розвитку освітньої складової людського капіталу визначає внутрішні можливості країни щодо продукування знання та його використання в промисловому і суспільному розвитку. Це спричиняє укладення нових відносин між стороною, що продукує освітній продукт і тими, кому потрібні знання. На національному рівні ці відносини виявляються в економічному, техніко-технологічному та інформаційно-комунікативному напрямках; на наднаціональному – у прискоренні глобалізаційних процесів через такі чинники як розвиток інтелекту, компетентностей та якостей людей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Реалізація пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки та отримані результати у 2011 році / Реалізація пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки та отримані результати у 2011 році: Аналітична довідка. Державне агентство з питань науки, інновацій та інформатизації України. Український інститут науково-технічної і економічної інформації. – К., 2012. – 44 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dknii.gov.ua/images/stories/2...rior11.pdf>

Наталья КУРИНАЯ
(Северодонецк, Украина)

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА КАК ВАЖНЕЙШИХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Проблема формирования у студентов гражданской ответственности и патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей определило тему нашего исследования, целью которого является активизация мотивационного механизма в процессе формирования у студентов чувства патриотизма, гражданской ответственности и гордости за свою Родину, поскольку отсутствие ориентировочно-мотивационной деятельности превращает жизнь человека в хаотическое скопление отдельных действий, которые совершаются ним без определенной ясной и осознанной цели; сформировать у молодого поколения комплекс таких гражданских качеств, которые бы оказывали содействие развитию потребности защищать интересы своего народа и реализовывать свой личностный потенциал на благо укрепления Украинского государства. Развитие современного общества требует решения чрезвычайно важной и неотложной задачи воспитания настоящего гражданина и патриота родной земли, поскольку лишь только те люди, которые беспредельно отданы национальной идее, способны отстаивать независимость Украины и вывести ее из временных социально-экономических трудностей на путь прогресса и процветания.

На современном этапе развития общества социально-экономические изменения, трансформация ценностей и ориентиров претерпевают новые социально-культурные изменения, которые требуют создания и внедрения новых технологий относительно формирования и развития личности. К сожалению, сейчас, в условиях экономического кризиса, в результате чрезмерного увлечения отрицательными формами коммерческого бизнеса и низкопробной зарубежной культурой, происходит интенсивный процесс социальной и моральной деградации значительной части молодого поколения. Более того, притупляются естественные потребности в познании, теряется интерес к честной и творческой работе, обесцениваются духовные идеалы и т.п. и поэтому построение нового демократического, гуманного общества, которое ориентируется на высокие национальные и общечеловеческие ценности, приобретает, прежде всего, воспитательный характер.

Как показал анализ философской, социально-экономической, политической и психолого-педагогической литературы личность – это продукт эпохи, жизнь своей страны, очевидец и участник общественного развития, творец собственной и общей истории, объект и субъект современности вообще. Необходимо отметить, что личность является объектом изучения разных наук – философии, социологии, биологии, педагогики, психологии и др.

В современных научных исследованиях проблема формирования личности занимает одно из центральных мест. В отечественной историографии по данному вопросу вызвали интерес исследования таких ученых как И. Бех, М. Боришевский, Б. Чижевский, И. Тараненко, Р. Сеульский, которые уверены в том, что постоянное развитие личности является основной формой ее существования. Разделяя основные положения такого подхода, мы полагаем, что самореализация человека в обществе должна рассматриваться как равноправная составляющая в общей структуре ее взаимодействия с окружающим миром. Более того, в условиях переходного периода, когда новые ориентиры общественной жизни и новые ценности недостаточно сформированы, а старые разрушены, именно решение этой проблемы занимает главенствующее положение в системе образования и воспитания.

В нашей работе мы старались установить: как на процесс воспитания студентов в высшей школе влияют личные моральные ценности и наклонности самих педагогов. Поскольку развитие личности происходит в конкретных общественных условиях, наша работа состоит из двух частей: теоретической и практической. В теоретической части проведен обзор научных разработок отечественных ученых-педагогов относительно роли духовных и демократических ценностей, приводятся главные требования к нравственно-психологическим качествам, присущим гражданину Украины. В нашей работе эта проблема формирования у студентов гражданственности и патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей освещается в контексте личностного и профессионального самоопределения студентов высшей школы.

Обобщая научную мысль выдающихся ученых и педагогов необходимо отметить, что человек в реальных жизненных ситуациях и обстоятельствах, которые несут в себе моральный конфликт становится ответственным, что предусматривает включение механизмов содержательности в процессе принятия человеком долга не только перед обществом, а и перед самим собою. Следует отметить, что раньше молодого Человека готовили к жизни в определенном, стабильном обществе, с устоявшейся системой ценностей, норм, правил, моделей жизненной и профессиональной карьеры, но сейчас современная социально-экономическая, политическая ситуация не создает для самоопределения таких нормативных моделей современного человека, которые были раньше, она требует от современной молодежи значительно больших усилий, последовательной внутренней работы, оценки и прогнозирования индивидуальной ответственности, которые выступают как личностный механизм реализации своих стремлений и способностей. Исследователями в области педагогики, психологии, социологии установлено, что ответственность, как характеризующая черта внутреннего «Я» человека, неразрывно связана с самосознанием личности. «Завершающий вопрос, который стоит перед нами в плане психологического изучения личности, – писал С.Л.Рубинштейн, – это вопросы про ее самосознание, о личности как «Я», которое в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает Человек, относит к себе все психические (начатые) от нее дела и поступки и сознательно берет на себя за них ответственность как их автор и творец».

Таким образом, теоретический анализ проблемы патриотического воспитания и экспериментальное исследование дают возможность определить ответственность как личностный механизм человека в котором интегрируют его духовные, психические функции и несмотря на многочисленные понятийные и другие расхождения, почти все теории формирования и развития личности едины. Человек не рождается с уже сформировавшимся духовным потенциалом, а формируется на протяжении всей своей жизни. Это фактически

означає визнання того, що особистісні якості та властивості людини набуваються не генетичним шляхом, а внаслідок розвитку, яке обумовлено великим багатством зовнішніх і внутрішніх факторів. Більше всього це стосується молодого покоління, якому в недалекому майбутньому доведеться відставати і множити досягнення нашого незалежного держави. При цьому для людини критерієм прийняття відповідальності в процесі розвитку і удосконалення суспільства повинна бути гостра потреба в реалізації свого внутрішнього соціокультурного, економічного, політичного потенціалів в умовах змін як об'єктивних так і суб'єктивних ситуацій.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Естетика словесного творчості. – М., 1979. – С. 289–318.
2. Бондаревська Е. В. Воспитание как возрождение гражданина культуры и нравственности. – Ростов-на-Дону, 1995. – 249 с.
3. Быков А. К., Вырщиков А. Н. Патриотически ориентированное образование: методология, теория, практика. – М., 2005. – 293 с.
4. Григорьев Д. В. Феномен воспитания в контексте современности. – М., 1999. – 127 с.
5. Караваева Н. Б. Музей как средство патриотического воспитания // Матер. междунар. науч.-практ. конф. – Днепропетровск, 2008. – 103 с.

Анастасія КУШНІРУК
(Одеса, Україна)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасних умовах модернізації шкільної освіти в Україні підвищуються вимоги до підготовки вчителя, професійна діяльність якого спрямована на формування компетентної, культурної, творчої особистості школяра. Сьогодні вимагає творчого підходу вчителя до організації навчальної діяльності учнів різних вікових категорій на уроці математики, що передбачає насамперед створення сприятливих умов для застосування ігрових технологій, що забезпечують саморозвиток дитячої особистості, актуалізують її внутрішній творчий потенціал.

Для проведення ігрових технологій на високому професійному рівні, організації групової взаємодії, діагностики освітньої та розвивальної результативності, надання навчальному процесу інтерактивного характеру, вчителю потрібні не тільки професійні вміння та навички, але й певна компетентність, яка включає спеціальні комунікативні, інтерактивні, ігротехнічні знання, уміння, навички [1, 7]. Зазначене свідчить про необхідність формування в майбутніх учителів математики ігрової компетентності, яку в аспекті дослідження розглядаємо як складне інтегративне утворення, що характеризується обізнаністю студентів із сучасними ігровими технологіями, володінням методикою їх організації на уроках математики, сформованістю творчого мислення, емпатії, інтелектуальних, комунікативних умінь, умінь приймати нестандартні рішення, наявності власного досвіду участі в ділових і рольових іграх на заняттях із математики.

Зазначимо, що проблема використання ігрових технологій в освітньому процесі не є новою в педагогіці. Зокрема вона була предметом досліджень таких науковців, як: Н. Бабич,

К. Волинець, М. Воровка, В. Горленко, І. Зуєв, Л. Литвина, Т. Люріна, О. Митник, В. Митрофанова, Т. Поніманська, О. Приходько, Г. Селевко, Н. Тарасевич, В. Хрипко, П. Щербань, С. Яцюк та ін.

Зокрема, ігрові технології розглядаються як вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самоуправління поведінкою (Г. Селевко), як спеціально вибудована система чітких ефективних дій (ігор), спрямованих на формування, розвиток, розширення, узагальнення знань у процесі навчання (А. Панфілова), як інструмент для трансляції і засвоєння попереднього досвіду до професійної діяльності, адаптації до майбутньої професійної діяльності (П. Щербань).

Інші вчені (М. Воровка, І. Зуєв, В. Митрофанова та ін.) вважають ігрові технології одночасно формою організації освітнього середовища, засобом підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності, методом їхнього професійного навчання, що реалізується викладачем на основі цілеспрямованої, структурованої, організованої та методично забезпеченої діяльності суб'єктів навчального процесу за спеціально розробленим ігровим сценарієм. При цьому автори наголошують на тому, і з цим важко не погодитись, що реалізація ігрових технологій дозволяє підвищити якість педагогічного процесу, рівень навчальних досягнень, забезпечує комфортність, емоційну задоволеність [1].

Зазначимо, що для того, щоб бути підготовленими до використання ігрових технологій в подальшій професійній діяльності майбутні вчителі математики повинні бути залученими до ігрової діяльності під час навчання у вищій школі. При цьому, використання в освітньому процесі вишу ігрових технологій викликає інтерес у студентів до ігрової діяльності, сприяє опануванню ними елементів культури спілкування, самореалізації своїх можливостей, отриманню задоволення тощо.

Ми суголосні з твердженням науковців (К. Волинець, Т. Люріна, О. Митник [2]), що підготовка майбутніх учителів математики до використання ігрових технологій сприятиме використанню в освітньому процесі ігрових методів: ігор-вправ, ігрових дискусій, ігрових ситуацій, ролевих ігор тощо.

До ігор-вправ належать кросворди, ребуси, вікторини, проведення яких сприяє активізації певних психічних процесів, закріпленню знань, перевірці їх якості, набуттю певних навичок. Ігрові дискусії передбачають колективне обговорення спірного питання, обмін думками, ідеями між кількома учасниками і дають студентам змогу, проаналізувавши суть явища чи процесу, з наданих варіантів рішень обрати оптимальний.

Ігрові ситуації активізують пізнавальний інтерес у студентів, спрямовують їхню розумову діяльність, спонукають студентів до діяльності на основі певної (часто проблемної) ситуації, що ґрунтується на необхідній сукупності знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти майбутні вчителі математики, сприяють посиленню емоційно-психологічного стану, збуджують внутрішні стимули до навчальної роботи, знімають напругу, втому.

Рольова гра дає змогу відтворити будь-яку ситуацію в «ролях», що сприяє розвитку інтелектуальних і творчих здібностей студентів, оскільки в процесі її проведення насамперед долаються психологічні бар'єри спілкування, покращуються міжособистісні стосунки та ін.

На нашу думку, використання зазначених ігрових методів навчання сприятиме підготовці майбутніх учителів математики до їх упровадження в подальшій професійній діяльності, що забезпечуватиме зацікавленість учнів у вивченні математики, розвиток математичних та інтелектуальних здібностей, творчого потенціалу.

Отже оволодіння майбутніми вчителями математики ігровими технологіями є запорукою успішної професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Митрофанова І. В., Зуєв І. О. Ігротехнічна компетентність: зміст, характеристика, діагностика. – Х.: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2012. – 232 с.
2. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / [под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой]. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
3. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: теорія і практика / [упоряд.: К. І. Волинець, Т. І. Люріна, О. Я. Митник; за заг. ред. К. І. Волинець]. – К.: Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2012. – 247 с.

ЛУН ФЕН
(Харків, Україна)

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИШІВ У КНР

В останні роки спостерігається загострення геополітичного протистояння між крупними державами, що значно негативно впливає на загальну ситуацію на міжнародній арені. Одним з ефективних шляхів, які сприятимуть зниженню як напруження у відносинах між державами, так і внутрішньої нестабільності в кожній з них, є забезпечення цілеспрямованого формування політичної культури молоді з різних країн. Зокрема, значна увага цьому питанню приділяється з боку державних та політичних лідерів у КНР.

Як відзначає Хонг Чжаохуей, на різних етапах історії розвитку китайського суспільства незмінною характеристикою його політичної культури було гармонійне поєднання елементів конфуціанства, маоїстсько-комуністичної ідеології та «культури капіталу та влади» [6]. За висновками Чжао Мена, підґрунтя політичної культури КНР складають положення «катаїзованого марксизму», що інтегрують у собі основні ідеї Мао Цзедуня, теорію Ден Сяопіна, концепцію Цзян Цземіна про «потрійне представництво», котра вимагає забезпечення постійного руху суспільства вперед відповідно до актуальних потреб часу, постійного збереження передового характеру діяльності партії й постійного здійснення правління в інтересах народу, а також наукову стратегію Ху Цзиньтао про політичний розвиток держави [3].

Слід підкреслити, що уряд Китаю певною мірою погоджується з необхідністю поглиблення процесу економічної глобалізації, намагаючись використовувати її переваги для вирішення насущних державних економічних та фінансових завдань. На відміну від економічної царини, доцільність поширення в КНР тенденцій політичної глобалізації категорично заперечується, що пояснюється усвідомленням представниками влади загрози втручання Заходу у внутрішньодержавні справи, наприклад з питань незалежності Тибету й Тайваню, прав людини, реформування існуючої політичної системи, в основу якої покладено тезу про політичне керівництво Комуністичної партії Китаю.

Зауважимо, що більшість китайських політологів наголошують на існування різних моделей політичного розвитку держав, а як наслідок – заперечують можливість виокремлення

серед них одної моделі, котра могла б набути статус універсальної для політичного розвитку більшості країн. У світлі цього теорія політичної глобалізації сприймається в Китаї як політика «нео-інтервенціоналізму». Як наслідок, КНР активно відстоює своє право на проведення і всередині країни, і на міжнародній арені власної виваженої політики, що створює сприятливі передумови для реалізації національних інтересів народу Китаю.

У контексті порушеної проблеми доцільно також з'ясувати, як трактують китайські вчені саме поняття «політична культура». Як встановлено, під цим поняттям вони розуміють: комплексний феномен, що існує в певних громадських і матеріальних умовах та включає конкретні політичні норми, політичний режим й систему, створені націями, державою, класами та угрупованнями, а також політичні доктрини, політичні відношення, емоції, звички, ідеали тощо (Гон Пісян, Лі Ішен, Чжен Цзінгао, Чжу Жияо та ін.); узагальнену політичну психологію, що включає політичні уявлення, емоції, звички, цінності й оцінки (Ге Цзюань, Лю Цзехуа, Ци Хен та ін.); окремі аспекти психології в політичній системі, загальний вираз політичної свідомості й поведінки народу, будь-якого суб'єкта права для отримання економічного й політичного законного інтересу в умовах політичної системи та традицій (Сунь Сіке, Чжао Цзюй) [2; 3; 4; 5].

Як відомо, чільне місце серед інших верств китайського населення займає студентство. Китайські студенти беруть активну участь у політичному житті країни. При цьому провідну роль у формуванні їхньої політичної культури виконує Китайський союз комуністичної молоді. Крім того, в КНР функціонують також різні альтернативні молодіжні організації (Все-китайська християнська асоціація молодих людей, Всекитайська асоціація молоді доброї волі тощо), які об'єднані у Всекитайську федерацію молоді.

Ефективним способом формування політичної культури студентської молоді в КНР є її залучення також до роботи органів студентського самоуправління, які беруть активну участь в організації навчально-виховного процесу у виші. Студентські комітети організують також суспільно корисну діяльність студентів (прибирання міста, волонтерський рух тощо), проводять мітинги, національні свята, професійні конкурси, роботу клубів за інтересами тощо. Однак відзначимо, що в Китаї, на відміну від західноєвропейських країн, органи студентського самоуправління всі важливі рішення можуть приймати тільки разом з представниками вишівської адміністрації та органів партійного управління [1; 6].

Отже, можна підсумувати, що формування політичної культури китайських студентів відбувається під керівництвом викладачів та представників адміністрації вишу, партійних і комсомольських комітетів, профсоюзних та інших організацій. Метою формування цієї культури є виховання політично обізнаного й активного громадянина, який поділяє стійкі соціально-політичні цінності китайського народу та прикладає інтенсивні зусилля задля поліпшення його благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бай Мэй. Студенческое самоуправление как фактор демократизации в образовательном пространстве Китая // Актуальные проблемы современности: матер. 3-й междунар. научно-практ. конф. «Альтернативный мир». – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2007. – Вып. 2. – С. 3–7.
2. Ван Бэйбэй. Состояние исследований политической культуры в Китае // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. – 2015. – № 3. – С. 138–141.
3. Чжао Мэн. Проблемы и перспективы развития политической науки в КНР в контексте общественно-политических преобразований: автореф. ... дис. канд. полит. наук: 23.00.01 – М., 2012. – 23 с.

4. 人民网 全球化與中國政治文化 傅菊輝 李勇軍 《大地》(2001年第二十二期).
5. 参见洪朝辉, 中国权力资本文化的形成与特征, 《当代中国研究》, 2009年春季号, 页4-34.
6. 人與社會的建構: 全球化議題的十六堂課. 盛盈仙 獨立作家(秀威資訊) 2014/08/01.

Ірина МОРДОУС
(Київ, Україна)

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Безумовно пріоритетним завданням сучасної освіти є формування нової генерації на засадах толерантності, мудрості та далекоглядності. В умовах полікультурного суспільства поряд із усвідомлення цінності кожної людини поза межами національної, релігійної та інших приналежностей значущості набувають шляхи передачі інформації та організації спілкування як основи встановлення та підтримання взаємин. Така ситуація обумовлюється атрофією необхідності особистісної комунікації через збільшення ролі девайсів, на які переноситься емоційна відповідальність за «висловлені» думки. З іншого боку, користування різноманітними електронними пристроями дозволяє розширювати поле інформативного оточення і коло контактування за умови достатнього володіння іншими мовами.

Дослідження останніх десятиріч доводять надзвичайну ефективність ознайомлення дітей з основами іноземної мови в дошкільному віці не лише в контексті подальшого опанування іншомовною культурою спілкування, а й в рамках загального розвитку особистості. Зважаючи на специфічність вікового періоду та складність закладання базису нової мовної системи, надзвичайної уваги вимагає підготовка фахівців, здатних науково обґрунтовано і методично грамотно організувати окреслений процес без переобтяження дитини.

В умовах актуальної реалізації компетентісного підходу варто визначити вихідні компетентності і результати навчання як основобудівних факторів забезпечення професійної підготовки фахівців дошкільного профілю, які отримують право організувати навчання дошкільнят іноземної мови. Профіль підготовки таких фахівців регламентується освітньо-кваліфікаційною характеристикою та освітньо-професійною програмою, що є складовими стандартів. Відповідно до них передбачений комплекс компетентностей: загальні, спеціальні і спеціалізовані.

Формування загальних компетентностей забезпечуються циклами гуманітарної та соціально-економічної підготовки, фундаментальної і природничо-наукової підготовки. Спеціальні компетентності формуються у майбутніх фахівців в процесі вивчення навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Їх зміст створює ґрунт для накопичення та зрощування знань, умінь та навичок відповідно до основної спеціальності «Дошкільна освіта». А спеціалізовані компетентності опановуються в процесі вузькопрофільної підготовки. Серед останніх варто звернути увагу на основні:

- здатність вивчати мовленнєві нахили і здібності дітей, на основі чого здійснювати проектування та оптимізацію процесу ознайомлення їх з основами іншомовного спілкування з урахуванням психофізіологічних, вікових, ментальних та соціокультурних особливостей оточення дитини;

- здатність аплікувати отримані знання теоретичних засадах організації процесу опанування іноземною мовою в роботу з дітьми дошкільного віку в нашій країні та за кордоном в контексті цілісного розвитку особистості.

Задля досягнення їх сформованості навчання спеціальних дисциплін має на меті формування наступних програмних результатів навчання:

- здатний діагностувати психофізіологічну готовність дитини дошкільного віку до вивчення іноземної мови, проектувати навчально-пізнавальну діяльність з урахуванням вектору найближчого розвитку та необхідності створення гігієнічно адекватного, психологічно сприятливого клімату для її цілісного гармонійного особистісного зростання;

- на засадах індивідуально-особистісного підходу в процесі формування іншомовної комунікативної компетенції дітей в умовах колективного функціонування суспільного дошкільного виховання здатний визначати найдоцільніші методи, прийоми, форми роботи та сучасні технології її організації, формувати основи автентичної вимови іноземною мовою, збагачувати іншомовний словниковий запас, навички граматично правильної побудови власного зв'язного мовлення та вміння спілкування з дорослими і однолітками;

- здатний забезпечувати науково обґрунтований логічно завершений процес включення дітей в активну навчально-пізнавальну діяльність іноземною мовою на засадах інтегративного підходу з урахуванням вимог полікультурного оточення;

- задля забезпечення цілісності сприйняття іноземної мови здатний будувати адаптивну програму входження дитини в іншомовний світ в умовах реалізації наступності між дошкільною та початковою освітою.

Загалом, варто відмітити, що формування вищезазначених компетентностей та результатів навчання може бути забезпечене лише за умови реалізації комплексного підходу у добрі змістового наповнення та оптимізації професійної підготовки за рахунок осучаснення шляхів її здійснення.

Natalia OHORODNYK,
(Kherson, Ukraine)

FUTURE SEAFARERS' PROFESSIONAL ENGLISH-LANGUAGE COMMUNICATIVE IDENTITY DEVELOPING

It is known that individual differences in the process of professional identification during the university training period influence the future specialists' professional identity status. Depending on the crisis presence or absence as a period of considerable effort to choose a career and the readiness to implement the choice made, modern psychology distinguishes the following statuses of professional identity: a *diffuse* (uncertain), *premature* (early, formal or forced), *moratorium* (delayed) and *achieved* (formed) professional identity [2; 3; 4; 5].

Considering the above statuses as «steps for those who are in the process of their professional self-identification» [3, 332], scientists emphasize that the professional identity development happens precisely due to the shift in status [5, 24]. With the status shift all the components of professional identity, including the communicative one, undergo their qualitative transformations.

So, starting with a diffuse status with vague ideas about their career future seafarers keep their moving ahead each on an individual self-identification mode. Some of them, having overcome their

own resistance to change, or said another way, the self-concept rigidity due to their dissatisfaction with themselves and their ability to become a professional, shift from the status of a diffuse professional identity, passing through a moratorium status, to the achieved one. It is clear that overcoming diffuse status as the state of ambiguous goals, values, and beliefs promotes more responsible attitude to the English language acquisition in view of the awareness of the Maritime English communicative competency role for clear professional communication inside a mixed crew. It is also naturally that staying in a moratorium status as a transition state until the complete professional self-identification, slows down the development of a professional communicative identity because of the increased anxiety and unsatisfactory motivation, as psychologists state [4].

Other cadets with a premature professional identity considered as a formal, «achieved not through much suffering», but imposed from the outside (by their parents, friends, relatives etc.), reach step-by-step the state of the so-called moratorium. It means a temporary delay of the professional self-identification because of the active search for the available future career alternatives, i.e. because of the choice crisis.

After having overcome it, future specialists receive the achieved or formed professional identity. Depending on the result of self-study, it can have either a positive implementation in the form of a mature professional identity with a certain system of values and beliefs or become a pseudo-identity. It is characterized as the immature professional identity because of the broken identification mechanisms and distorted self-perception with greatly exaggerated or, on the contrary, understated professional achievements and the corresponding result – either formed, but immature (inadequate or underdeveloped) professional identity or abandoned career owing to the disappointed expectations [4].

In case of mature professional identity, obtaining the exit from the state of moratorium (professional identity crisis aggravation), brings positive changes for the communicative competency. Such characteristics as self-confidence, communication skills and hyper-reflection encourage future seafarers' critical attitude to their own Maritime English communication experience inside the international crew.

At the same time, hypertrophied identity, or pseudo-identity based on the ambitiousness, rigid self-concept and low reflection turns out to be unsuitable to their Maritime English communicative competency development. Reluctance and inability to be free from unnecessary ambitions first of all affect the English-language professional multicultural communication. Incorrect communicative behavior usually degrades professional interaction due to false communication strategies and constitutes a risk factor on the ship.

The shift from one status of professional identity to another is so individual that future specialists with different statuses of their professional identity are encountered within one group in any year of study. Accordingly, the future seafarers' professional communicative identity varies as well, being affected by professional identity statuses through its communicative component.

The paper of scientists [1] introduces the problem of future seafarers' professional identity from the perspective of its development levels, defined as implicit, explicit passive and active ones. Upon the criterion of the correspondence between a person and profession, they are briefly characterized as *I want*, *I know* and *I can* [4].

Concerning the future seafarers' professional English-language communicative identity it says: *want* – being aware of the responsibility for task performance and compliance with job requirements I understand the role and importance of the English language for effective professional communication onboard a vessel and *want* to know Maritime English; *know* – mastering the

necessary knowledge and studying the samples of professional communication I *know* its specific character, the range of possible applications, professional vocabulary coverage, suggested list of professional topics, etc.; *can* – practicing Maritime English communication and developing my own communicative strategy I *can* communicate on rather wide range of professional and business issues without reference to samples.

On the basis of scientists' periodization [2; 3] we trace such a relationship between the stages of future seafarers' professional identification and their educational process advance: I stage – *adaptation* – the 1st year of study, characterized by cadets' entering a new social and learning environment, reflexing on their occupational choice and adapting to a new social role; II stage – *stabilization* – the 2nd year of study, with a complete adaptation to the learning environment, intensive general professional training and early specialization, that stimulates professional self-identification through the self-reflection and discloses a positive or negative self-perception as a future seafarer; III stage – *correction* – the 3rd and 4th years of study, that complete the future seafarers' professional identity development through the long-term practical trainings with a direct immersion into the real professional environment on board a ship.

Changes in professional identity during the professionalization necessarily affect the dynamics of its components development, in particular, the communicative component, defined also as the professional communicative identity. Thus, experiencing certain crisis changes at stages I and III, the future seafarers' professional communicative identity is being developed highly uneven.

At the stage of adaptation the first-year cadets demonstrate either their successful adapting or total lack of enthusiasm to the intensive and concentrated communicative Maritime English acquisition. At the second stage the teaching and training process is steadied due to adapting to the certain learning algorithms and developing own strategies and tactics, favorable for effective Maritime English communication.

The crisis character of the third stage is caused by a long-lasting seagoing practice, which means the detachment from traditional training and the need to find ways and means for further self-study and self-control. The motivation on Maritime English communicative competency improvement is being substantially undermined by the delusion, arising after the completed first seagoing practice, about the possibility of mutual understanding inside the mixed crew under fairly imperfect English.

REFERENCES

1. Вавилова Л. Н., Баркова М. В., Павлова Ю. В. К проблеме формирования профессиональной идентичности будущих морских специалистов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2009. – № 6 (10). – С. 144–148.
2. Кочкурова О. В. Роль професійної ідентичності у формуванні соціального здоров'я особистості // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. – 2011. – № 2. – С. 337–341.
3. Кузьміна І. П. Концепт «професійна ідентичність» як предмет психологічного аналізу // Вісник післядипломної освіти. – 2011. – Вип. 3. – С. 332–337.
4. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: [монография]. – М.: МОРУ, 2001. – 272 с.
5. Шутова О. И. Влияние профессиональной идентичности обучающихся на субъективное отношение к осваиваемым компетенциям: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Волгоград, 2017. – 175 с.

ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Питання організації навчання іноземної мови професійного спрямування (далі ІМПС) включають формулювання навчальних програм і планів (далі НПП), складання розкладу курсів ІМПС, обґрунтування кількості навчальних годин, наявність і наповненість навчальних і супутніх матеріалів. Що стосується планування і організації навчання ІМПС, до яких входить процес розробки НПП як результату взаємодії ряду факторів – від питань соціальної та інституційної політики навчального закладу до шляхів, якими культура навчального процесу може формуватися вже після впровадження документів на практиці. Дизайн НПП є складним процесом, який вибудовується навколо початкового аналізу потреб студентів і змісту навчального процесу, а також, на пізнішому етапі, оцінки ефективності програми. Найпоширенішим способом аналізу НПП є розгляд їхнього контенту, тобто розділів, на які вони поділені, як-то структури, функції та поняття, ситуації, жанри і типи текстів, процеси, процедури і завдання, мовні навички.

Структурні НПП систематично навчають студентів граматичних одиниць, як-то «протий теперішній час», «модальні дієслова», або «підрядні речення». Функції, ситуації або завдання можуть вводитися лише для фасилітації зосередженості на структурах і формах ІМПС. І попри той факт, що концентрація уваги виключно на формах піддається критиці вже давно, а вплив комунікативного підходу до викладання ІМПС і широко поширене розуміння того, що значення є важливішим за форму, багато підручників з ІМПС все ще більшим чином організовані навколо структур. На противагу, функції або комунікативні цілі, для яких ми використовуємо мову, і поняття, концептуальні значення такі як логічні зв'язки або час і тривалість, пропонують сфокусований більшою мірою на значенні підхід до дизайну НПП, коли базові розділи включають такі функції і поняття, як «вибачення», «запит інформації», або «надання поради». Подібним чином, НПП можуть бути організовані навколо ситуації, наприклад, «у банку», «екскурсія історичними місцями», «проведення глибокого аналізу» тощо. На відміну від структурних, понятійно-функціональних і жанрових НПП, які фокусуються на мові і категоризують її, процесуальні і орієнтовані на завдання навчальні програми і плани роблять пріоритети на шлях вивчення мови або значенні навчання, в якому диференціюють результативні (*product-oriented*) і процесуальні (*process-oriented*) програми і плани [2, 202]. Орієнтовані на результат НПП фокусуються на тому, ЩО має бути вивчено, і спричиняються переважно зовнішніми по відношенню до студентів чинниками, як наприклад, цілі і мета визначаються не викладачем, а вищим керівництвом навчального закладу. Під час занять рішення приймає викладач, наповнення курсу (його контент) обирається зовнішнім експертом, процес навчання скеровується іншими людьми, оцінювання відбувається відповідно до загальних вимог щодо рівня опанування ІМПС. Орієнтовані на процес НПП фокусуються на тому, ЯК має вивчатися матеріал. Вони є здебільшого внутрішньо-обумовленими для студентів, адже мета і цілі обговорені та узгоджені студентами і викладачами, рішення також приймаються спільно, контент складається з матеріалу, який визначений студентами, а оцінювання здійснюється відповідно до особистих студентських критеріїв успішності. Отже, щоб не кидатися з однієї крайнощі до іншої, найпоширенішим сучасним видом НПП є багатови-

мірні або багатозарові НПП [2, 202], що виступають гібридним підходом до складання НПП. Зазвичай ці типи програм комбінують у собі структурність, функціональність, понятійність, елементи орієнтованого на виконання завдань навчання та розвиток навичок навчання.

Наступним питанням вдосконалення організації навчання ІМПС є організація, логічна послідовність і ранжування контенту. Існує декілька способів логічного розташування контенту у НПП з вивчення ІМПС. Найпоширенішим критерієм є складність, або поступове ускладнення мови, що вивчається, яке полягає у тому, що просте має бути вивчене перед введенням складного матеріалу. Відповідно до протиставлення зовнішнього впливу на навчання і внутрішніх чинників у навчанні, виникають проблеми у трактуванні понять «легкий» і «складний». Крім того, лінгвістичні форми також можуть мати дуалістичну природу. Так, статті в англійській мові є простими за формою, проте особливості їхнього вживання є складними для пояснення і опанування. До того ж, існування «внутрішньої НПП» й надалі ускладнює сприйняття того, який елемент мови студент вже готов вчити і, відповідно, які мовні конструкції можуть здатися складними. Корисність, або необхідність, представляє ще один принцип, навколо вибудовується НПП. Вона фокусується на негайних потребах студента і може бути зв'язана з частотністю. Проте, зв'язок між корисністю і частотністю не є завжди чітко виверченою як може здатися на перший погляд. В деяких професійно-окреслених контекстах, окремі слова можуть виявитися більш частотнішими вжитку, ніж у повсякденному дискурсі. Не останню роль у розробці НПП грає традиційність, що може підкреслити особливість групування одиниць для вивчення, приміром, «some» часто вчать разом з «апу», а «will» вчиться одночасно з «going to» [2, 201] тощо. І хоча НПП організовані лінійно, де мовні елементи розглядаються один за одним, і рівень майстерності фіксується перед тим, як студент йде далі, контент часто організований циклічно, через спіральні програми і плани. Відповідно до них, студенти повертаються до того самого контенту, з циклічним поглибленням знань у різних контекстах. Типово для цього підходу спочатку опанувати базове значення, на наступному етапі можна ввести додаткове значення, потім ще одне, більш поглиблене. Таким чином, НПП можуть представляти мову синтетично, розбиваючи її на низку складових частин, які викладаються окремо. Альтернативно, мова може бути представлена аналітично, коли спостерігається набагато менше ретельного лінгвістичного контролю в навчальному оточенні студента, і мова не розглядається як ряд компонентів для послідовного опанування. Синтетичні підходи до дизайну НПП тісно пов'язані зі структурними НПП, і, відповідно, з граматико-перекладацьким та аудіолінгвальним методами викладання ІМПС. Більш аналітичні підходи відносяться до розвинутих форм комунікативного підходу до вивчення ІМПС і орієнтованого на виконання завдань навчання ІМПС. Підсумовуючи, варто визнати, що розробка НПП включає низку рішень щодо мовного наповнення, контенту, організації та презентації. Саме через це і виникають підходи до розробки НПП, що конкурують і конфліктують між собою. Теоретично, НПП забезпечують прозорість, із роз'ясненням цілей для викладачів, студентів та інших зацікавлених сторін, як-то батьки, керівництво навчальних закладів різного рівня. Так, НПП регулюють і скеровують процеси викладання і вивчення, встановлюють, якому контексту навчати і як його організувати. І попри той факт, що головна мета розробки НПП полягає у забезпеченні уніфікації, дуже проблематично чітко визначити, що і як зможуть студенти вивчити швидко, а також установити вплив індивідуальних характеристик на результати навчання. Таким чином, те, що студенті можуть вчити є потенційно непередбачуваним і здатним відрізнятись від того, що заплановано в межах тих або інших НПП. Отже, мова йтиме про існування «прихованих НПП» як у

студентів, так і у викладачів, через те, що «офіційна» НПП навчального закладу може радикально різнитися від очікувань викладачів щодо предмету навчання і способу організації контенту. До речі, усі зацікавлені сторони навчального процесу – студенти, викладачі, батьки, адміністрація закладу, співробітники профільного міністерства – можуть мати власні «приховані» НПП, які призводять до не співпадіння між «офіційною» НПП і реальною практикою. Підбиваючи підсумки, варто зауважити, що для вдосконалення організації навчання ІМПС важливо пам'ятати, що НПП повинні слугувати керівництвом для викладання і навчання, проте не бути надто нормативним і формалізованим або надмірно загальним документом, що контролює і знезладнює викладача, що нав'язує як контент, так і навчальну методику. Тому ці документи мають розроблятися у тісній співпраці адміністрації навчального закладу та викладачів дисципліни. До того ж, відповідно до рекомендацій, наданих Родом Болайто та Річардом Вестом щодо НПП, сучасні варіанти документів мають бути актуальними і відповідати міжнародним стандартам [1, 90]. Адже існує нагальна потреба у сучасному матеріалі, який буде розроблений на основі актуальних вимог. Міністерство освіти і науки України має бути впевнено, що курс ІМПС викладається у достатній кількості годин протягом усіх років навчання, що має бути зазначено в НПП навчальних закладів, які володіють автономією і свободою у розробці власного підходу до дизайну НПП, в той час, коли Міністерство забезпечує навчальні заклади загальним керівництвом, що стосується НПП, розподілу навчальних годин і організацію необхідного навчання викладачів для того, щоб забезпечити основу для успішної реформи НПП [1, 96].

ЛІТЕРАТУРА

1. Bolitho, R. & West, R. (2017) *The internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension*/ Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови. Проект «Англійська мова для університетів»/Род Болайто та Річард Вест. – К.: «Видавництво «Сталь», 2017. – 134 с.
2. Hall, G. (2011) *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. Oxon: Routledge.

Валентина ПЕРЕГУДОВА
(Бердянськ, Україна)

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ЗАСОБАМИ MACROMEDIA FLASH

Найважливішою проблемою побудови цілісної системи підготовки майбутнього вчителя на даному етапі є формування і розвиток їх професійної компетентності. Така актуальність пояснюється необхідністю розв'язання суперечностей між традиційною консервативністю системи підготовки фахівця і необхідністю постійної модернізації освіти, реальним рівнем професійної компетентності вчителя та його готовністю вирішувати сучасні освітні завдання. Одним із шляхів вирішення проблеми є візуалізація процесу навчання, що дає змогу зробити цей процес більш доступним до усвідомлення, цікавим і змістовним. Використання візуалізації в процесі навчання розглядається в працях С. Арюткіна, А. Вербицького, В. Давидова, В. Койбічук, М. Мінського та інших.

Візуалізація навчального матеріалу дає можливість використовувати крім слухового аналізатора ще й зоровий, спиратися на образне мислення, в результаті чого засвоюється

до 65% інформації, дозволяє проникнути в сутність явищ. В процесі підготовки демонстраційних матеріалів можуть бути використані різні засоби подання інформації: схеми, у тому числі й анімовані, рисунки, фотографії, діаграми, технічні рисунки, креслення, відео.

Таким чином, навчальна інформація набуває вигляду розгорнутого коментування підготовлених візуальних матеріалів, що повинні забезпечити систематизацію наявних знань, засвоєння нових, створення проблемних ситуацій для подальшого їх вирішення. За результатами аналізу педагогічних досліджень присвячених зазначеній тематиці, можна стверджувати, що елементи візуалізації можливо використовувати для викладання будь-яких дисциплін.

Базуючись на особливостях введення візуалізацій і впровадження їх у навчальний процес підготовки майбутніх вчителів трудового навчання, нами було розроблено методуку, яка була ефективно впроваджена у навчальний процес викладання технічних дисциплін, і ґрунтується на принципах гуманістичного навчання з використанням навчальних програмних засобів (НПЗ), розроблених у середовищі Macromedia Flash Professional 8, що являє собою мультимедійну платформу, яка використовується для створення векторної анімації. Розроблені програмні засоби завдяки міжплатформеності (можливість використання на будь-якій апаратно-програмній платформі), легкості керування (усі кнопки, необхідні для керування, мають вигляд окремих елементів та однакові по всій програмі), детальному обґрунтуванню кожної дії, пункту та підпункту плану можна використовувати як під час аудиторної роботи студентів, так і під час їх самостійного навчання [1].

Використання візуалізації навчальної інформації у процесі викладання технічних дисциплін надає можливість позитивних змін якісних показників успішності студентів; сприяє підвищенню ефективності наочності за рахунок використання анімаційного моделювання; урізноманітненню навчальної діяльності шляхом використання технічних засобів навчання; оптимізації навчального процесу у цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Перегудова В. І. Macromedia flash у самостійній роботі майбутніх учителів технологій // Наукові засади підготовки фахівців природничого, інженерно-педагогічного та технологічного напрямків: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (3-8 квітня 2017 року): зб. тез. – Бердянськ: БДПУ, 2017. – С. 144–145.

Надія РАБЕЦЬКА
(Одеса, Україна)

КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Актуальність дослідження зумовлена підвищенням вимог до підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, професійна діяльність яких ґрунтується на спілкуванні з іншими людьми, допомозі їм у вирішенні професійних і життєвих проблем. Комунікативний аспект професійної підготовки передбачає набуття майбутніми фахівцями-соціономами вміннями і навичками організації конструктивної взаємодії у професійній діяльності.

У державних законодавчих документах (Закон України «Про вищу освіту» (2014), Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» (2015), Концепція розвитку освіти України на період

2015–2025 роки (2015) та ін.) зазначено, що основним напрямом розвитку вищої освіти є компетентнісний підхід, що зумовлює оновлення професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі й соціономічної сфери.

У соціономічній сфері, порівняно з іншими, ефективність діяльності більшою мірою залежить від особливостей професіонала, оскільки: основним змістом діяльності представників цих груп професій є взаємодія з іншими людьми; навіть за наявності чітких цілей у професіях означеного типу, порівняно з іншими професіями, процес діяльності і її результат характеризуються високим ступенем невизначеності, оскільки процес взаємодії – це творчий, індивідуальний процес, а результат зазвичай віддалений у часі. Така невизначеність підвищує вимоги до компетентності спеціаліста (за О. Санніковою) [3].

Професійна діяльність фахівців соціономічних професій, за визначенням В. Ісаєва, – це діяльність, під час якої професійні компетенції усвідомлено використовуються фахівцем (під час безпосередньої взаємодії з людиною, яка звернулася по допомогу), з метою надання фізичної, соціальної та психологічної допомоги тому, хто її потребує, для поліпшення якості його життєдіяльності [1].

Специфіка професійної діяльності типу «людина – людина» полягає в тому, що вона здійснюється в умовах постійного й безперервного спілкування. Тому від людини як суб'єкта праці вимагають, по-перше, спеціальних знань, умінь, навичок, а, по-друге, – професійних здібностей, що виявляються в умінні працювати з людьми. Фахівець-соціоном повинен бути професіоналом не лише у «своїй» справі, а й у спілкуванні, умінні налагоджувати соціальні контакти, управляти собою та людьми [2].

У професійній діяльності фахівців соціономічної сфери спілкування відіграє провідну роль, оскільки є основним засобом, за допомогою якого і в процесі якого реалізуються професійні завдання, здійснюється передання значного обсягу інформації. Ефективність спілкування передбачає знання всіх його компонентів, що забезпечують високий рівень володіння комунікативною компетентністю, яка сприяє професійному успіху й кар'єрному зростанню фахівця, допомагає йому почуватися впевнено в суспільстві, відповідати сучасним вимогам до професіонала. Аналіз наукових праць засвідчив, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки постає необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із низьким рівнем комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Зважаючи на це, перед вищими навчальними закладами постає завдання не тільки пояснення студентові мовних фактів, явищ, процесів, розуміння й інтерпретації отриманої інформації, а насамперед – уміння на практиці використовувати набуті знання.

Уважаємо, що формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери повинно відбуватися під час вивчення української мови за професійним спрямуванням, а також психолого-педагогічних і фахових дисциплін і має спрямовуватися на формування професійно зорієнтованих умінь та навичок досконалого володіння сучасною українською літературною мовою, стійкого інтересу до педагогічної комунікації, на оволодіння професійною термінологією та відповідними прийомами спілкування, комунікативно-професійними вміннями й навичками у вирішенні комунікативних завдань під час навчально-виховного процесу.

На нашу думку, формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери передбачає набуття студентами таких умінь, як уміння формулювати власні думки, ментально організовуючи їх у висловлювання, за допомогою яких адресант мовлення досягне поставленої мети; ініціювання спілкування, активна та продуктивна участь у

спілкуванні і толерантне сприйняття партнера; грамотне використання певних мовленнєвих конструкцій; аргументоване висловлювання власних думок у вирішенні комунікативно-професійних ситуацій; уміння впевнено та якісно будувати своє монологічне та діалогічне мовлення; здатність до групової діяльності й співпраці для досягнення професійно значущих цілей тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Исаев В. П. Психологические особенности будущей профессиональной деятельности специалистов социномического профиля // МНКО. Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4 (41). – С. 203–206.
2. Корнечук В. В. Теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності: дис... докт. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2009. – 435 с.
3. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности: [монографія]. – Киев-Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.

Алла РЕВТЬ
(Дрогобич, Україна)

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТВОРЧОСТІ У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

Усебічне вивчення проблем творчості є важливим не тільки для спеціальних психолого-педагогічних досліджень, а й для розв'язання більш широкого кола проблем. Прискорення темпів винахідницької активності, технологізація цілих суспільств вимагають зростання як соціальної, так і особистісної компетенції. Адже творча особистість є не лише гарантом розвитку певного соціуму, а й рушійною силою процесів трансформації суспільств. Усе це актуалізує вищезгадану проблематику та вимагає більш детального аналізу проблеми формування творчої особистості.

Вивчення психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що на сьогоднішньому етапі розвитку науки поняття «творчість» є складним і неоднозначним. Зарубіжні та вітчизняні науковці відзначають багатозначність терміну «творчість», різноманітність підходів до її визначення та типології. У психологічній науці сьогодні представлені різнобічні підходи до вивчення сутності творчості, відповідно до існуючих наукових шкіл. Так, одні вчені порівнювали творчість з інтелектом (Ж. Піаже, А. Біне, Ч. Спірмен, Л. Терстоун, Р. Кеттелл та ін.), інші (Г. Айзенк, Дж. Векслер, Дж. Гілфорд, К. Гуревич Ф. Гальтон, Дж. Гілфорд, Дж. Равен, Е. Торренс) розуміння феномену творчості ототожнювали із сукупністю задатків як своєрідних передумов здібностей і пов'язували її з «емоційною енергетикою». Представники аналітичної психології (З. Фройд, К. Юнг) джерело творчості вбачали в несвідомому психічному житті індивіда як єдність між чуттєвим та духовним, мистецтвом та психоаналізом.

З позицій особистісного підходу розглядає творчість С. Рубінштейн, у працях якого творчість трактуємо як діяльність, яка створює щось нове, оригінальне, що при цьому входить не тільки в історію розвитку самого творця, а й в історію розвитку науки, мистецтва [5]. Праці С. Рубінштейна сприяли розумінню про творчість як результат діяльності особистості.

Останні десятиліття у дослідженні проблематики творчості були найбільш плідними, оскільки вдосконалюється термінологічний апарат науки, науково-технічний прогрес все більше звільняє людину від рутинної, механічної діяльності. Сьогодні поняття «креативність», «творчість», «творча особистість» хоча і розглядаються в комплексі, все ж є самостійними. Сучасний стан розвитку творчості, як показав аналіз літератури, у вивченні творчості поєднує два підходи: особистісний та процесуальний.

А. Горальський розглядає творчість як нове і цінне, спрямоване на досягнення гуманістичних цінностей, самовираження, самореалізацію, самозбереження, подолання помилок, зв'язок сьогодення з минулим і майбутнім, характеризуючи при цьому творчість різними і водночас взаємопов'язаними критеріями [1]. На його думку, творчість є тоді, коли має місце гармонійний вплив можливості та необхідності, витвір цього впливу укорінюється в світі.

Польський науковець Т. Дашкевич зазначає, що творча діяльність є засобом розвитку всіх без винятку психічних якостей особистості. Творчість сприяє вихованню моральних, етичних вольових ознак особистості. Варто брати до уваги взаємозв'язок творчих здібностей та розумового розвитку особистості [6].

Як свідчать дослідження Н. Грищенка, більшість визначень творчості базується на двох основних положеннях: визначення новизни ідеї, шляху, результату як майже єдиного критерію творчості; підведення творчості під категорію діяльності.

Дослідники В. Моляко, В. Семиченко, С. Сисоєва вважають, що творчість зосереджена на певній діяльності, а творчий процес безперервний і велику роль у ньому відіграють сприймання, увага, мислення, уява, сенсорна чутливість. Творчість включає певну сукупність взаємопов'язаних компонентів: творчих здібностей, творчого процесу, ступеню індивідуального розвитку творчих здібностей, якостей особистості, які забезпечують творчу діяльність.

Отже, творчістю можна керувати, спрямовуючи у певну систему, вона піддається регулюванню і контролю. На думку В.Моляко, в основі творчості лежить розвиток здібностей до певного виду діяльності. На певному рівні сформованості здібностей до певного виду діяльності виникають творчі здібності. Творчий потенціал людини характеризує поєднання високого рівня здібностей з творчими здібностями [2, 10].

Отже, проаналізувавши дослідження українських та зарубіжних науковців у галузі творчості, ми дійшли до розуміння, що творчість формується за умови поєднання духовних, емоційних, інтелектуальних, моральних, фізичних зусиль особистості на виконання нових завдань, створення нових проектів дій тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горальський А. Теорія творчості. – Львів: Каменяр, 2002. – 144 с.
2. Здібності, творчість, обдарованність: теорія, методика, результати досліджень / В.О. Моляко (ред.), О.Л. Музика (ред.). – Житомир: видавництво ПП Рута, 2007. – 319 с.
3. Пономарёв Я.А. Психология творчества. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с
4. Психология личности: Словник довідник / [за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко]. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Эмоции. Глава 17. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. – (Серия «Мастера психологи»).
6. Daszkiewicz T. Praca twórcza i jej wartości społeczne: Uwagi o filozofii pracy twórczej // Humanizacja pracy. – 1984. – №4. – S. 3–13.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Основным заданием высшей школы в современных условиях является подготовка всесторонне развитых специалистов, способных постоянно пополнять и углублять свои знания, повышать теоретический и профессиональный уровень. Для того, чтобы изменить в лучшую сторону существующее положение в подготовке специалистов в области информационных технологий, необходимо интенсифицировать учебный процесс, усилить его привлекательность и результативность не только в отношении конечной цели, а и во всех формах и методах обучения. Изменение целей образования требует полного пересмотра системы подготовки специалистов в области информационных технологий, что должно коснуться всех сторон учебно-воспитательного процесса.

Перед образованием сегодня не стоит вопрос «нужно ли применять новые информационные технологии», так как последнее время они уже вошли в жизнь общества во всех её аспектах, кардинально изменив роль обучаемого, но и роль того, кто обучает. Современная теория обучения исходит из того, что формирование опыта обучаемых происходит не только путем выявления и развития определенных способностей, но и путем усвоения видов и способов познавательной деятельности, которые составляют познавательный опыт всего человечества. Современная система подготовки специалистов в области информационных технологий направленная на обучение, в первую очередь, взрослых людей, которая имеет определенные особенности и их необходимо учитывать при разработке инновационных методов обучения.

К особенностям можно отнести мотивацию обучения. Студенту свойственен комплекс мотивов, которые регулируют учебно-исследовательскую деятельность студентов высших учебных заведений и он может существенно изменять соотношение двух мотивов: мотивы, которые непосредственно связаны с получением знаний; мотивы, что способствуют процессу обучения. От предпочтения одного из видов мотивов у студентов зависит результативность их учебной деятельности.

К основным мотивам, которые благоприятно влияют на учебную деятельность студентов можно отнести:

а) внутренние: стойкий интерес к усвоению учебного материала; понимание значимости полученных знаний в профессиональной деятельности; стремление научной деятельности; самосовершенствование и развитие;

б) внешние: ответственность перед родителями, преподавателями, однокурсниками; стремление к лидерству; получение более высокого балла; материальное поощрение [2, 48].

Все это требует такого подхода к обучению, когда на первый план должна выдвигаться задача обучения компетентному выполнению профессиональной деятельности – умению действовать со знанием дела, не перегружая головы обучаемого отвлеченными теориями и излишней информацией, не имеющей выхода в практику [1, 318].

Основной целью методики обучения специалистов в области информационных технологий является определения способов формирования профессиональной компетентности. Для определения методики формирования профессиональных качеств, порядка и последователь-

ности её осуществления преподавателем следует более подробно остановиться на общих профессиональных умениях и дать рекомендации по их формированию в процессе обучения. Так же обратить внимание на теорию поэтапного формирования профессиональных качеств, когда осознано, выполняется контроль каждого действия (операции) вплоть до выполнения отдельного движения, употребления отдельного понятия, термина, соблюдения рабочей позы и т.п. При выполнении этих действий студент ориентируется на их существенные, объективно выраженные свойства, постоянно наблюдает, как он уверенно поэтапно идет к цели.

Конечным результатом такой методики является контроль за всеми выполняемыми действиями, за нажатием кнопки или клавиши на клавиатуре, нахождение на экране символов, знаков, выбор безошибочно необходимой компьютерной программы, блок-схемы, провода по внешнему виду. Все это и есть осознанность профессиональных действий, которые сохраняются на всю последующую профессиональную деятельность.

Для обеспечения осознанности профессиональных действий будущих специалистов в области информационных технологий на протяжении всего периода обучения преподавателю и студенту необходимо: в начале обучения – действовать не спеша, чтобы не пропустить тот или иной ориентир; все учебные операции выполнять внимательно, чтобы на начальном этапе формирования профессиональных качеств не допустить ошибок; во время выполнения любой операции, на начальном этапе обучения, студент должен проговорить вслух содержание того или иного действия.

Таким образом, методика формирования профессиональных качеств будущих специалистов в области информационных технологий может быть осуществлена путем поэтапного повторения действий. При этом необходимо регулярно требовать от студента словесного отчета о сформированных профессиональных действиях в форме устного ответа на вопросы, составлении программ, чтения схем, объяснения способов выполнения операций. Конечную цель всякого обучения составляет не накопление знаний и умений, а формирование профессиональных действий и умений применять свои знания на практике. Поэтому мера овладения профессиональными качествами является важнейшим критерием оценки качества обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения: учеб. Пособие. – Х.: ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.
2. Рогозіна О. В. Теоретичні основи навчально-дослідницької діяльності у підготовці вчителя технологій. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2008. – 202 с.

Олег РОМАНИШИН
(Дрогобич, Україна)

ОЗДОРОВЧА ХОДЬБА, ЯК ЗАСІБ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЖІНОК ПОХИЛОГО ВІКУ

Як вказано у щорічній доповіді міністра охорони здоров'я України «Про стан здоров'я населення, санітарно-епідемічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України за 2015 р.», стан здоров'я населення є показником культурного, трудового, оборонного потенціалу держави і відображення соціально-економічних, екологічних умов, способу життя населення, стану медичного забезпечення. Окрім того, як вказано у доку-

менті, сучасна концепція системи охорони здоров'я – це здорове старіння, яке вимагає всебічних невідкладних дій як з боку держави (Київ, 2016). Постаріння населення є закономірним біологічним процесом, з яким пов'язане зростання вразливості організму та ймовірність його смерті. Зміцнення здоров'я і заходи з профілактики хвороб, засобами фізичного виховання протягом усього життя можуть запобігти або відстрочити виникнення хворіб, зокрема таких як хвороби серця, інсульт, рак, тощо. В результаті наукових досліджень і практичних спостережень доведено, що найбільш ефективним засобом для вирішення зазначених завдань для осіб похилого віку є вправи аеробного характеру (Линець М. М., 1993). Власне це положення обумовило актуальність дослідження.

Серед усіх видів оздоровчої спрямованості, найпопулярнішими і найдоступнішими, що не потребує великих матеріальних затрат, вважається ходьба і біг [4]. Біг є простим і доступним в технічному відношенні видом фізичних вправ, але не для всіх жінок похилого віку він показаний, тому, що йде велике навантаження на опорно-руховий апарат, зв'язки та суглоб. [6]. Одним із видів оздоровчого впливу, який не піддає організм надмірному фізичному навантаженню є оздоровча ходьба.

Ходьба – одна із перших видів локомоцій, яким оволодіває людина після народження. Загальнодоступність, простота техніки, легке дозування навантаження – ці властивості роблять ходьбу популярною у всьому світі, як серед здорових людей, так і серед хворих на хронічні захворювання незалежно від віку й статі [2, 5].

Під час ходьби фази скорочення м'язів чергуються з фазами їхнього розслаблення, що забезпечує тривалу підтримку нервових центрів і тренування серцево-судинної дихальної та інших систем організму. Значною перевагою ходьби є те, що нею можна займатися де завгодно і в будь-яку пору року, незалежно від віку і статі. Інтенсивність навантаження легко дозується зміною швидкості, дистанції й тривалості ходьби. Навантаження повинне відповідати можливостям організму (фізичному стану). З віком організм старіє, його фізичні та розумові можливості зменшуються. Однак люди старіють не однаково. Процес старіння можна сповільнити або навіть зупинити (затримати) на якийсь час, повернувши собі енергію та активність [1].

Щоб не старіти, потрібні фізичні навантаження в будь-якому віці. Багато людей вважають, що для того, щоб бути в добрій формі, потрібно обов'язково відвідувати спортивно-оздоровчі комплекси чи багато часу займатися фізичними вправами .

Дослідження таких авторів як Т. Кутек та В. Ялович [5, 8] виявили що ходьба зменшує ризик розвитку серцевих захворювань та інсульту. Вона може відвернути цукровий діабет, бо позитивно впливає на здатність організму виробляти інсулін. Завдяки ходінню укріплюються кістки, що запобігає остеопорозу. Крім того, людина стає сильнішою, гнучкішою і витривалішою. Заняття оздоровчою ходьбою сприяють зниження та збереження оптимальної ваги. До того ж вони позитивно впливають на сон, підвищують розумову діяльність і навіть допомагають боротися з депресією.

Згідно з результатами дослідження, опублікованими в «Новому англійському медичному часописі», тривалість життя збільшується, коли щодня проходити хоча б 800 метрів. Для оздоровчої ходьби не потрібно спеціальної підготовки чи спортивних навиків – достатньо мати тільки зручне взуття. Оскільки ходьба не піддає організм надмірному фізичному навантаженню, то має беззаперечні переваги перед такими заняттями, як біг і аеробіка [6]. Займаючись ходьбою, ми практично не ризикуємо пошкодити суглоби або м'язи. Тільки оптимальне фізичне навантаження в поєднанні з раціональним харчуванням і способом

життя є найбільш ефективним попередженням багатьох захворювань і збільшення тривалості життя [7].

Оздоровчу ходьбу рекомендується починати з малого навантаження, поступово збільшуючи швидкість і тривалість занять. Краще збільшити тривалість ходьби, а не її швидкість. Темпи ходьби підбирається індивідуально, в залежності від самопочуття і фізичних можливостей кожної людини. Однак, безумовно, необхідно періодичне пришвидшення ходьби зі збільшенням кількості кроків на 10-20 за 1 хв., за порівнянням зі звичним використовуваним темпом. Продовження ходьби в більш прискореному темпі повинна складати в перші 3-4 тижні занять 1,5-2 хв., поступово вона може збільшуватись і доходити до 8-10 хв.

Оптимальна частота занять для початківців – 3 рази на тиждень. Більш часті тренування можуть призвести до перевтоми. Збільшення кількості занять у підготовлених любителів оздоровчої ходьби до 5 разів на тиждень.

Інтервали відпочинку між заняттями залежать від величини тренувального навантаження. Вони повинні забезпечувати повне відновлення організму до вихідного рівня або ж до фази суперкомпенсації. Тренування у фазі невідновлення неприпустимі для жінок які займаються оздоровчою фізичною культурою, тому, що адаптаційні можливості жінок похилого віку обмежені. Чим більше величина тренувального навантаження, тим більш тривалими повинні бути інтервали відпочинку. При 3-разовому тренуванні з використанням середніх за величиною навантажень (25-45хв.) тривалість відпочинку 48год. забезпечує повне відновлення функцій. При малих навантаженнях (15-20хв.) відновлення працездатності завершується в протягом декількох годин, тому тренування можуть проводитися 5-6 разів на тиждень.

Основним методом тренування в оздоровчій ходьбі є рівномірний метод, що сприяє розвитку загальної витривалості. В цьому випадку використовується безперервна ходьба в рівномірному темпі тривалістю 25-35 хв. 2 рази на тиждень. Інтенсивність ходьби залежить від швидкості. Діапазон швидкостей в оздоровчому тренуванні коливається від 3 до 6 км/год.

Крім оздоровчого тренування, заняття фізичною культурою повинні включати навчання основам психорегуляції, загартовування і масажу, а також грамотний самоконтроль і регулярний лікарський контроль.

З усіх видів аеробного навантаження найбільш популярними і прийнятними вважається ходьба і біг. Ця популярність пояснюється загальнодоступністю, простотою техніки, легкістю дозування навантаження. Незалежно від віку і статі, біг і ходьбу використовують, як здорові особи, так і хворі різними захворюваннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Букштейн Є. Перспективи розвитку оздоровительной ходьбы // Наука в олимпийском спорте – 2001. – № 3 – С. 91–93.
2. Ибрагимова Т. Занятия ходьбой – путь к оздоровлению // Легкая атлетика, 1986. – № 6. – С. 11–14.
3. Коробейников Г. Физическая работоспособность и темп старения человека // Проблемы старения и долголетия. – 1996. – Т. 6. – № 1/2. – С. 36–40.
4. Королев Г. Эпидемия на трассе ходьбы // Легкая атлетика, 1988. – № 3. – С. 12–26.
5. Кутек Т. Б. Оздоровча ходьба як засіб підвищення фізичної активності людини // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фіз. вих. і спорту: зб. наук. праць / [під ред. Єрмакова С. С.]. – Х., 2001. – № 4 – С. 3–7.

6. Минарський В. Энергетическая стоимость оздоровительной ходьбы в горах условиях // Олімпійський спорт і спорт для всіх: тези доп. 9 Міжнар. наук. конф. – К, 2005. – С. 599–562.

7. Следзевская И., Высоцкая Ж. Дозированная ходьба как метод массовых оздоровительных мероприятий при ишемической болезни сердца // Массовая физическая культура и спорт в борьбе за здоровый образ жизни. Минск, 1987. – С. 110–111.

8. Яловик В., Жигун К. Ходьба – важливий засіб збереження здоров'я // Науковий Вісник ВДУ: фізична культура і спорт. – Луцьк, 2000. – Т. 4. – С. 130–134.

Ірина САДОВА,
Ірина ГАВРИЛЯК
(Дрогобич, Україна)

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність проблеми пов'язана, насамперед, з тим, що число дітей з особливими потребами в Україні понад 1 млн., що становить 12 % від загальної кількості дітей у країні. Суспільство зобов'язане дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати свій потенціал. Водночас, наше сьогодення – це зміна ціннісних орієнтацій в освіті, визначення розмаїття кожної дитини, обумовлене зміною освітньої парадигми на гуманістичну «освіта для всіх, школа для всіх».

Суспільство, визнавши свій обов'язок забезпечити всім рівні можливості в різних сферах життя, запропонувало нові освітні концепції, зокрема інклюзивну освіту, яка передбачає створення умов для забезпечення освітою всіх дітей. Перші спроби включити дітей з особливостями розвитку в загальноосвітній процес наразі мають стільки перешкод, що ставлять під сумнів українську інклюзію як таку. Для існування толерантного, а краще сказати, морального суспільства, інклюзія край необхідна – це вже доведений факт. Це як вилиця з двостороннім рухом. Діти з особливими потребами вимагають рівних можливостей і адекватної цьому соціалізації, що й надає їм інклюзія. А здорові діти призвичаюються сприймати фізичні вади цілком нормально, відчувати іншого як рівного. Це і є природне виховання моральності.

Однак включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній потік зумовлює і суперечливе ставлення в суспільстві до цього процесу, оскільки він відповідає бажанням окремих дітей та їхніх батьків, проте не завжди співвідноситься з бажаннями батьків більшості учнів загальноосвітньої школи. Сьогодні в Україні моделі інклюзивного навчання тільки починають формуватися, а практика є лише окремою роботою ентузіастів. Повне включення дітей з особливостями розвитку до загальноосвітнього середовища має як позитивні, так і негативні риси та є складною, дискусійною, недостатньо вивченою проблемою, яку ми спробуємо висвітлити у нашій статті.

Збільшення кількості дітей із порушеннями в розвитку не лише проблема українського, але глобального масштабу. У суспільстві, в засобах масової інформації, серед науковців та педагогічної громадськості закономірно постають питання: Чи готове наше суспільство (морально, психологічно, соціально) задовольнити навчальні потреби дітей з психофізичними порушеннями в середовищі «здорових» однолітків? Чи зможуть ці діти «вписатися» в загальноосвітній простір, розкрити свої потенційні можливості й стати корисними членами суспільства? На сьогодні мало хто з науковців візьме на себе сміливість, аби позитивно

оцінити ці кроки. Концепція інклюзивного навчання є складною і багатоаспектною проблемою. Вона містить низку сегментів, без попереднього розв'язання яких ця ідея приречена на невдачу. Потрапивши до загальноосвітнього закладу дитина з особливими потребами залишиться самотньою, з комплексом проблем, якщо одночасно з цим не розширюватиметься рівень і обсяг спеціальних освітніх послуг, зокрема, таких як: навчання за індивідуальними навчальними планами, програмами, підручниками (особливо в початковій школі), наявність спеціального обладнання, дидактичних матеріалів, надання діагностичних, консультативних і дійових послуг спеціалістами (логопедичні, медичні, соціальні, фізіотерапевтичні та ін.) [7]. Н. Стадієнко вважає позитивною ідею про перебування дітей з особливими потребами разом зі здоровими: «Хто ж краще розкаже сліпій дитині про довкілля, «покаже» його, навчить пересуватися в знайомому приміщенні? Хто краще навчить дитину з проблемами розумового розвитку гратися іграшками, звертати увагу на суттєві речі, осмислювати їх, розмовляти, правильно реагувати на різні явища? Звичайно, ті діти, які розвиваються нормально» [6]. Але здорові діти уникають товаришування з особливими дітьми, можуть ображати, глузувати з них. «На жаль, у нашій країні не виховується милосердя, співчуття до слабшого. Звісно, ці якості не можуть з'явитися самі собою в дітей. Дуже багато треба зробити в нашій країні, щоб ситуація змінилася на краще, аби діти зрозуміли, що людина гідна називатися людиною, коли вона дбає про інших, особливо про слабших, коли допомагає їм, робити їхнє життя кращим, щасливішим» [6].

Дитина з особливими потребами – не пасивний член суспільства, а особистість, яка має право на задоволення власних соціальних потреб, на працю, відпочинок, створення сім'ї, пенсійне забезпечення, доступ до культурних цінностей. Рівень підтримки, гуманізм та терпимість у ставленні до дітей з особливими потребами, можливість надати їм доступну та якісну освіту – показники ступеня розвитку суспільства, в якому вони живуть. Важливим кроком у модернізації системи освіти дітей з особливими потребами стала ратифікація у 2009 р. Верховною Радою України Конвенції ООН «Про права інвалідів», мета якої полягає в захисті й забезпеченні повного й рівного здійснення людьми з інвалідністю всіх прав людини й основоположних свобод. Отже, на початку XXI ст. в Україні інклюзивне навчання розглядається як одне із стратегічних завдань модернізації системи освіти, це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. Правовою основою інклюзивного навчання є Конституція України, Закон «Про освіту», Закон «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. та ін. Науково-теоретичним підґрунтям здійснення інклюзивного навчання є «Концепція спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки та перспективу», «Концепція Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами» та ін.

Отже, інклюзивна освіта – цілеспрямований процес навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами спільно з дітьми в рамках єдиного освітнього простору в цілях їх інтелектуального, духовно-морального, творчого і фізичного розвитку. У листі МОН (№ 1/9-384 від 18.05.12 року) про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах зазначено, що основними завданнями інклюзивної освіти є: здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня у середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти; створення освітньо-реабілітаційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку; надання консультативної допомоги сім'ям [5].

Для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах необхідно створити відповідні умови: безперешкодний доступ до території та приміщень навчального закладу; наявність кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного з відповідним корекційним обладнанням; забезпечення педагогічними кадрами, які володіють методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [5].

Як зазначає С. Альохіна, система фінансування закладів загальної середньої освіти в Україні залишається застарілою і не враховує особливі потреби окремих дітей, що здатні навчатись у звичайних школах. Кабінетне дослідження виявили досить розповсюджені уявлення та стереотипи щодо інклюзії. Серед поширених думок, які транслюються у суспільстві і експертному середовищі, є наступні:

- впровадження інклюзії відбувається для зменшення витрат на спеціальну освіту;
- інклюзія – це мода, яка швидко пройде, але зруйнує спеціальну освіту;
- інклюзивна освіта – це вимога часу і ознака демократичного суспільства;
- спеціальні освітні заклади мають закриватися, їх кількість скорочуватися;
- система нормативної масової освіти важко сприймає інновації, інклюзія буде болісною для неї;
- вчителі загальноосвітніх шкіл не готові психологічно та методично;
- батьки здорових дітей будуть проти, здорові діти жорстокі, тому в школах будуть конфлікти;
- бюрократична система та відсутність координації між усіма зацікавленими сторонами може зруйнувати будь-яку найкращу ініціативу [1, 8].

С. Альохіна у своєму аналітичному звіті про результати комплексного дослідження проблем інклюзивної освіти в Україні дає чіткі рекомендації: впроваджувати інклюзивну освіту поступово та еволюційно; не закривати спеціальні школи та не нехтувати ресурсами спеціальної педагогіки; будувати співпрацю з фахівцями спеціальних шкіл, залучати їх до процесу інклюзії; проводити правові просвітницькі кампанії, спрямовані на суспільство та інформування батьківської спільноти щодо прав дітей на освіту; багато уваги приділити вчителям – змінювати їх ставлення до інклюзії, оскільки в цьому – запорука успіху [1, 29]. У зв'язку з цим А. Колупаєва окреслила коло умов, які є визначальними в успішності інклюзивних процесів: соціальна підтримка і допомога сім'ям дітей з обмеженими можливостями; розробка законодавчої бази інклюзивного навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку [4, 177].

Таким чином, урахування та реалізація нормативно-правового, науково-методичного забезпечення змісту навчально-виховного процесу, використання сучасних підходів до інклюзивного навчання дітей зазначеної категорії, що включають цілеспрямовану діяльність педагогів та батьків учнів, співпрацю з командою фахівців, забезпечують ефективність навчання дітей і створюють підґрунтя для успішного навчально-корекційного результату.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/974948>.

2. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен // Рідна школа. – 2011. – № 3. – С. 10–14.

3. Бондар В., Синьов В., Тищенко В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні // Рідна школа. – № 8-9. – 2012. – С. 20–25.

4. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія]. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

5. Лист МОН, молоді та спорту України від 18.05.2012 №1/9–384 «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://document.ua/pro-organizaciju-inklyuzivnogo-navchannja-u-zagalnoosvitnih-doc103247.html>.

6. Стадієнко Н. Шляхи інтеграції дітей з особливими потребами у суспільство // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. / [ред. Н. Софій, І. Єрмаков та ін.]. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.

7. Ушакова І. Освіта дітей з особливими потребами: пошук та перспективи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2008/97-84-11.pdf>.

Ірина САДОВА,
Оксана НАВРОЦЬКА
(Дрогобич, Україна)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Поняття готовності дитини до навчання багатогранне. Воно охоплює фізіологічну, психологічну та педагогічну зрілість дитини. Успішне розв'язання питань розвитку особистості дитини, підвищення ефективності процесу навчання, подальше професійне становлення та соціальну самореалізацію особистості багато в чому визначає те, наскільки враховують рівень мотиваційної, інтелектуальної та емоційно-вольової готовності дитини до шкільного навчання.

Незважаючи на реформу освіти та впровадження навчання з шестирічного віку, лишається актуальним педагогічний підхід до визначення готовності дітей до шкільного навчання. Варто зауважити, що спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї висувають вимоги до першокласника, які значно перевищують можливості шестирічної дитини, що є неправомірним. Так, Н. Стадненко та інші зазначають, що навички читання та письма потрібно формувати у школі, а у дошкільний віковий період треба закладати лише передумови, які дають змогу дитині більш-менш швидко оволодіти цими навичками у школі [5]. Отже, готовність до школи в межах педагогічного підходу трактують переважно як сукупність знань і умінь, сформованості окремих способів розумових дій (з математики, читання, образотворчої діяльності, іноземної мови тощо), що не може забезпечити повноцінну готовність дитини до навчання. Готовність до шкільного навчання передбачає, крім наявності знань, умінь і способів розумової діяльності, сформованість необхідних особистісних якостей, які допомагають дитині подолати труднощі, пов'язані з ломкою динамічного стереотипу в період переходу з дитячого садочка до школи.

Отже, в загальному значенні, психологічна готовність до шкільного навчання – це комплексна характеристика дитини, що розкриває рівні розвитку психологічних якостей і є найважливішою передумовою для гармонійного входження дитини у нове соціальне середовище [4]. Актуальною лишається проблема структурних складників та критеріїв психолого-педагогічної готовності дитини до шкільного навчання. Так, на основі теоретичного аналізу

поглядів І. Бега, Л. Божович, Б. Волкова, Н. Волкової, Н. Гуткіної, В. Давидова, Д. Ельконіна, С. Забрамної, А. Запорожця, Р. Немова, Н. Нижегородцева, Л. Парамонові, Н. Салміні, А. Харченко, В. Шадрікова, О. Шварцман та інших щодо психологічної готовності дитини до шкільного навчання ми визначили нормативні критерії психологічної готовності дитини до шкільного навчання, систематизувавши їх відповідно до виділених базових складників психологічної готовності. Так, на нашу думку, у психолого-педагогічній готовності до шкільного навчання можна виділити такі базові складники: *мотиваційна готовність* (мотивація, спрямованість особистості, самосвідомість); *інтелектуальна готовність* (пізнавальні процеси, сенсомоторні навички, здатність до навчованості); *емоційно-вольова готовність* (воля, емоції, комунікативна компетентність).

На думку Д. Ельконіна, важливим елементом готовності до шкільного навчання насамперед є розвиток доволності поведінки, перетворення зовнішнього правила у внутрішню інстанцію [6, 344]. Під керівництвом Д. Ельконіна був проведений цікавий експеримент, у якому брали участь діти п'яти, шести і семи років. Перед дітьми клали сірники і просили по одному перекладати їх на інше місце. Семирічні діти старанно виконували доручення упродовж тривалого часу. Молодші якийсь час перекладали сірники, а потім починали щось будувати з них. Через певний час експериментатор заходив у кімнату і просив дітей попрацювати ще: «Давайте домовимося перекласти ось стільки сірників». Найстаршим цього було досить для продовження монотонної роботи (вони домовилися з дорослим). Дітям середнього дошкільного віку експериментатор додатково говорив: «Я піду, а з тобою Буратіно залишиться». Неодноразове повторення цієї ситуації зумовило те, що надалі вони могли і без Буратіно підкорятися правилу.

Експеримент довів, що виконання дитиною правил ґрунтується на системі соціальних стосунків із дорослим. Спочатку правило виконують у присутності дорослого, потім – з опорою на предмет, що замінює дорослого, і, нарешті, правило стає внутрішнім.

Як зазначалося вище у складному комплексі якостей, із яких складається готовність до шкільного навчання, варто виділити *мотиваційний, інтелектуальний та емоційно-вольовий компоненти* [1]. Таким чином, основними компонентами *мотиваційної підготовки* є правильні уявлення про навчання як важливу і відповідальну діяльність, а також пізнавальний інтерес до довілля.

Більшість дітей наприкінці дошкільного віку прагне стати школярами, пов'язуючи це бажання передусім із зовнішніми ознаками зміни свого соціального статусу (портфель, форма, власне робоче місце, нові взаємини з людьми тощо). Однак справжня мотиваційна готовність зумовлюється пізнавальною спрямованістю дошкільника, яка розвивається на основі притаманної дітям допитливості, набуваючи характерних рис перших пізнавальних інтересів (бажання опанувати грамоту, читання та ін.).

Якщо ж пізнавальна активність не сформована, дитину приваблюють різноманітні дургорядні мотиви, пов'язані зі сприйняттям школи як місця для розваг, і дитина виявляється неспроможною взяти на себе обов'язки учня. Навчання у сучасній школі вимагає також *інтелектуальної готовності*. Діти приходять до школи з досить широким колом знань і умінь, а головне – із розвинутим сприйняттям і мисленням (вони вже мають освоїти операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, групування тощо), які дозволяють систематично спостерігати за предметами та явищами, виділяти в них істотні особливості, міркувати й робити висновки. Крім того, діти повинні володіти початковими навчальними

вміннями (концентрація уваги не на результаті, а на процесі виконання навчальних завдань, самоконтроль, самооцінка та ін.).

Центральним показником розумового розвитку дітей дошкільного віку є сформованість у них образного мислення. Початкова школа розрахована на дітей, які не отримали жодної спеціальної підготовки, і починає навчати їх грамоти та математики з нуля. Що ж до навичок читання, лічби, розв'язування задач, то їх корисність залежить від того, на якій основі вони побудовані, наскільки правильно сформовані. Так, навичка читання підвищує рівень готовності дитини до школи тільки за умови, коли вона ґрунтується на розвитку фонематичного слуху і усвідомлення звукового складу слова, а саме читання є злитим чи поскладовим. Така сама справа з лічбою – вона буде корисною, якщо спирається на розуміння математичних відношень, знання числа, і некорисною чи навіть шкідливою, якщо засвоєна механічно.

Велику роль відіграє і *емоційно-вольова готовність*, зокрема, вміння дошкільника доволі керувати своєю поведінкою, пізнавальною активністю, спрямовувати її на розв'язання навчальних завдань тощо. Навчання в школі має бути для нього джерелом позитивних емоцій, що допоможе знайти своє місце серед однолітків, підтримає впевненість у собі, у своїх силах. Важливо, щоб ці позитивні емоції пов'язувались із навчальною діяльністю, її процесом та першими результатами. Вступаючи до школи, діти, як правило, бажають добре вчитися, виконувати вимоги вчителя. Але не всі мають для цього належні передумови. Особливо це стосується дітей неорганізованих, у яких відсутні витримка й інші вольові якості.

Складовими компонентами вольової готовності є доволі дії (насамперед це дії за попередньою словесною інструкцією), доволі психічні процеси (сприймання, мислення, запам'ятовування, відтворення тощо), а також така за структурою діяльність і поведінка, в якій удосконалюються мотиви і ціль, мобілізуються зусилля [2, 9]. Основою цього є здатність дитини спрямовувати свою психічну активність і керувати собою, виходячи з вимог конкретного завдання і діяльності в цілому, правил поведінки, моральних норм, доступних її вікові. Вольова готовність виявляється у досягненні найважливіших для дитини цілей у грі, в процесі різних видів діяльності, в спілкуванні з різними людьми.

За рядом даних (О. Є. і Г. Г. Кравцови), майже третина дітей семирічного віку неготова до школи. Особливо часто виявляється недостатня сформованість окремих компонентів психологічної готовності. Усе це вимагає певної корекційної роботи педагогів [4].

У шестирічних дітей зберігаються притаманні дошкільному віку особливості мислення: домінує мимовільна пам'ять, внаслідок чого запам'ятовується не те, що потрібно, а те, що цікаве; специфіка уваги дозволяє продуктивно виконувати певну роботу лише протягом 10-15 хвилин; переважає прагнення вивчати нове передусім у наочно-образному та наочно-дієвому аспектах тощо.

Пізнавальні мотиви в цьому віці ситуативні та нестійкі: під час навчальних занять вони з'являються й підтримуються лише завдяки зусиллям педагогів. Оцінка навчальної роботи сприймається як оцінка особистості, тому негативні оцінки спричиняють тривожність, стан дискомфорту, апатії.

Поведінка ще нестійка, залежить від емоційного стану дитини, що істотно ускладнює взаємини з однолітками та вчителем. Мета досягається набагато успішніше за ігрової мотивації та оцінки поведінки однолітками (у випадку командної гри). Формування волі істотно пов'язане з вихованням мотиву досягнення мети (В. Котирло та ін.).

Усе це потрібно враховувати під час організації навчального процесу дітей шестирічного віку, незалежно від того, де він здійснюється – у підготовчих групах дитячих садків чи в

перших класах шкіл. Навчальні заняття із шестирічними дітьми вимагають ігрових методів, «дошкільного» режиму тощо, а жорсткі умови формалізованої системи шкільного навчання є абсолютно недопустимими.

Унаслідок теоретичного аналізу та узагальнення поглядів науковців щодо психологічної готовності дітей до школи ми вбачаємо її в безпосередній гармонізації їх Я-концепції як особистості загалом та майбутнього учня зокрема. Задля досягнення цієї цілі психологам і педагогам необхідно здійснювати комплексний, цілеспрямований психологічний супровід за такими напрямками: формування у дошкільників образних і понятійних уявлень про себе та школу через навчально-розвивальні групові заняття психолога (педагога) з дітьми; розвиток розумових здібностей, здатності усвідомлювати себе та презентувати себе, формування мотивації до навчання та позиції школяра, корекція особистісних проявів дитини в поведінці через розвивально-корекційні групові заняття психолога з дітьми, розвиток вольової сфери; формування сприятливої соціально-психологічної ситуації розвитку через просвітницько-консультативну роботу психолога з батьками та педагогами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте // Психология личности: хрестоматия / [сост. Д.Я. Райгородский]. – Самара: БАХРАХ, 2000. – 464 с.
2. Большакова І. Проблеми готовності дитини до школи // Початкова школа. – 2005. – № 5. – С. 9–11.
3. Выготский Л. С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
4. Психолого-педагогічні особливості готовності дітей шестирічного віку до навчання в школі / [упор. С. І. Якименко]. – Миколаїв, 2011. – 234 с.
5. Стадненко Н. Готовність дитини до школи: складові успішного навчання // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 3–5.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Ірина САДОВА,
Марина ПОПОВИЧ
(Дрогобич, Україна)

ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Шкільні психологи, педагоги, методисти відзначають, що серед значної частини школярів часто виявляється соціальний тип їхньої поведінки, тенденція до бездуховності та безвідповідальності. Позбутися цієї тенденції у вихованні за В.О.Сухомлинським, можна за умови, якщо вже з молодшого віку, поки дитина сприятлива до емоційного впливу, формувати у них основні поняття про добро, істину, обов'язок, відповідальність шляхом розкриття азбуки загальнолюдської моралі.

Відповідальність – особливий мотив людських вчинків. Він принципово відрізняється від мотивів, наприклад, біологічного чи економічного лише йому властивою рисою ідеальності. А саме, ідеальні мотиви вчинків складають сферу духовної культури людини. В основі їх розвитку знаходяться лише відповідальні вчинки, всі ж інші вчинки не сприяють моральному

розвитку особистості і суспільства в цілому. Бо моральне вдосконалення пов'язує суб'єкта вчинку з тим мотивом, який у ньому втілений.

Соціальна відповідальність як інтегральна характеристика особистості має стати одним з визначальних чинників сформованості «Я-концепції», а формування почуття відповідальності – нагальним завданням сучасного інституту освіти.

Проблема формування почуття відповідальності розглядається сучасними педагогами у різних аспектах: виховання у школярів відповідального ставлення до навчання досліджувались О. Алферовим, Н. Ємісаєвою, О. Розенбергом; зміст виховання відповідальності у процесі суспільно корисної діяльності розкрито у дослідженнях Л. Артеменко, А. Жаворонка, В. Вихруц; виховання відповідальності школярів у діяльності шкільного колективу досліджувалось у роботах Т. Веретенко, М. Левківського, К. Черної.

Проте доводиться констатувати, що поза увагою дослідників залишився цілісний підхід щодо формування почуття відповідальності молодших школярів, можливостей педагогічного керування розвитком цього почуття, механізмів його становлення в учнів 1-4-х класів загальноосвітньої школи – періоду сензитивного розвитку моральних якостей (Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість з'ясувати зміст поняття «почуття відповідальності», уточнити структуру, а також розробити критерії і показники його сформованості у молодших школярів. Складний характер відповідальності як моральної якості особистості обумовлює тривалість і якість її формування. Вона є органічною частиною виховання у дітей дисциплінованої поведінки, свідомого ставлення до навчальної і будь-якої іншої трудової діяльності, вміння напружувати вольові зусилля, постійно переборювати вагання і труднощі в здійсненні прийнятого рішення.

Вивчаючи цей процес в учнів початкових класів, ми ставимо собі завдання: насамперед визначити рівень усвідомлення дітьми, які навчаються у 1-4 класах, вимог школи і сім'ї, по-друге, вивчити особливості формування в них уміння керувати цими вимогами у своїй поведінці. Усвідомлення дитиною поведінки в школі відбувається насамперед в процесі навчання. На уроці вчитель не тільки дає учням перші завдання з основ наук, а й формує моральні якості дітей, їх ставлення до дійсності, до інших людей.

Отже, вмiла організація навчально-трудова робота в 1-3-х класах, збагачення і активізація морального досвіду учнів сполучається з практичним його застосуванням у процесі повсякденного виконання навчальних завдань і доручень. З перевіркою і оцінкою вчинків за участю всього класного колективу, є необхідною передумовою формування в дітей відповідальності, таких якостей, як витримка, акуратність, старанність, здатність до самоконтролю над вчинками. Все це сприяє створенню у школярів сталих зв'язків між усвідомленням вимог, поставлених перед ними, і власними діями, закладає основи відповідальності як риси характеру особистості, що формується.

Відповідальність за себе передбачає наполегливість у досягненні поставленої мети. Відповідальний до себе учень не зупиняється перед труднощами, а вмiє їх переборювати, завжди доводить розпочату справу до кінця. Отже, відповідальність учня до себе є важливим моральним чинником становлення таких важливих рис характеру, як ініціативність, самостійність, наполегливість, витримка.

У структурі почуття відповідальності молодших школярів виділяють когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти.

Когнітивний компонент – це знання і прийняття норм і правил відповідальної поведінки, зобов'язань на рівні групи, соціуму, усвідомлення власних потреб і мотивів поведінки. Знання дозволяють молодшому школяреві подолати обмеженість власного досвіду, допомагають правильно діяти у певній ситуації, передбачати наслідки своєї поведінки, оцінювати дії і вчинки інших людей.

Емоційно-ціннісний компонент почуття відповідальності передбачає суб'єктивне ставлення дитини до навколишнього світу і до себе самої, що здійснюється насамперед через емоційно позитивне сприйняття.

Поведінковий компонент почуття відповідальності передбачає уміння реалізувати знання на практиці, здатність контролювати і корегувати свою поведінку відповідно до норм та вимог суспільства. Формування поведінкового компоненту передбачає утвердження в молодших школярів умінь суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної взаємодії. При цьому учні проявляють самостійність, наполегливість, точність, а також ініціативу, яка органічно пов'язана з відповідальністю [4].

Дослідження науковців показали, що для сучасних молодших школярів характерним є недостатнє розуміння самої сутності поняття відповідальності, неможливість виявити внутрішні детермінанти цієї категорії, недостатнє оволодіння прийомами планування й оцінювання вчинків, стимулювання проявів відповідальності з боку батьків і педагогів, недотримання ними умов виховання, за яких відбувається повноцінний розвиток почуття відповідальності. Виділено три рівні сформованості почуття відповідальності: високий, середній, низький.

Високий рівень характеризує учнів, що знають норми і правила відповідальної поведінки, усвідомлюють доцільність їх дотримання. Молодші школярі вміють оцінити власну поведінку, вчинки відповідно до загальноприйнятих норм моралі. Такі школярі із задоволенням виконують громадські доручення, беруть активну участь у різних видах діяльності, зацікавлюють інших.

Середній рівень характерний для учнів, які мають поверхові, нечіткі знання про норми і правила відповідальної поведінки. Орієнтуються на моральні норми, дотримуються їх, але тільки при дії зовнішнього контролю; не завжди можуть адекватно оцінити власну поведінку. Школярі беруть активну участь у різних видах діяльності, але не зацікавлюють інших.

Діти *низького рівня* мають інтуїтивні, деякі знання про правила відповідальної поведінки. Моральні норми не є для них цінністю. Молодші школярі характеризуються байдужим ставленням до виконання завдань. Взавшись за справу, навіть цікаву для них, не доводять її до кінця, ініціативи і самостійності не виявляють [1].

Значні потенційні можливості для розвитку когнітивного та емоційно-ціннісного компонентів почуття відповідальності молодших школярів мають предмети гуманітарного циклу. Аналіз навчальних програм і підручників показує, що окремі аспекти розвитку почуття відповідальності знайшли у них певне відображення. Використання особистісно орієнтованих технологій (пропедевтичний курс, психолого-педагогічний тренінг, метод досліджень, перетілення, добротина діяльність) дозволить також суттєво зміцнити динаміку зростання всіх компонентів почуття відповідальності [1, 7].

Формуванню уявлень і знань молодших школярів сприяє робота позакласного читання, в ході якої учні опрацьовують дитячі твори з проблеми розвитку почуття відповідальності. Значну увагу варто приділяти яскравим художнім образам, які повинен сприйняти, зрозуміти і пережити кожен учень.

Для успішного формування умінь суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної взаємодії, організаторських умінь, розвитку самостійності, ініціативності варто у початковій школі впроваджувати *учнівське самоврядування* [3]. Робота самоврядування передбачає організацію взаємодопомоги у навчанні, консультаційну допомогу, участь у проведенні предметних тижнів, місячників, конкурсів, контроль за дотриманням санітарно-гігієнічних норм, за виконанням учнями режиму дня.

Утвердженню в учнів дбайливого ставлення до природи, почуття відповідальності за її збереження сприяють такі види робіт: догляд за шкільними квітниками та кімнатними рослинами в зеленому куточку класу, вирощування розсади овочевих культур чи квітів в умовах класного приміщення, збирання насіння та плодів для пернатих, розвішування шпаківень, регулярна підгодівля птахів узимку, виготовлення геобаріїв дикорослих рослин, книжок-розкладок про рослини і тварини, створення місцевої Червоної книги, фільмів про природу для іграшкового телевізора. Для формування родинних почуттів, почуття відповідальності за членів своєї родини у початковій школі потрібно організовувати родинні свята «Роде наш прекрасний», «Кольори нашого роду», «Мама як берегиня роду», оформлення альбомів, фотоколлажів «Мій родовід», виставки «Бабусиними, маминими, моїми руками» [2].

Отже, у процесі роботи нами обгрунтовано і визначено педагогічні умови формування почуття відповідальності молодших школярів. Серед них: спрямованість виховного процесу на розвиток особистісних цінностей, що зумовлюють відповідальну поведінку; насичення виховуючого середовища емоційним фоном доброзичливості, взаєморозуміння і співробітництва; достатнє осмислення дітьми молодшого шкільного віку знань, норм і правил поведінки, оволодіння прийомами планування, оцінювання, аналізу вчинків і ситуацій, які характеризують моральний обов'язок особистості; розвиток емоційної сфери, внутрішньої мотивації; включення молодших школярів у різноманітні види діяльності (навчально-пізнавальну, предметно-перетворювальну, комунікативну, оцінно-орієнтаційну, добротинну) з урахуванням індивідуальних інтересів і здібностей; координація життя і діяльності школярів органами учнівського самоврядування; поетапний розвиток почуття відповідальності дітей із систематичним діагностуванням і корекцією негативного досвіду; єдність зусиль батьків і педагогів у вихованні почуття відповідальності молодших школярів.

Нарешті, слід пам'ятати, що відповідальність до себе може здійснюватись тільки при засвоєнні дітьми способів виконання відповідальних форм поведінки. Успіхи навчально-виховного процесу залежать від того, як відносяться школярі до свого основного обов'язку – навчання. Тут відіграє роль і різноманітність форм і методів роботи вчителя, і чітка організація навчальних занять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басюк Н. А. Корекція почуття відповідальності молодших школярів // Початкова школа. – 2004. – № 3. – С. 7–9.
2. Басюк Н. А. Формування морального досвіду у дітей // Актуальні питання навчання та виховання учнівської молоді (соціально-педагогічний аспект). – Житомир, 1999. – С. 54–55.
3. Байрашова М. Технології учнівського самоврядування // Директор школи. – 2003. – № 15 (255). – С. 1–13.
4. Бех І. Д. Почуття успіху у вихованні особистості // Початкова школа. – 2005. – № 1. – С. 2–4.
5. Остринська В. Відповідальність очима молодшого школяра // Поч. школа. – 1997. – № 11. – С. 4–7.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ХОРЕОГРАФІЄЮ

Сучасні педагоги відчувають потребу в науково обґрунтованих критеріях, визначенні педагогічних умов виховання особистісних утворень в процесі занять хореографією, у розробці методики проведення уроку хореографії.

На заняттях в хореографічному класі школярі поступово розвиваються як у фізичному так і в духовному, моральному, інтелектуальному та вольовому напрямках. У дітей розвиваються пластичність, гнучкість, витривалість, координація рухів, постава статури, що стимулює їх здоровий фізичний розвиток; фантазія, натхнення, емоційність, що розвивають духовний світ дитини і сприяють моральному і інтелектуальному розвитку; самостійність, наполегливість, що розвивають в учня впевненість в собі.

Успішний всебічний розвиток дитини залежить від фахового уміння викладача, тому що хореограф – це в одній особі вчитель, постановник, автор; він працює над танцювальним і музичним матеріалом, створенням сценічних костюмів, композицій та постановки їх в колективі. При створенні навчальної програми, особливо для молодших школярів, педагог повинен враховувати всі тонкощі цього виду мистецтва.

Н. Стихун [2, 7] вказує на те, що інноваційна педагогічна діяльність – це особливий вид творчої діяльності, який спрямований на оновлення системи освіти. Одним із перших чинників організації навчально-виховного процесу на уроках хореографії – це дисципліна, порядок, якого повинні дотримуватись всі учні без виключення. Урок потрібно планувати таким чином, щоб з перших вправ заохочувати школяра до творчості, яка буде сприяти набуванню техніки виконання танцювальних рухів, пластичності, фізичної сили, етичності, шляхетності, смаку.

Одне з головних завдань в навчанні танцю – це постійний розвиток музичного слуху і відчуття ритму у дітей, на що учителем звертається постійна увага з перших занять. Доцільно на першому етапі навчання першокласників застосовувати колективно-порядкові і ритмічні вправи у вигляді ігор, завдяки яким у вихованців створюється бадьорий робочий настрій.

Заняття з хореографії розподіляються на дві частини: вправи посередині зали і біля станка, які розвивають суглобно-м'язовий апарат танцівника, випрацьовують стрункість, ритмічність, відточеність поз і в цілому координацію всіх частин тіла. При виконанні цих вправ у дитини випрацьовується правильне дихання. Побудова уроку з хореографії однакова для всіх класів, екзерсис ускладнюється постійно: *plie, battement tendu, battement tendu jete, rond de jambe par ter, battement fondu, battement soutenu, grand battement jete*.

На перших заняттях вивчаються правила постави статури, позиції ніг, рук. Розучування вправ екзерсису з першокласниками краще розпочинати посеред зали із самих простих вправ в ігровій формі. Вправи повинні бути конкретними і зрозумілими для школярів за своїм завданням. Завдання і навантаження ускладнюються поступово, щоб діти встигали їх освоювати. Необхідно постійно контролювати правильність позицій корпусу, голови, рук, ніг.

З учнями 1-3 класів починати заняття доцільно з вправ голови(нахили, повороти, рух по колу в один та другий бік). Далі виконуються вправи з плечима (рухи ввверх-вниз, вперед-назад, кругові рухи), нахили корпусу вперед-назад, вправо-вліво. Потім виконуються вправи для розминки нижньої частини корпусу і ніг. Наступна серія вправ проводиться на килимку в сидячій і лежачій позах. Наступні вправи розминки – танцювальна хода, біг по колу, стрибки і вправи для регулювання дихання. Закінчується екзерсис вправами положення рук – port de bras та вивченням поворотів від простих і поступово їх ускладнюючи.

Систематичні заняття в танцювальному класі протягом певного часу дозволяє перш за все випрацьовувати виворотність тазу, що розширює амплітуду руху, м'якість і силу ніг, пластичність корпусу та гнучкість рук. Викладач класичного танцю з багатим досвідом досліджень Л. Ю. Цветкова [3, 32–33] в своєму підручнику наголошує на поєднання хореографічних елементів і музику у чітку музично-танцювальну композицію, яка несе виражену музичну думку і настрої виконання. В перспективі ці рухи обов'язково повинні застосовуватись при створенні етюдів і хореографічних композицій. Такий метод роботи Т. Сердюк [1, 206] називає принципом руху від простого до складного. Цей принцип ґрунтується на закономірності поступового розвитку фізичних і, паралельно, розумових здібностей виховання.

Страх, який сковає несміливу дитину, може поступово зникнути, коли учень буде довіряти своєму вчителю, буде впевнений в його доброзичливості і добропорядності. Таке відношення вчителя до несміливої дитини заохочує її до більш сумлінного ставлення до навчання. В результаті відчуття радості досягнутих успіхів розвиває почуття власної гідності і впевненості в собі. Індивідуальний підхід до своїх учнів, особливо проблемних, створює душевну рівновагу в колективі, яка так необхідна для творчої роботи в хореографії і бадьорого настрою дітей, дружніх стосунків між ними, досягнення успіхів в навчанні.

При правильно організованій навчально-виховній програмі на уроці хореографії, виховання сприяє формуванню в учнів позитивних моральних якостей, зокрема наполегливість, що посилює у вихованців впевненість в собі.

Перспективи вказаної проблеми пов'язані з концептуальним аналізом наполегливості та впевненості у життєзначущих сферах, встановлення характеру зв'язку зазначеної якості з близькими особистісними утвореннями, а саме: довірою до себе та світу, взаємозв'язку «батьки – дитина», «педагог – дитина», що й буде предметом подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сердюк Т. Принципи хореографічної освіти в професійній підготовці майбутніх вчителів хореографії // Нова педагогічна думка. – Рівне, 2012. – № 2(70). – С. 205–208.
2. Стихун Н. Використання засобів театрального мистецтва для формування готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти // Нова педагогічна думка. – 2012. – № 2 (70). – С. 6–9.
3. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю: підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Альтерпрес, 2007. – 324 с.

ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації, держави, запорука майбутнього України. Тому одна з найголовніших завдань школи – підготовка всесторонньо розвиненої, активної особистості, здатної до самостійних досліджень і відкриттів. Така особистість має володіти надзвичайно важливим логічним арсеналом – методами аналізу і синтезу, абстрагування й узагальнення, вмінням доводити і спростовувати, робити правильні висновки, приймати обґрунтовані, раціональні в тій чи іншій ситуації рішення.

Роль математики в розвитку логічного мислення винятково велика тому, що вона є однією з теоретичних наук шкільної освіти. У ній високий рівень абстракції і у ній найбільш природним способом викладу знань є спосіб переходу від абстрактного до конкретного.

Проблема логіко-математичного розвитку молодшого школяра в сучасній школі є предметом наукових пошуків багатьох учених, що відображено в таких напрямках: психолого-педагогічні основи формування логічної компетенції молодшого школяра (М. Богданович, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Митник, З. Слєпкань, Н. Талізїна та ін.); розробка змісту і напрямів формування логічного складника математичної компетентності (Т. Варламова, В. Кисільова-Бїла, Н. Листопад, О. Онопрїєнко, С. Скворцова та інші).

Ефективність формування логічної компетентності молодшого школяра визначається низкою чинників, серед яких: упровадження особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, що передбачають спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток інтересу молодших школярів до вивчення математики, творчого підходу та емоційно-ціннісного ставлення до виконання математичних завдань; реалізація принципів добровільності, врахування індивідуальних та вікових особливостей учнів; застосування ігрових методів і прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів (дидактичні ігри, задачі-жарти, задачі-казки, вікторини-блискавки тощо), що сприяє розвитку творчих математичних здібностей учнів, самостійності у пошуках способів виконання завдань, інтересу до математики.

Основою логічної компетентності є логічна грамотність; розвинене логічне мислення; здатність використовувати логічну грамотність та логічне мислення в навчальній діяльності та в житті; здатність і вміння оцінити свою діяльність; особистісно-ціннісне ставлення до володіння цими знаннями, уміннями і до свого досвіду [2].

Головне значення формування логічного складника математичної компетентності полягає у розвитку математичних здібностей молодших школярів, а саме: здатності від'єднувати форму від змісту, переходити від конкретного до абстрактного; здатності узагальнювати математичний матеріал, виділяти головне; оперувати числовими і буквеними математичними символами; здатності послїдовно логічно мислити, вмінню доводити, обґрунтовувати, робити висновки; здатності переходити з прямого на зворотній хїд думки; переходу однієї розумової операції на іншу; вмінню творчо мислити, уникаючи шаблонів; розвитку математичної пам'яті; здатності до абстрактних уявлень у просторї.

Основними методами формування логічної складової предметної математичної компетентності є евристичний, дослідницький та проблемно-пошуковий. За допомогою евристичного методу учні залучаються до процесу «відкриття» нових знань – понять, закономірностей, способів. Дослідницький метод забезпечує оволодіння способами наукового пізнання, формування у дітей здатності до творчої діяльності та потреби в ній. Основним методом формування логічної компетентності має стати метод навчання в діяльності (проблемно-пошуковий метод), спрямований на розв'язування учнем навчальної проблеми (задачі), в якому засвоєння знань розглядають спільно з етапами засвоєння діяльності, тобто навчальна діяльність учнів поєднується з їхньою пізнавальною діяльністю [1].

Ефективність формування логічних знань і вмінь учнів забезпечується застосуванням різних методів навчання, використанням різноманітних форм організації знань, раціональним співвідношенням фронтальної, індивідуальної та групової форм роботи. Логічна складова математичної компетентності забезпечується здатністю учня виконувати логічні операції в процесі розв'язання творчих завдань, ребусів, головоломок; розрізняти справжні і помилкові твердження; описувати ситуації в навколишньому світі за допомогою взаємопов'язаних величин [3].

Одним із найбільш впливових засобів формування логічного мислення учнів є система вправ із логічним навантаженням. Логічні вправи можна застосовувати в якості «гімнастики для розуму» на початку уроку або при виконанні конкретної програмової задачі навчання (формуванні кількісних, просторових уявлень та понять). Ці завдання та задачі краще наочно пропонувати у вигляді креслень, малюнків, ілюструвати предметами. Різноманітні форми роботи над завданнями з логічним навантаженням стимулюють логічні судження учнів, допомагають зрозуміти логіку математичної науки. Діти вчать аналізувати, порівнювати і зіставляти, узагальнювати, конкретизувати, застосовувати отримані знання, вміння та навички практично в життєвих ситуаціях.

Основними теоретичними позиціями у формуванні логічних знань і вмінь учнів молодшого шкільного віку є наступні: математичні вправи з логічним навантаженням повинні враховувати цілі навчання математики і створюватися на основі програмового матеріалу курсу математики; структуру системи вправ потрібно визначити, спираючись на загальні психологічні закономірності сприйняття, мислення, уваги, пам'яті та особливості логічного мислення школярів; у системі повинні реалізовуватися принципи розвивального навчання і загальнодидактичні принципи; виконання системи вправ з логічним навантаженням повинно забезпечувати засвоєння учнями математичних знань на основному, підвищеному і поглибленому рівнях, а логічних знань – на репродуктивному, продуктивному і творчому рівнях.

Систематичне використання на уроках математики завдань, спрямованих на розвиток логічного мислення, розширює математичний кругозір молодших школярів і дозволяє більш впевнено орієнтуватися в найпростіших закономірностях навколишньої дійсності й активніше використовувати математичні знання в повсякденному житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кисільова-Біла В. Логічна складова предметної математичної компетентності молодшого школяра // Початкова школа. – № 2. – 2012. – С. 11–16.
2. Листопад Н. Логічний складник математичної компетентності молодшого школяра: сутнісна характеристика та шляхи його формування // Початкова школа. – 2013. – № 11. – С. 13–17.
3. Онопрієнко О. В. Предметна математична компетентність як дидактична категорія // Сучасна початкова освіта: вектори розвитку: Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ, 2012. – С. 214–222.

ЗМІСТ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Однією з вимог сучасного ринку праці, яка висувається перед фахівцями з філології і, зокрема, перекладу, є володіння інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) (автоматизованими системами перекладу, електронними словниками, пошуковими системами й засобами електронної комунікації) для забезпечення більшої швидкості й якості виконання письмового перекладу текстів різних жанрів. Це підтверджує необхідність виокремлення в складі компетентності у письмовому перекладі інформаційно-технологічної компетентності, що «системно поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід інформаційної діяльності та використання технічних засобів, ціннісні орієнтації, інформаційний світогляд та особистісні якості фахівця, що є необхідними та достатніми для ефективного здійснення професійної діяльності, у тому числі засобами інформаційних технологій, у конкретній професійній ситуації з метою виконання робочого завдання або вирішення проблеми та отримання оптимального результату». [2, 7–8].

Аналіз науково-методичної літератури [1; 2], а також урахування специфіки професійної діяльності сучасного перекладача в умовах професійно спрямованого інформаційно-комунікаційного середовища (етапів письмової перекладацької діяльності; інструментів ІКТ, володіння якими уможливить оптимізацію виконання завдань кожного етапу) дозволив нам виділити складники зазначеної компетентності: інформаційно-аналітичний, інструментальний і комунікативний. Розглянемо детальніше зміст кожного з них.

Інформаційно-аналітичний компонент включає знання, навички і вміння, необхідні майбутньому перекладачу для здійснення пошуку, відбору й опрацювання інформації з Інтернет-ресурсів (довідників, сайтів професійних спільнот і компаній тощо), її збереження та обміну. Це – декларативні знання про функціональні можливості пошукових систем, процедурні знання про технологію їх використання та відповідні навички; вміння аналізувати, відбирати, класифікувати необхідну інформацію.

Інструментальний компонент компетентності, що розглядається, пов'язаний із використанням власне перекладацьких програмних продуктів: автоматизованих систем перекладу й електронних словників. Популярними в перекладацькій спільноті й затребуваними на ринку перекладацьких послуг є автоматизовані системи перекладу SmartCAT, Trados та їхні аналоги, які поєднують функціональні можливості пам'яті перекладів (*TM – translation memory*), машинного перекладу й управління глосаріями. Деякі з цих систем, зокрема SmartCAT, пропонують режим спільної роботи команди перекладачів з одним документом. Серед електронних словників перекладачі-практики виділяють, у першу чергу, Lingvo, який працює в режимі off-line, та on-line словник multitrans. Отже, інструментальний компонент має охоплювати декларативні знання про функціональні можливості зазначених програмних продуктів, процедурні знання про технологію їх використання та відповідні навички; вміння вибирати із словника релевантну конкретному контексту лексичну одиницю, аналізувати запропоновані системою варіанти перекладу сегменту і відбирати найбільш прийнятний, редагувати запропонований програмою/партнером варіант сегменту, редагувати перекладений у межах автоматизованої системи текст. До цього компоненту інформаційно-технологічної компе-

тентності слід також включити знання, навички і вміння, необхідні для оформлення кінцевого продукту перекладу в такому форматі, який вимагається замовником.

Комунікативний компонент обумовлений інтерактивним характером перекладацької діяльності, яка передбачає обговорення із роботодавцем / замовником умов виконання завдання, з'ясування вузькогалузевих питань із фахівцями, спілкування з членами перекладацької команди під час виконання спільного проекту в ролі перекладача, редактора чи менеджера проекту, обмін досвідом із перекладачами-професіоналами. Реалізація відповідної комунікації в умовах інформаційно-комунікаційного середовища вимагає наявності декларативних знань про функціональні можливості таких засобів, як електронна пошта, чат, форум, соціальні мережі; процедурних знань про технологію їх використання та відповідних навичок; умінь спілкуватися за допомогою електронних засобів комунікації.

Конкретизація змісту інформаційно-технологічної компетентності допоможе в розробці системи вправ для формування письмової перекладацької компетентності майбутніх філологів-перекладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алферова Д. А. Модульное обучение переводу научно-технических текстов с использованием информационных технологий: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования)» / Д. А. Алферова. – М., 2010. – 26 с.
2. Колос Ю. З. Формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю. З. Колос – К., 2010. – 20 с.

Наталія СУЛТАНОВА
(Миколаїв, Україна)

ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ІНСТИТУЦІЙНИХ ФОРМ УТРИМАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ

На сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної теорії і практики оптимізація діяльності інтернатних закладів освіти можлива лише на основі модернізації та реформування її організаційно-методологічних засад. Протягом майже століття школи-інтернати були вдалою формою ефективного суспільного виховання дітей та підлітків. Для багатьох вихованців інтернатних установ ці заклади стали «школою життя» та активної підготовки їх до трудової діяльності. Вони виконували провідну соціально-педагогічну функцію вироблення у молодих людей усвідомленої громадянської позиції, готовності до суспільного та сімейного життя, участі в інтеграційних процесах держави, відповідальності за долю країни і людської цивілізації. Проте сьогодні «... потрібна нова парадигма виховання і навчання дітей, що складають учнівський контингент інтернатних закладів, висування на перший план гуманістичних ідей і орієнтирів, пройнятих піклуванням про розвиток усіх сил кожного учня» [1].

Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р. № 526-р «Про Національну Стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на

2017-2026 роки» затверджено план заходів з реалізації її I етапу. Координатором реалізації Стратегії визначено Міністерство соціальної політики в Україні.

Метою її запровадження є зміна системи інституційного догляду та виховання дітей на систему, яка забезпечує догляд і виховання дитини в сімейному або наближеному до сімейного середовищі.

Серед ключових завдань Стратегії – створення ефективних механізмів підтримки сімей з дітьми, що поєднують фінансову, матеріальну допомогу та послуги для сприяння батькам у виконанні своїх обов'язків з догляду та виховання дітей і подолання складних життєвих обставин; підвищення професійного рівня фахівців, які надають послуги дітям і сім'ям з дітьми, та рівня спроможності учасників процесу реформування системи інституційного догляду та виховання дітей; розвиток послуг альтернативного догляду за дітьми, які з певних причин не можуть проживати з біологічними батьками; формування суспільної думки щодо важливості виховання та розвитку дитини у сім'ї та інші [2, 4–6].

Питання доцільності оптимізації функціонування шкіл інтернатного типу в Україні були й, нажаль, набувають все більшої актуальності та соціальної значущості у нашому суспільстві сьогодні. А вищеперелічні завдання з поліпшення якості соціальних і освітніх послуг в інституційних закладах залишаються не вирішеними поки що у практичній площині діяльності інтернатних установ.

«Відсутність єдиного бачення реформування системи інституційного догляду та виховання дітей призводить до того, що на практиці змінюється лише назва або тип закладу, «реформовані» заклади залишаються закладами цілодобового і довготривалого перебування дітей, а кількість категорій та вік дітей, які можуть до них направлятися, збільшується» [2, 2].

На сьогодні один з найбільших недоліків інтернатної системи освіти є функціональна ізоляція дитини від суспільства, яка, у свою чергу, часто унеможлиблює її адекватне професійне самовизначення, повноцінну соціальну інтеграцію у суспільство та готовність до свідомої участі у суспільному житті країни.

Проте, реформування інтернатних установ не має розглядатися як процес повного припинення функціонування всіх інституційних видів установ. Мова йде про «зміну існуючої системи інституційного догляду та виховання дітей, яка не відповідає реальним потребам дітей та сімей з дітьми, і створення умов для повноцінного виховання та розвитку дитини в сім'ї» [2, 1].

Позитивним реформаційним інструментом вважаємо організаційну перебудову закладів інтернатного типу в частині наближення їх до сімейних форм утримання дітей; у разі можливості, створення соціальних закладів або умов проживання, що наближені до сімейних та родинних.

В умовах євроінтеграційних процесів, що відбуваються сьогодні в Україні, з метою, у першу чергу, мінімізації кількості дітей, які з народження стають соціальними сиротами й потрапляють до інституційних закладів опіки та виховання, необхідно збільшити фінансову підтримку сімей з дітьми, що потенціально, внаслідок складних життєвих обставин, потрапляють в «групу ризику». З цією ж метою особливу увагу слід приділяти роботі з біологічними батьками дитини з метою повернення її у сім'ю, разом із цим, у разі неспроможності біологічних батьків на утримання й виховання своїх дітей, вести роботу по спеціальній підготовці для цього прийомних сімей, мотивувати та заохочувати їх до цієї благородної справи.

Вважаємо недоцільним утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування протягом їхнього дорослішання до досягнення повноліття перебувати й виховуватися у різних закладах інтернатного типу, у будинку дитини, дитячому будинку, школі-інтернаті

тощо. У цьому разі, сестри й брати, якщо вони різного віку, виховуються у різних інституційних закладах, функціонування яких базується в першу чергу на віковому принципі. Кожного разу, пристосовуючись, таким чином, до нового середовища, педагогічного та дитячого оточення, дитина переживає психологічне травмування, болюче відбуваються адаптаційні та соціалізаційні процеси.

Щодо ефективної реалізації Стратегії, на нашу думку, слід додати і виділити як ключові завдання: розробку заходів щодо реформації окремо кожного типу інтернатного закладу та забезпечення їх виконання; переміщення дітей із закладу в заклад лише у тому разі, коли не має можливостей для утримання та виховання в інший спосіб; створення та запровадження нових або інноваційних технологій соціальної роботи з сім'ями «групи ризику», спрямованих на збереження виховної функції сім'ї, запобігання виключення дитини із сімейного оточення; створення умов для забезпечення реалізації права дитини на збереження або поновлення контактів з біологічною родиною, родинним оточенням у тому разі, коли це не шкодить її інтересам; сприяння розробці та впровадженню на етапі утримання дітей в інтернатних закладах механізмів їх соціальної інтеграції, включенню до повноцінної участі у житті суспільства, й головне, формування громадської думки про пріоритетність прав і інтересів дитини, пропагандування ідеї відмови від інституційного догляду та виховання дітей у разі, коли це являється можливим.

Таким чином, засобами розробки нової нормативно-правової бази альтернативного догляду за дітьми, організації відповідного методичного забезпечення, формування суспільної думки щодо неприпустимості розлучення дитини з батьками через особливості її розвитку, негативних наслідків інституційного догляду та виховання для дитини та суспільства в цілому уможливорюється ефективно вирішення проблем реформування та модернізації інтернатних форм утримання та виховання в Україні у контексті освітніх парадигм та євроінтеграційних процесів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобзар Б. С., Постовайтов Є. П., Слюсаренко В. Г. Управління виховною роботою в школі-інтернаті. – К.: КМІВУ, 1996. – 268 с.

2. Розпорядження Кабінету міністрів України № 526-р від 9 серпня 2017 р. «Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу» [Електронний ресурс] // Главный правовой портал Украины: [сайт]. – Режим доступа: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80>

Артем ТКАЧОВ
(Харків, Україна)

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ЗДІБНИХ УЧНІВ

Серед актуальних проблем, які постають сьогодні перед вчителями шкіл, важливе місце займає проблема забезпечення оволодіння учнями іноземної мови, що є необхідною передумовою для їхньої успішної життєдіяльності в полікультурному просторі. Причому особливої актуальності сьогодні набуває проблема формування цієї компетентності у здібних учнів як майбутньої інтелектуальної еліти країни. Адже ці учні мають

високі навчальні можливості, а правильно організований процес оволодіння ними іноземною мовою дає змогу створити сприятливі передумови для більш повного розкриття та подальшого формування особистісного потенціалу кожного школяра, оптимального використання його вікових можливостей.

Як визначено, наукові концепції провідних зарубіжних учених та теоретичні положення європейських нормативних документів, що регламентують процес навчання молоді іноземних мов, заклали теоретичну основу розуміння вітчизняними вченими суті, структури та змісту іншомовної компетентності людини. Зокрема, М. Паласюк та О. Чорна стверджують, що іншомовна компетентність людини включає в себе сукупність компетенцій щодо володіння іноземною мовою в інтеграції з іншими знаннями, вміннями, навичками, котрі забезпечують здатність особистості розв'язувати проблеми, які виникають у професійному та соціокультурному середовищах. За висновками вчених, ця компетентність включає в себе такі складники: лінгвістичну компетенцію (володіння мовними засобами; знання мовного матеріалу, правил його оформлення та використання їх на практиці); тематичну компетенцію (володіння екстралінгвістичними засобами); прагматичну компетенцію (здатність користувача логічно пов'язувати речення з метою формулювання зв'язних фрагментів мовлення); соціокультурну компетенцію (знання соціокультурного контексту); компенсаторну компетенцію (вміння досягти взаєморозуміння з іншими людьми); навчальну компетенцію (вміння користуватися довідковою літературою для забезпечення засвоєння мови з метою спілкування); комунікативну компетенцію (уміння спілкуватися та взаємодіяти зі співбесідником) [2; 3].

Н. Мельник стверджує, що іншомовна компетентність – це інтегративний феномен, який об'єднує в собі цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок, котрі забезпечують успішність здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних ситуаціях спілкування. Оволодіння цією компетентністю вимагає від людини усвідомлення й засвоєння мовних норм, що склалися історично в фонетиці, лексиці, граматиці, орфографії, семантиці, стилістиці, а також вміння адекватно застосовувати вивчені правила в усіх видах людської діяльності, які вимагають використання певної іноземної мови [1, 23].

На підставі викладеного зроблено висновок про те, що іншомовна компетентність являє собою інтегративне особистісне утворення, що забезпечує спроможність людини здійснювати успішну комунікацію з носіями іншої мови на основі засвоєння відповідної мовної системи, а також умінь оптимальним способом використовувати ці знання в конкретних соціокультурних контекстах. Також визначено, що вказана компетентність включає три компоненти: лінгвістичний (засвоєння знань та умінь, необхідних для здійснення всіх видів мовної діяльності відповідно до лінгвістичних норм та правил конкретної мови); комунікативний (здатність людини успішно розбудувати комунікацію іноземною мовою з іншими людьми на основі практичного використання лінгвістичних знань та умінь, а також комунікативно-мовленнєвих навичок); соціально-культурний (знання культурних особливостей носіїв конкретної мови та вміння оптимальним способом враховувати їх в процесі спілкування).

Очевидно, що процес формування іншомовної компетентності в інтелектуально здібних учнів має свою специфіку, зумовлену віковими особливостями й характерними ознаками цієї категорії школярів. Як визначено в попередніх авторських публікаціях, високоздібні учні мають значні дидактичні потенції, які при правильно організованому педагогічному впливі успішно розвиваються. Водночас доведено, що в процесі особистісного

становлення цих школярів часто спостерігаються гострі проблеми й суперечності, які зазвичай проявляються навіть набагато гостріше, ніж у пересічних учнів. Тому неграмотно організована з точки зору педагогіки взаємодія вчителя з цими учнями не тільки не дозволяє досягнути поставлених освітніх цілей, але й взагалі може спричинити заглушення ростків обдарованості особистості.

На основі врахування визначених нормативних вимог до сформованості іншомовної компетентності учнів, вікових та характерних ознак інтелектуально здібних школярів було розроблено систему формування в них іншомовної компетентності. Ця система охоплює урочні заняття не тільки з іноземної мови, але й з інших навчальних предметів, а також позаурочну діяльність обдарованих учнів. Центральне місце в розробленій педагогічній системі займають активні й інтерактивні форми та методи навчання, зокрема такі: рольові й імітаційні ігри, мовні етюди, інсценування, конкурси, вікторини, дискусії, мовні проекти, конференції, олімпіади, тематичні вечори, мовні портфоліо, дні та свята мови, концерти й вистави з виступами учнів іноземною мовою тощо.

Наприклад, у межах проведення дослідження в експериментальних класах проводився День англійської мови, причому інтелектуально здібні учні брали активну роль в організації та реалізації цього заходу. Так, вони створили тематичні стінгазети та плакати, в яких представили цікаву інформацію про англійську мову. Цікавою ідеєю талановитих учнів було також проведення рольових ігор іноземною мовою на різних уроках, які проводились у школі в День англійської мови.

У цей день високоздібні учні також організували «десант носіїв англійської мови» в початкову школу. На перерві за допомогою використання простих англійських слів та відповідних невербальних засобів вони залучали молодших школярів до участі в іграх, в які грають їх ровесники в англійськомовних країнах. Діти з радістю прийняли пропозицію більш старших учнів.

Отже, можна підсумувати, що формування іншомовної компетентності в інтелектуально здібних учнів є надзвичайно актуальною проблемою, яка вимагає невідкладного розв'язання на теоретичному і практичному рівнях. У світлі цього розробка науково обґрунтованої системи формування в них цієї компетентності є своєчасною відповіддю на наявні потреби сучасної школи. Центральне місце в цій системі займають різноманітні активні й інтерактивні форми та методи навчання школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мельник Н. І. Іншомовна компетентність як пріоритетний напрям у змісті професійної підготовки педагогів у країнах Європи // Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5 лист. 2105 р.). – К., 2015. – С. 201–207.
2. Паласюк М. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих технічних закладів освіти // Людинознавчі студії: зб. наук. пр. Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. – Дрогобич: Вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Випуск 29. – Ч. 1. – С. 144–154.
3. Чорна О. О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2013. – Вип. 22. – С. 230–237.

ТОТОЖНІСТЬ ПОНЯТЬ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО ТА ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

Світ речей, що оточує нас, аж ніяк не бездушно-утилітарний, байдужий нам. Навпаки, він віддзеркалює нашу самобутність, темперамент, менталітет, етнічну приналежність. Судячи по речах що нас оточують можна розповісти про те, що ми цінуємо в житті, чого прагнемо і що вміємо робити. Немає нічого приємнішого, ніж втілювати свої задуми в життя, ніщо так не об'єднує дітей, як спільна творча робота. Саме під час занять гуртка учні матимуть змогу виявити в собі багато нових рис, розвинути свої смаки й інтереси. Оскільки гуртки художнього спрямування базуються на знаннях та практиках декоративно-ужиткових та прикладних ремесел, то є потреба уточнити саме поняття декоративно-ужиткові ремесла та визначити тотожність понять народні ремесла, етнічне художнє мистецтво, народне мистецтво.

Декоративно-ужиткове мистецтво – один із видів художньої діяльності, твори якого поєднують естетичні та практичні якості. Декоративне означає «прикрашати». Ужиткове ж означає, що речі мають практичний вжиток, а не лише є предметом естетичної насолоди [1]. Отже завданням декоративно-ужиткового мистецтва є перетворення утилітарного речового середовища людини способом декорування – надання краси творам ужиткового мистецтва.

Проте декотрі автори отожднюють поняття прикладного та ужиткового мистецтв. Так, С. Федун у підручнику Образотворче мистецтво, для сьомого класу наводить наступне визначення: Декоративно-прикладне (ужиткове) мистецтво – це мистецтво, головною метою якого є створення та оздоблення художніх виробів, що мають практичне призначення у побуті.

Звернувшись до першоджерел поняття отримаємо наукове визначення декоративно-прикладного мистецтва, яке полягає у пізнанні виду образотворчого мистецтва та освоєння прикрашання предметів повсякденного побуту. Першим дослідником науки хто окреслив її основні визначення вважають етнографа Олександра Міллера. Він був першим, який звернув увагу на орнаменти, як важливої складової прикладного мистецтва.

У навчальному посібнику Декоративно-прикладне мистецтво, за редакцією С. А. Антоновича подано наступне твердження. Декоративно-прикладне мистецтво – предметно-духовний світ людини – включає в себе численні види художньої практики. У зазначених межах може міститися широкий спектр проміжних форм, що вказує на аналітичний поділ: прикладні – декоративно-прикладні – декоративні. Цей поділ наочно показує міру утилітарних та декоративно-виражальних якостей у творі мистецтва. Його можна виразити числовим співвідношенням: прикладні – 3:1, декоративно-прикладні – 2:2, декоративні – 1:3. Перше число – умовний показник утилітарності, другий – декоративно-виражальних якостей [2].

За Енциклопедія Сучасної України декоративно-ужиткове мистецтво визначається як мистецтво виготовлення, а також художнього оформлення виробів побутового призначення. Виришальну роль у створенні художнього образу предметів Декоративно-ужиткового мистецтва відіграють: форма виробу, орнамент або сюжетні мотиви, виконаний живопис, графічними або пластичними засобами [3].

Отже можна припустити наступну відмінність між ужитковим та прикладним мистецтвом. Коли декоративно-прикладне мистецтво має за мету прикрашання уже існуючих речей та

конструкції побуту, то декоративно-ужиткове разом із прикрашанням речей акцентує увагу, також на формі та змістові предмета.

Найвиразніше риси народного мистецтва відображено в декоративно-ужитковому, адже воно завжди поруч з людиною в її побуті та є найдоступнішим. Акцентування уваги на формі та змісті речей надає речам індивідуальності, практичності. Саме тому найяскравіші враження про особливості характеру кожного народу дає нам його ужиткове мистецтво.

ЛІТЕРАТУРА

1. https://uk.wikipedia.org/wiki/Декоративно-ужиткове_мистецтво.
2. Антонович Є. А., Захарчук-Чугай Р. В., Станкевич М. Є. Декоративно-прикладне мистецтво. – Львів: «Світ», 1992.
3. http://esu.com.ua/search_articles.php?id=21350. – Я. П. Запаско.

Лілія ФАРБАТЮК
(Ізмаїл, Україна)

РОЛЬ КАЗОК У ПРАЦЯХ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ВИХОВАННЯ ГУМАННИХ ВІДНОСИН ДОШКІЛЬНИКА

На законодавчому рівні в Україні визнані пріоритетна роль дошкільної освіти як основи соціокультурного становлення особистості та необхідність створення належних умов для її здобуття. Дошкільний вік – час активного пізнання навколишнього світу дитиною. Дитина є неповторною особистістю, яка вимагає і особливих, індивідуалізованих способів впливу і форм спілкування. За словами педагога: «Дитинство – казковий палац» [2, 4], в якому у кожного, хто мав змогу проникнути в цей світ, була можливість в якійсь мірі стати дитиною. Він – вчитель – дуже добре розумів, що роки дитинства визначають майбутнє людини.

У своїх працях В. Сухомлинський писав: «Дитячий світ – особливий світ. Діти живуть своїми увявленнями про добро і зло, честь і безчестя, людську гідність; в них свої критерії краси, в них навіть своє вимірювання часу...» [2, 4]. Василь Олександрович під час своєї роботи з дітьми надавав великого значення словесній творчості, яка пробуджувала фантазію і надавала змогу відкрити шлях до серця дитини, до джерел думки і мови [2, 29]. Так чарівно-фантастичне слово, яке «мешкає» у казках, допомагає відшукати ключики до джерел. В. Сухомлинський називав казку «ковтком повітря, який розпалював вогник дитячої думки та мови» [2, 30].

Читаючи або складаючи казки разом зі своїми вихованцями, Сухомлинський звертав увагу на вміння дитини реагувати на ті чи інші події, які було розвинуто у казці. Добре розуміючи внутрішній стан дітей, він – педагог – міг побачити те місце в душі дитини, якому потрібна допомога. На думку гуманіста, якщо дитина при слуханні казки не переживає боротьбу добра і зла, значить в дитячій душі щось надломлене, є якась рана, яку необхідно вилікувати.

Казка бере свій початок ще за часів наших дідів-прадідів, які за допомогою казки розповідали нам про свій життєвий досвід, історичні події того часу, виховували чуйність, співпереживання та бажання взаємодопомоги, навчали бачити красу природи. Краса і казка це два нероздільних поняття, без яких неможливі виховання естетичних почуттів, сердечності, співчуття [2, 181].

На думку Василя Олександровича, процес навчання не можна уявити не тільки без слухання, але і без створення казки[2, 33], бо «казка – це джерело дитячого мислення». Завдяки використанню казкових образів, у свідомість дітей входить слово, як засіб вираження думок та почуттів. «Я не уявляю собі, - казав видатний педагог, - виховання любові до природи без живого, трепетного слова». Дитячої мови та дитячого мислення неможливо уявити без живої та яскравої казки[2, 181].

Використання казок у навчально-виховному процесі, допомагає дитині навчитись бачити красу навколишнього, сформувані вміння щодо позитивного вирішення проблем, виховує чуйність та благородство.

«Використання казкових образів допомагає відчувати красу рідної землі. Краса рідного краю, яка відкривається завдяки казці, фантазії, творчості, - джерело любові до Батьківщини» [2, 35]. Казка є творінням народу. Завдяки народним казковим образам у серці дитини складається образ народу, який не цурався важкої праці і в якого були свої погляди на життя. Саме в народних казках розкривається духовність та самобутність культури, які допомагають дитині пізнати свій народ на рівні почуттів і виховати в дитини любов і повагу до Батьківщини, до рідної землі.

Слухаючи народні казки про Бабу-Ягу, Царівну Жабу, казкових богатирів, дитина вчиться відрізняти образи добра і зла, висловлює свою думку стосовно вчинків тих чи інших героїв, вчиться вірити в справедливість. Світ казки – дивовижний, чудовий, надзвичайний, в якому долаються всі перешкоди. Казка є незамінною складовою в усіх видах діяльності дошкільника. Її можна зустріти як на заняттях з художньої літератури, так і в математиці, музиці, художній діяльності, тому що почуття викликані казкою незабутні та використовуються дитиною в житті. Дитина дошкільного віку є слухачем. Через це використання казок повинно приносити тільки користь.

Гуманіст у своїй книзі «Серце віддаю дітям» надавав рекомендації вчителям щодо використання казок у навчально-виховному процесі:

- Казки діти повинні слухати в обстановці, яка допомагає найглибшому сприйняттю казкових образів, наприклад, в тихий вечір в затишній обстановці, на природі.
- Розповіді повинні бути яскравими, образними, невеликими.
- Не можна давати дітям безліч вражень, тому що може притупитися чуйність до розказаного.
- Не варто багато говорити. Дитина повинна вміти не тільки слухати слово вихователя, а й мовчати. Тому, що в ці хвилини вона думає, осмислює нове.
- Вихователь повинен вміти дати дитині подумати [2, 31], що є однією з найтонших якостей педагога.

Сухомлинський писав, що діти прекрасно розуміють, що є чарами, а що відбувається в реальному житті. «Діти знаходять велике задоволення від того, що їхні думки живуть в світі казкових образів» [2, 181].

Казки не тільки виховують та навчають, вони ще веселять, розважають, що є їх чудовою властивістю. Однак почуття казки можна порівняти з дитячими емоціями, вони такі ж яскраві. Дитину легко втішити, але легко і засмутити.

ЛІТЕРАТУРА

1. Левківський М. В. Історія педагогіки: підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – Вид. 2-е, доповнене. – 376 с.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. – К.: Акта, 2012. – 537с.

ДИТИНА ЯК ЦЕНТР ВИХОВНОГО ВПЛИВУ В УКРАЇНСЬКІЙ НАРОДНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Найкращим вважається виховання побудоване на звичаях і традиціях народної педагогіки, коли діти вчать рідною мовою, якнайбільше дізнаються про свій народ, свято бережуть і примножують національні і загальнолюдські духовні цінності. Формування особистості не може відбутися без виховного впливу матеріальної та духовної культури рідного народу. Народ продовжується у дітях, генеруючи національний дух, характер, психологію, традиції, побут, спосіб життя.

Традиції народної педагогіки наділені ознакою високого одухотворення. Через них передаються від покоління до покоління благородні людські якості та чесноти, любов до рідної землі, повага до батька і матері, рідної мови, історії, голос совісті, обереги, відчуття приналежності до свого народу, прагнення пізнати, зберегти й передати його духовні надбання власним дітям, онукам, правнукам [3, 45]. У дітях відтворюється народне, увічнюється специфічне і самобутнє.

Центром виховного впливу в українській народній педагогіці завжди була дитина. «Дитина – гість у нашому домі» – правило, яке підкреслює важливість виховання у сім'ї та підготовки до самостійного життя [3, 42]. Рідна домівка, рідне гніздо – називають батьківську хату, як особливе місце для дитини, де відбувається становлення цінностей, характеру, перебудова поведінки. Продовжуючи рід людський, батько й мати повторюють у нащадках самих себе, свою культуру, показують шлях до мудрості. Зміст виховання визначається їхніми поглядами, переконаннями, принципами, уявленнями про ідеал людини. В сім'ї накопичується досвід життя, формується життєва психологія, якій притаманні безпосередність, життєдайність, особистісність, у якій втілюються надбання релігії, народної педагогіки, філософські погляди та ментальні особливості українського народу. Такі риси українців як емоційність, сентиментальність, чутливість, ліризм, індивідуалізм, прагнення до «свободи», рухливість, естетизм яскраво виявляються на рівні побуту та зумовлюють умови виховного впливу. Ставлення до світу, життєвий оптимізм (песимізм), довіра до себе і до життя, самовпевненість (закомплексованість), рівень емоційності дитини, а потім дорослої людини залежать від атмосфери сімейного життя, культури, філософії та психології народу.

Здавна українці реалізують виховання через доступні засоби (спілкування, працю, дитячу гру, навчання), враховуючи відповідні принципи (гуманізму, природовідповідності, систематичності і послідовності, зв'язку виховання з життям, виховання в праці, активності, послідовності та ін.), задля досягнення мети – навчити кожного бути Людиною.

Народна педагогіка дотримується принципу творення особистості через пізнання її сутності, враховує таємниці душі, духовний світ, психологічні особливості і динаміку вікових змін, життєвих функцій. Великого значення надає спадковості, середовищу, вихованню. На основі багатого емпіричного досвіду, поєднуючи різноманітні знання про людину, її навчання і виховання, вказує на складність її психіки («Чужа душа – темний ліс», «У всякої Пашки свої замашки», «Зверху гарно та тихо, а всередині ворушиться лихо») та потребу урахування індивідуальних рис (темпераменту, волі, нахилів, здібностей, смаків, уподобань, інтересів, потреб).

Задовго до наукової народна педагогіка довела, що у формуванні людини вирішальну роль відіграють знання про особливості розвитку у перші роки життя. Тут знаходимо ґрунтовну характеристику дітей кожного вікового періоду (новонароджений, немовля, дитинство, отрочество, юність). Значну увагу приділено віку від народження до п'яти років (пискля, сміяка, гуляка, сидун, плазун, дибун, ходун, белькотун, щебетун (мовчун), нишкля, понура, особняк, стрижек, велика дитина, гулячок, джигун, четвертак, підпасич, п'ятиліток), коли дитина найінтенсивніше росте і розвивається. Піклування, турбота про неї починається від народження. Навіть до цього часу важливими є народні знання про умови проходження вагітності (роботу і відпочинок, сон, харчування, психологічний клімат на різних стадіях вагітності), легкі та успішні пологи.

Український народ упродовж століть виробив заходи (купання, сповивання, кормління, догляд за тілом, хрещення, годування («Дитина їла б щогодини»), сон, гартування, чистота, інші заходи до року (режим дня, рух, прогулянка), від року до віку пастуха), які сприяють збереженню здоров'я і благополуччя матері й дитини. Народна гігієна (особиста, гігієна жінки, дитини, гігієна праці, гігієна харчування) базується на досвіді, народних медичних профілактичних та санітарних засобах запобігання захворювань, зміцнення та охорони здоров'я [1].

Окрім піклування про здоров'я і фізичний розвиток дитини, зміст виховання у народній педагогіці охоплює формування моральності, духовного світу, передачу знань (розумовий розвиток), трудових умінь і навичок, привчання до організації домашнього побуту, підготовку до сімейного життя (майбутніх дружини/чоловіка, матері/батька), виховання естетичних смаків [2; 3]. Йдеться про виховання розуму, тіла і душі, плекання самостійності та відповідальності. Зі зростанням дитини завдання виховання впливу розширюються та мають свої особливості на кожному віковому етапі («Гни дерево, поки молоде, вчи дитя, поки мале»). Поступово вона вчиться приймати норми, правила, ефективні техніки урегулювання складних ситуацій, розуміти межі дозволеного, розв'язувати свої емоційні проблеми, пізнає світ, себе та інших людей.

Активним є виховний вплив на дітей обрядів, календарних свят, участь у яких залежить від статі, віку, а також сезону. Завдяки звичаям, дитина вчиться дотримуватися правил поведінки значно раніше, ніж осягне їхню моральну суть. Педагогічна сила звичаю полягає в тому, що він (у дитячому віці) підсилюється фізіологічним виробленням певних умовних рефлексів, які формують стереотипну поведінку.

Народна гра (забава, розвага) і народна іграшка – універсальні засоби формування особистості дитини в ранньому і дошкільному віці. Народні колисанки, казки, міфи, прислів'я, приказки, потішки, скоромовки, лічилки, заклички, загадки, художні твори містять описи психічних явищ, характерів, прикладів поведінки, мають специфіку щодо тем, образів, ідей. Вони характеризуються поєднанням словесного матеріалу з елементами гри, супровідними рухами, у них чітко виражене виховне спрямування. Народні засоби виховання перевірені часом, а їхній добір здійснюється залежно від потреб та інтересів дитини, природних задатків, внутрішніх процесів розвитку, її вікових, індивідуальних та статевих особливостей, умов проживання.

Отож, емпіричним шляхом, завдяки багатовіковій виховній практиці, народ творить «знання про дитину» – дитинознавство, яке дає нам уявлення про психолого-педагогічну характеристику дітей певного віку, концентрує усталені погляди на виховання (принципи, зміст, засоби), умови й рушійні сили успішного розвитку особистості.

На нашу думку, поєднання здобутків народної педагогіки з досягненнями сучасної науки може становити ідеальний варіант сплаву знань і відомостей про дитину, які об'єднують медицину, психологію, педагогіку, філософію та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дарміць Р. Народні гігієнічні знання і повір'я, пов'язані з народженням і вихованням дитини (за матеріалами з сільського побуту Карпат) // Вісник Львівського університету: сер.: Історична. – 2012. – Вип. 47. – С. 123–141.
2. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка: навч. посіб. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – 176 с.
3. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: навч.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.

*Галина ФІЛЬ, Адріана КОГУТ
(Дрогобич, Україна)*

СИТУАТИВНІ ЗАВДАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У Державному стандарті початкової загальної освіти наголошується на тому, що основною змістовою лінією мовної освіти є мовленнєва, яка спрямована на вироблення в учнів умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) [1, 112–163].

Серед пріоритетних методичних засобів формування мовленнєвих і комунікативних умінь на уроках української мови в початковій школі вагоме значення мають ситуативні завдання, які відповідають меті і змісту сучасної мовної освіти та комунікативно-діяльницькому підходу до навчання [4, 13].

Питання про мовленнєві ситуації, ситуативні завдання має солідну історію як у лінгвістиці, так і в методиці (лінгводидактиці), але тлумачиться воно по-різному. Суперечливість підходів до ситуації криється, на думку вчених, у самій природі мовленнєвої комунікації [3, 80].

Проблема використання ситуативних завдань на уроках української мови частково висвітлювалась у роботах методистів – формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках української мови (Ж. Крайнова), культура діалогічного мовленнєвого спілкування (Е. Палихата), моделювання мовленнєвих ситуацій (В. Сторожук, К. Дорошенко), формування пізнавальної активності учнів на уроках української мови за допомогою ситуативних завдань (Л. Шевцова) та ін.

Незважаючи на певні здобутки методики розвитку зв'язного мовлення, теорія і практика оволодіння мовленнєвими вміннями і навичками за допомогою ситуативних завдань потребує подальшого вдосконалення, адже у вищезазначених дослідженнях розглядаються лише окремі аспекти цієї проблеми.

У науковій літературі ситуацію трактують як «стимул для здійснення мовленнєвих дій» або «штучне мовне середовище». Загальна ситуація стає мовленнєвою тільки тоді, коли її можна розв'язати за допомогою мовлення. Для того, щоб у певній ситуації виникло спілкування, необхідні певні мотиви, і саме вони перетворюють будь-яку ситуацію в мовленнєву. Отож мовленнєвою ситуацією можна назвати лише таку ситуацію дійсності, яка зумовлює ту чи ту мовленнєву реакцію.

Ситуація, в якій той, хто говорить, входить у мовлення за власною потребою, бажанням, називають природною мовленнєвою ситуацією. Якщо ж дитина входить у мовлення з волі педагога, – ситуація більш умовна або навчальна, стимульована [4, 13].

Е. Палихата навчальні мовленнєві ситуації поділяє на стандартні (традиційні) та варіативні. Стандартні (традиційні) мовленнєві ситуації строго обмежують мовленнєву дію співрозмовників, а також керують нею. Мовленнєва дія в результаті стандартних мовленнєвих ситуацій містить цілком автоматизовані мовленнєві засоби. Скажімо, при купівлі товару в магазині, ліків в аптеці, при записуванні на прийом до лікаря, привітанні, проханні тощо. Варіативні мовленнєві ситуації пов'язані з дипломатичним розв'язанням проблем, що цікавлять одного із співрозмовників [5, 75].

Під час навчання діалогування враховується необхідність почергового використання стандартних і варіативних мовленнєвих ситуацій. Для складання учнями початкової школи діалогів використовують ситуації, створені вербально (словесно), тому їх називають вербально створеними ситуаціями. За способом відтворення, як підкреслює Е. Палихата, розрізняють позамовні, або екстралінгвістичні, ситуації, які відтворюються на основі немовних засобів (ілюстрацій, діа- й кінофільмів, макетів тощо), та мовні, що створюються за допомогою мовних засобів [5, 67].

Л. Шевцова виокремлює такі основні види ситуативних завдань: схарактеризувати об'єкт або суб'єкт дослідження та їх взаємовідносини у запропонованій ситуації; вибрати із запропонованих варіантів правильний розв'язок; самостійно сформулювати проблему (питання) на основі заданої ситуації; розв'язати сформульоване завдання на основі використання законів формальної логіки; дати відповіді на запитання, сформульовані щодо певної ситуації; виконати завдання на основі знань, діагностики і прогнозування поведінки учасників ситуації; здійснити пошук або сконструювати ситуацію з використанням літературних джерел або фактів реальної практики; провести класифікацію дібраних раніше запропонованих ситуацій на основі взаємодії суб'єкта та об'єкта; зробити аналіз дій в умовах конкретної ситуації і визначити шляхи розв'язання поставленого завдання; проаналізувати ситуацію, використовуючи різні поєднання творчих завдань попередніх типів [7, 43].

Сучасні вчені вважають, що ситуативні завдання повинні відповідати таким основним критеріям: тематично-змістовому, мовно-структурному, мотиваційному, діяльнісному, інформативному, евристичному, ситуативної співвіднесеності, новизни. Ураховуючи ці критерії, а також особливості мовленнєвої ситуації і характер діяльності учнів початкової школи на уроках української мови виділяють такі групи ситуативних завдань: завдання репродуктивного характеру (переказ запропонованих текстів з урахуванням ситуації спілкування, відтворення діалогів за зразком тощо); завдання на засвоєння мовного матеріалу, пов'язані з розвитком мовленнєвих умінь та навичок, що передбачають уведення учня до певної мовленнєвої ситуації; завдання проблемного характеру; завдання творчого характеру, спрямовані на формування в учнів усього комплексу мовленнєво-комунікативних умінь з урахуванням ситуації спілкування.

Мета системи ситуативних завдань, як зазначає Г. Лещенко, – формування основних комунікативних умінь: орієнтуватися в умовах спілкування, планувати і створювати власні висловлювання відповідно до ситуації спілкування; добирати мовні засоби, які б відповідали окресленій мовленнєвій ситуації; коригувати висловлювання з урахуванням ситуації спілкування, тобто досягнення адекватності мовлення [4, 14].

Отож, на нашу думку, використання ситуативних завдань на уроках української мови в початковій школі сприятиме формуванню таких мовленнєвих умінь, як уміння формувати задум майбутнього твору, використовувати зібраний матеріал для висловлювання, уміння користуватися різними стилями й типами мовлення відповідно до задуму, добирати мовні

засоби з урахуванням усіх компонентів мовленнєвої ситуації. Перспективним видається з'ясування сутності ситуативних завдань та їх ролі у формуванні комунікативної україномовної компетенції учнів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. Книга вчителя початкової школи: довідково-методичне видання / [упоряд. Г. Ф. Древаль, А. М. Заїка]. – Х.: ГОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 112–163.
2. Крайнова Ж. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на заняттях з рідної мови // Початкова школа. – 2003. – № 11. – С. 24–26.
3. Крутий К. Л. Використання методів і прийомів навчання дітей граматично правильного мовлення // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 77–81.
4. Лещенко Г. Система ситуативних завдань до уроків розвитку зв'язного мовлення (5-й клас) // Українська мова і література в школі. – 2004. – №5. – С. 13–18.
5. Палихата Е. Я. Культура діалогічного мовленнєвого спілкування. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 103 с.
6. Сторожук В., Дорошенко К. Моделювання мовленнєвих ситуацій (Розвиток мовлення учнів в початковій школі) // Початкова освіта. – 2004. – № 18. – Травень. – С. 18.
7. Шевцова Л. Активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою ситуативних завдань // Дивослово. – 2001. – № 2. – С. 43–45.

*Галина ФІЛЬ, Діана КУРУЦ
(Дрогобич, Україна)*

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ ПРО МОРФОНОЛОГІЧНІ ЗМІНИ У СТРУКТУРІ УКРАЇНСЬКОГО СЛОВА

Розширення сфери функціонування української мови вимагає від мовців досконалого володіння усіма мовними засобами, що неможливе без засвоєння теоретичних основ лінгвістичних одиниць різних структурних рівнів і особливостей їх реалізації у процесі спілкування. У період реформування початкової школи й оновлення її змісту освіти відбувається переорієнтація процесу навчання рідної мови на розвиток мовленнєвої особистості молодшого школяра, формування його комунікативної компетентності. У системі засобів мовленнєвого розвитку, навчання та виховання учнів початкової школи важлива роль відводиться правильному використанню морфонологічних моделей.

Методологічними засадами дослідження окресленої проблеми є праці лінгвістів-дериватологів А. Грищенка, К. Городенської, В. Русанівського, Н. Клименко, І. Ковалика, М. Федурко та ін. Морфонологічні явища частково аналізуються у процесі словотвору лексико-граматичних груп в «Українській граматиці» [5]. Враховуючи важливість цієї проблеми, Т. Воробйова досліджує механізм українського словотвору; виокремлює семантичні, фонотактичні та стилістичні фактори реалізації морфонологічних явищ у процесі деривації; визначає, як ці явища впливають на словотвірну структуру похідного слова [1].

Спостереження за мовленням дітей молодшого шкільного віку показали, що оволодіння правилами морфонологічної адаптації морфем складає для них певні труднощі, що і є причиною численних мовних огріхів. Найскладніші щодо опанування є альтернаційні типи голо-

сних фонем. Із пари альтернантів *i/e*, *ii/o*, *o/i*, *e/i*, *e/ø*, *o/ø* тощо діти, як правило, вибирають той, що виступає у початковій формі (при словозміні та при формотворенні) чи у твірному слові (при словотворенні). Звідси помилки на зразок: *джмїля*, *дятела*, *ножка*, *головка* тощо. У системі консонантних чергувань відступ від норми найчастіше спостерігається у парах *g/з*, *к/ц*, *х/с*, *б/бл'*, *п/пл'*, *в/вл'*, *м/мл'*, *ф/фл'* (*бл*, *пл*, *вл*, *мл*, *фл*): *на ногі* (замість *на нозі*), *розграфений* (замість *розграфлений*) [6, 46].

Сучасними психолінгвістичними дослідженнями (Р. Брауна, У. Беллуджі, С. Ервіна, Д. Слобіна), як зазначає М. Федурко, доведено, що діти не імітують готові, почуті від дорослих зразки, а імпліцитно виводять свою граматику з мовного матеріалу шляхом аналізу та узагальнення мовних фактів. Як тільки дитина встановить яку-небудь закономірність у мові, певну регулярну модель, вона починає застосовувати її якомога частіше, утворюючи не тільки регулярні, а й нерегулярні чи помилкові форми. Це саме відбувається і при засвоєнні морфологічних моделей [6, 46–47].

Кожна мова вирізняється серед інших певними особливостями, що формують її неповторне «національне обличчя». До таких рис, які властиві українській мові, належать звукові зміни, що відбуваються під час утворення форм чи нових слів: *нога* – *нозі* – *ніжка*, *колосок* – *колосковий*, *село* – *сіпський*. Вони виникли в результаті фонетичних процесів, які проходили в нашій мові у різні періоди її розвитку, тому такі зміни називають історичними чергуваннями. У сучасній українській мові ці чергування пронизують усю систему формотворення (пор. *нога* – *нозі* та *ліга* – *лізі*). Без знання закономірностей їх функціонування неможливе досконале володіння українською мовою.

Далеко не всі зміни звукового складу морфем можна пояснити фонетичними причинами. Цілком інакший, принципіально відмінний характер мають зміни у звуковому складі слів, які спостерігаємо, порівнюючи форми *рука* – *руці* – *ручний*, *муха* – *мусі* – *мушка* або *воза* – *віз*, *косі* – *кіс* та інші. Чергування */k/* – */ц'/* – */ч/*, */x/* – */с'/* – */ш/*, */r/* – */з'/* – */ж/*, */ol/* – */il/*, */el/* – */il/* чи */el/* – */wl/* – */ol/* – */il/* – */il/*, що виступають у наведених прикладах, це вже не виявлення різних звукових реалізацій тих самих фонем. У сучасній українській літературній мові фонема */k/* ніколи не реалізується у звуках [ц'] або [ч], так само як і фонема */x/* ніколи не вимовляється як [с'] чи [ш], а фонема */r/* – як [з'] чи [ж]; таких варіантів ці фонемні в сучасній українській літературній мові не мають. Уже з такими елементарними поняттями і знаннями вчитель ознайомлює учнів початкової школи. Вивчення цієї теми частково проводиться у розділі «Будова слова» (3 клас) і при вивченні іменника (4 клас), а саме чергування звуків в іменниках називного та місцевого відмінків [2; 3].

Знання, уміння та навички, набуті у третьому класі під час вивчення теми, знаходять практичне застосування під час вивчення інших тем. Наприклад, щоб провідмінити іменники жіночого або чоловічого роду, необхідно знати чергування голосних і приголосних у коренях слів: *нога* – *нозі*, *луг* – у *лузі*, *піч* – на *печі* [2; 3].

Щоб учні початкової школи вміли добирати спільнокореневі слова, необхідно дати їм уявлення про корінь як значущу частину слова, вивчення якої входить у розділ «Будова слова». Вони повинні знати, що чергування голосних та приголосних відбувається в корені слова, наприклад: *вухо* – *вушко*, *пух* – *пушок*, *берег* – *бережок* і усвідомити, що для поняття «спільна частина споріднених слів» допустимим є й певні звукові відхилення. Уже на перших уроках опрацювання кореня учні стикаються з рядом споріднених слів: *вода*, *водичка*, *водяний*; *зелень*, *зелений*, *зеленіє*, у коренях яких чергуються тверді та м'які приголосні звуки. Ще відчутніше звукові зміни спостерігають учні в коренях, у яких розглядається чергування голосних та приголосних звуків. Аналізуючи за будовою слова, в коренях яких змінюються

голосні звуки: *столи – стіл, носити – несеш – приніс*, учні помиляються рідше, оскільки корінь у цих словах обмежений приголосними, які позначаються тими ж буквами. Частіше трапляються помилки у визначенні кореня, де чергуються приголосні звуки /г/ – /з/, /г/ – /ж/, /к/ – /ц/, /к/ – /ч/, /х/ – /ш/, /х/ – /с'/: *нога – на нозі, пух – пушинка, сніг – сніжок* та інші, тому ці фонетичні явища в значущих частинах слів вимагають належної уваги в ході виконання практичних вправ. Слова зі складними історичними звуковими змінами в корені, на нашу думку, недоцільно давати для морфемного аналізу в початковій школі.

Отож у програмах середньої загальноосвітньої школи з української мови передбачено ознайомлення молодших школярів із чергуваннями як голосних, так і приголосних фонем, що сприятиме формуванню в учнів початкової школи наукових понять про морфонологічні зміни у структурі українського слова. Щоб уникнути помилок на рівні морфонологічному, важливо, щоб дитина усвідомила, що одні морфеми не змінюють свого зовнішнього вигляду в процесі поєднання (*сир – сирник, малина – малинник*), а інші – змінюють (*ніс – носа, віз – возі, сік – соку*). Наявність відхилень від морфонологічної норми засвідчує, що такі стереотипи у мовній здібності дітей ще не виробилися і потребують пильної уваги з боку учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воробйова Т. М. Морфонологічні засоби словотворення в українській мові // Питання словотвору / [за ред. І. Ковалика]. – К.: Вища школа, 1979. – 191 с.
2. На допомогу вчителів початкових класів. 3 клас: для загальноосвітніх навчальних закладів України. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – 160 с.
3. На допомогу вчителів початкових класів. 4 клас: для загальноосвітніх навчальних закладів України. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – 160 с.
4. Сучасна українська літературна мова / [за ред. А. П. Грищенка]. – К.: Вища школа, 1993. – 367 с.
5. Українська граматики / Русанівський В. М., Жовтобрюх М. А., Городенська К. Г., Грищенко А. П. – К.: Наукова думка, 1978. – С.175–251.
6. Федурко М. До питання морфонологічної унормованості мовлення дошкільнят та першокласників // Психолого-педагогічні основи наступності й перспективності у навчально-виховній роботі між дошкільними закладами, сім'єю та початковою школою: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Дрогобич: Відродження, 1999. – С. 45–47.

Галина ФІЛЬ, Юлія МАЗУР
(Дрогобич, Україна)

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ПОЗИТИВНИЙ ФАКТОР РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Соціальні перетворення в українському суспільстві, оновлення всіх сфер його духовного життя потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам. У сучасних умовах домінуючим має стати особистісно орієнтований підхід до навчання, який зумовлює надання належного місця методам і формам навчання, сфокусованим на учневі, – диспутам, груповій роботі, рольовій грі, керованим дослідженням тощо, забезпечуючи перехід від авторитарної до гуманістичної освітньої парадигми.

Розв'язання цих актуальних проблем можливе лише на основі широкого впровадження активних й інтерактивних педагогічних технологій навчання, адже важливо викликати в учнів зацікавлення освітнім процесом: перетворити їх з пасивних спостерігачів на активних діячів.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету: створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Організація інтерактивного навчання, зазначає Н. Подлевська, передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, проведення дебатів, дискусій, спільне вирішення проблеми на основі аналізу та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню вмінь, навичок, виробленню гуманістичних установок на моральні цінності, створенню атмосфери співробітництва, а педагогу дає змогу стати справжнім лідером учнівського колективу. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, вільно спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення [7, 10–11].

Проблема використання інтерактивних методів навчання в шкільній практиці вже неодноразово перебувала у фокусі уваги багатьох дослідників: М. Волосюк «Інтерактивні форми роботи на уроці» [1]; О. Гаврилук «Нові технології навчання – ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів» [2]; Т. Карнаух «Впровадження інтерактивних методів навчання на уроках читання» [4]; О. Комар «Інтерактивні технології – технології співпраці» [5]; Н. Побірченко та Г. Коберник «Інтегративне навчання в системі нових освітніх технологій» [6] та ін. Однак питання про використання технологій інтерактивного навчання на уроках української мови з метою розвитку пізнавальної активності учнів початкової школи висвітлено недостатньо.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів [4, 6]. Це «співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють» [4, 5].

Вільне спілкування на уроці, висловлювання власної думки, повага до думки оточуючих – це ті умови, що забезпечують ефективність інтерактивного навчання. Застосування нових педагогічних технологій висуває певні вимоги до структури уроків: вони мають захоплювати учнів, пробуджувати в них інтерес та мотивацію, вчити самостійно мислити.

Враховуючи відсутність у науковій літературі будь-якої класифікації інтерактивних технологій навчання, науковці О. Пометун та М. Пироженко визначили їх умовну робочу класифікацію за формами навчання (моделями), в яких реалізуються інтерактивні технології: інтерактивні технології кооперативного навчання (організація навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою: робота в парах, один-два-чотири – усі разом, змінні трійки, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо); інтерактивні технології колективно-групового навчання – технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу; технології ситуативного моделювання – побудова навчального процесу за допомогою залучення учня до гри, передусім, ігрове моделювання явищ, що вивчаються; технології опрацювання дискусійних питань – широке публічне обговорення якогось суперечливого питання [8, 10].

Зупинимось детальніше на моделі технології навчання у дискусії. Ця інтерактивна технологія є «важливим засобом пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, бо дискусія – це широке публічне обговорення спірного поняття» [4, 7].

О. Пометун та Л. Пироженко сформулювали головні організаційно-педагогічні підвалини, які є спільними для будь-яких різновидів дискусії:

- ◆ проведення дискусії необхідно починати з висування конкретного дискусійного питання (тобто такого, що не має однозначної відповіді і передбачає різні варіанти розв'язання, зокрема протилежні);

- ◆ не треба висувати питання на кшталт: хто правий, а хто помиляється в тому чи тому питанні;

- ◆ у центрі уваги має бути ймовірний перебіг дискусії (Що було б можливим за того чи того збігу обставин? Що могло статися, якби...? Чи були інші можливості, способи, дії?);

- ◆ всі висловлювання учнів мають стосуватися теми, що обговорюється;

- ◆ вчитель має виправляти помилки і неточності, яких припускаються учні, та спонукати їх робити те саме;

- ◆ усі твердження учнів мають супроводжуватись аргументацією, обґрунтуванням, для чого вчитель ставить питання на зразок: «Які факти свідчать на користь твоєї думки?», «Як ти міркував, щоб дійти такого висновку?»

- ◆ дискусія може вирішуватись як консенсусом (прийняттям узгодженого рішення), так і збереженням існуючих розбіжностей між її учасниками [3, 48].

Технологія навчання у дискусії дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, сприяє розвитку критичного мислення.

Думаємо, що інтерактивне навчання має значні переваги хоча б тому, що за такої моделі навчання учні засвоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінка), активно співпрацюють між собою, вчатьсь чітко і правильно висловлювати свою думку, а це означає, що рівень розвитку їхньої пізнавальної діяльності переходить на вищий і якісний рівень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волосюк М. А. Інтерактивні форми роботи на уроці // Управління школою. – 2005. – № 16-18. – С. 70–78.
2. Гаврилюк О. Нові технології навчання – ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів // Рідна школа. – 1997. – № 6. – С. 68–71.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: метод. посіб. / [авт.-укл.: О. Пометун, Л. Пироженко]. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
4. Карнаух Т. Впровадження інтерактивних методів навчання на уроках читання // Початкова школа. – 2005. – № 11. – С. 5–8.
5. Комар О. Інтерактивні технології – технології співпраці // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 5–7.
6. Побірченко Н., Коберник Г. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій // Початкова школа. – 2004. – № 10. – С. 8–10.
7. Подлевська Н. Формування культури спілкування в учнів 5-6 класів методами інтерактивного навчання // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 4. – С. 10–13.
8. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: А. С. К., 2005. – 189 с.

АУДІЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мовлення – це діяльність людини, процес використання мови, яка, в свою чергу, є найважливішим засобом виховання та розвитку особистості, спілкування, передачі думок, знань, почуттів, тому освітня галузь «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти в початковій ланці визначає мовленнєву змістову лінію як основну [3, 112–163].

У сучасних умовах розвитку суспільства значно зріс обсяг інформації, яку необхідно сприйняти, усвідомити і засвоїти, а це вимагає від людини значних затрат часу та зусиль. У зв'язку з цим виникає необхідність формування в учнів початкової школи умінь і навичок у всіх чотирьох взаємопов'язаних видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні (слуханні й розумінні усних висловлювань), читанні, говорінні, письмі. Термін «аудіювання» за аналогією до зарубіжної методики запропонувала використовувати З. Кочкіна. На її думку, термін «слухання» давно вже не задовольняє дослідників методики мовлення, оскільки слухання означає передусім акустичне сприймання звукового потоку, а термін «аудіювання» слугує для позначення процесу вдумливого слухання, розпізнавання і розуміння почутих мовних сигналів на відміну від читання як процесу сприймання писемного мовлення.

Ф. Бацевич підкреслює важливість цього виду мовленнєвої діяльності і, зокрема, зазначає, що чотири види мовленнєвої діяльності людини розподіляються так: 42% мовленнєвої діяльності припадає на слухання, 30% – на говоріння, 15% – на читання й орієнтовано 11% – на письмо. Отож понад 70% часу людина витрачає на спілкування з іншими [1, 72–73].

Аудіювання і говоріння – це дві взаємопов'язані частини усного мовлення. Фази слухання й говоріння у процесі спілкування перемежуються. Аудіювання – не тільки сприймання повідомлення, але й підготовка у внутрішньому мовленні зворотної реакції на почуте. Іншою причиною недбалого ставлення до аудіювання в початковій ланці освіти була відсутність систематичного контролю за аудіативними навичками молодших школярів.

Проблему формування та розвитку аудіативних умінь та навичок досліджували відомі психолінгвісти (М. Жинкін, І. Зимня, В. Зінченко, Г. Костюк, І. Синиця та ін.) та методисти (І. Гудзик, Г. Іваницька, С. Дубовик, Т. Ладиженська, М. Львов ін.). Окремі роботи спеціально присвячені питанням теорії і практики формування аудіативних умінь і навичок учнів початкової школи, з'ясування психологічних особливостей аудіювання та його ролі в навчанні української мови, виокремлення критеріїв відбору текстів для сприймання учнями на слух (В. Парациц, О. Хорошковська, С. Цінько).

Учитель початкової школи, навчаючи молодших школярів умінь аудіювання, як зазначає С. Дубовик, повинен планувати і проводити роботу за такими трьома напрямками:

1. Аудіювання під час пояснення нового матеріалу, коли особливо інтенсивно формуються звукові образи нових мовних елементів. Під час такої роботи значна увага приділяється не тільки розумінню почутого, а й усвідомленому сприйманню фонетико-акустичних особливостей цих мовних одиниць.

2. Аудіювання як елемент діалогічного мовлення. Робота за цим напрямком відбувається, коли формуються вміння говорити і виникає обумовлена необхідність: без аудіювання не буває спілкування.

3. Аудіювання як спеціальний різновид вправ. Йдеться про слухання мовлення вчителя або диктора, яке включає як діалоги різних осіб, так і монологи єдності (розповіді, читання оповідань тощо) [2, 48–49].

Сучасні вчені (А. Антонов, Н. Єлухіна, О. Авраменко, О. Рибіна, С. Цінько, Л. Куліш, Г. Рогова та ін.) визначають різні критерії відбору текстів для аудіювання. На основі надбань психолінгвістики, лінгводидактики та методики за основу відбору текстів для слухового сприймання учнями С. Цінько визначила декілька критеріїв, умовно поділених на такі групи: тематично-змістовий; інформативний; структурно-композиційний; жанрово-стильовий; мовний; критерій доступності; критерій обсягу і тривалості звучання аудіоматеріалу [6, 11–13].

Під час проходження педагогічної практики ми з'ясовували думки вчителів про доцільність формування розвитку аудіативних умінь учнів, наскільки ефективна така робота в школі і чи проводять її ззагалі, який рівень цих умінь і навичок молодших школярів. Для цього ми провели анкетування вчителів початкової школи, індивідуальні бесіди з учителями та учнями четвертого класу, вели спостереження за освітнім процесом, вивчили шкільну документацію.

Частина опитаних учителів вважають, що робота над розвитком умінь слухати-розуміти усне мовлення необхідна, оскільки вона слугує не тільки опануванню знань, впливає на показник успішності в школі, а й готує школяра до спілкування в суспільстві, допомагає творенню людини мислячої.

Учні четвертого класу, на нашу думку, повинні володіти такими аудіативними вміннями: уміти орієнтуватися в ситуації спілкування, тобто визначати насамперед власну мету під час сприймання усного мовлення; створювати первинне уявлення про можливий зміст висловлювання, прогнозувати його загальний характер на основі формулювання теми; уміти орієнтуватися в змісті висловлювання, а саме: сприймати повідомлення, запропоновані один раз, у цілому, без пропусків; утримувати в пам'яті деталі прослуханого; формулювати тему і основну думку почутого повідомлення; добирати до нього заголовки відповідно до теми чи основної думки; запам'ятовувати зміст і особливості мовленнєвого оформлення повідомлення; обмірковувати деталі сприйнятого висловлювання; аналізувати особливості змісту і мовленнєвого оформлення усного повідомлення; відповідати на запитання за прослуханим; уміти визначати структуру усного повідомлення: осмислювати і фіксувати (у пам'яті чи на папері) загальну структуру висловлювання; виділяти логіко-сміслові частини прослуханого тексту; складати простий план почутого; встановлювати логічні зв'язки між елементами сприйнятого на слух тексту (висловлювання); визначати композицію висловлювання залежно від його типу та стилю мовлення; ставити власні запитання до смислових частин почутого повідомлення; уміти оцінювати мовленнєве повідомлення: робити висновки з почутого; висловлювати власну думку щодо сприйнятого; підтверджувати чи заперечувати запропонований учителем висновок (на основі почутого тексту); подумки відтворювати зміст почутого; переказувати сприйняте за допомогою записів чи без них.

Отже, як бачимо, аудіювання є основою спілкування, необхідною умовою, яка забезпечує успіх в оволодінні усним мовленням. Теорія і практика навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності потребує вдосконалення, адже у наведених дослідженнях розглядаються лише окремі аспекти проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: [монографія]. – К.: Академія, 2004. – С. 72–73.

2. Дубовик С. Аудіювання на уроках української мови // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 48–51.

3. Державний стандарт початкової загальної освіти. Книга вчителя початкової школи: довідково-методичне видання / [упоряд. Г. Ф. Древаль, А. М. Заїка]. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 112–163.

4. Паращич В. В. Аудіювання: збірник навчальних і контрольних вправ та завдань. – Х.: Торсінг, 2004. – 176 с.

5. Хорошковська О. Формування умінь мовленнєвої діяльності (аудіювання й говоріння) в учнів початкових класів на уроках української мови як державної // Початкова школа. – 2011. – № 12. – С. 12–16.

6. Цінько С. В. Критерії відбору текстів для сприймання учнями на слух // Українська мова і література в школі. – 2000. – № 4. – С. 11–14.

Ганна ЧЕРНЯ
(Ізмаїл, Україна)

ПОЗАШКІЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ В ОЗДОРОВЧОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Виховання учнів не обмежується рамками загально-освітнім закладом, воно продовжується і розширюється за її межами, зокрема у позашкільній роботі. Літо відкриває у дитячій уяві ейфорію повної свободи від шкільних занять, горизонти нових зустрічей і вражень, захоплюючих мандрівок. Однією з основних форм організації літнього відпочинку дітей є літні оздоровчі заклади, які створюються профспілками, окремими колективами, підприємствами з метою зміцнення здоров'я, організації активного відпочинку, задоволення інтересів і духовних потреб дітей та підлітків.

Виховна робота в дитячому оздоровчому таборі включає розумне поєднання відпочинку, праці, спорту з пізнавальною, естетичною, оздоровчою діяльністю. Зміст, форми і методи роботи визначаються його статутом, педагогічним колективом і ґрунтуються на принципах ініціативи і самодіяльності дітей та учнівської молоді, демократії і гуманізму, розвитку національних і культурно-історичних традицій, пріоритетності загальнолюдських духовних досягнень і цінностей. Контингент дітей у таборі різний за рівнем вихованості, загальним розвитком, інтересами, ідеалами, світоглядом. Тому бути педагогом-вихователем, вожатим у літньому оздоровчому таборі – це бути поруч і трохи попереду, що означає вміти організувати творче колективне життя дітей, пробудити в них ініціативу, самостійність.

Літня педагогічна практика не лише завершує практичне засвоєння студентами змісту, форм і методів виховної роботи, але й створює умови для активного вправління у проведенні різних видів виховної діяльності. Практика вимагає від студентів глибоких знань вікових та індивідуальних особливостей дітей, рівня їх вихованості, інтересів, прагнень і потреб. Саме в ході цього виду практики у студентів формуються вміння творчо застосовувати теоретичні знання з педагогіки, психології, здійснювати планування своєї діяльності та діяльності дитячого колективу.

Самостійна робота в ролі вожатого є важливим етапом становлення майбутніх учителів початкових класів. Цей вид педагогічної практики дозволить студентам усвідомити сутність

і специфіку роботи тимчасових дитячих об'єднань у сучасних умовах; ознайомитися з психолого-педагогічними основами роботи з тимчасовим дитячим колективом; засвоїти основи організації оздоровчо-виховного процесу в умовах табору; оволодіти системою колективного планування роботи дитячого колективу; ознайомитися з системою самоврядування в житті тимчасового колективу; організувати ігри та спортивно-оздоровчу роботу в умовах табору; оволодіти методикою проведення різних форм роботи в умовах оздоровчого закладу.

Крім того ситуація повної відповідальності за життя і діяльність дітей вимагає від студентів організаторських умінь, певних особистісних якостей, які ще не повністю сформувалися у них під час попередніх видів педагогічної практики. Виконуючи функціональні обов'язки вожатого, вихователя, керівника дитячого колективу, студенти глибше проникають у суть педагогічної діяльності, адаптуються до ролі вихователя, відчують себе повноцінними педагогами. Вони апробують професійні знання, уміння і навички, вступаючи у взаємовідносини з дітьми, педагогічним колективом табору. Літня педагогічна практика зближує студентів з дітьми, допомагає глибше зрозуміти їх вікові та індивідуальні особливості. Набуті в ході цього виду практики знання, уміння і навички будуть необхідними майбутнім учителям початкових класів при організації та проведенні виховної роботи з молодшими школярами.

Виховна робота має ряд специфічних особливостей у порівнянні з виховним процесом загально-навчального закладу, а саме:

- виховний процес у літньому оздоровчому таборі планується і здійснюється з урахуванням того, що діти повністю відірвані від сім'ї, батьківського піклування і захисту;
- всі види виховної діяльності здійснюються в тимчасових різновікових дитячих колективах з різним соціальним досвідом дітей, умовами життя і виховання, з сільської або міської місцевості, з певним оздоровчим режимом дня;
- виховна робота будується на принципах добровільної участі дітей в різних справах, у вільному виборі ними занять;
- короткотривалий період існування табірної колективу вимагає чіткого початку і завершення табірної зміни, обов'язкової оцінки діяльності кожної дитини, надання дітям можливості бачити і розуміти результати своєї праці;
- значні виховні можливості має й сам тимчасовий дитячий колектив табору, у новому оточенні, під час активного спілкування інтенсивніше, повніше розкривається особистість дитини, інколи в таких умовах швидше можна помітити те, що в школі залишається прихованим, тобто, краще вивчити і зрозуміти дитячу психологію;
- у виховному процесі літнього оздоровчого табору беруть участь як професійні педагоги, так і представники інтелігенції, робітників, студентів, які будують свої стосунки з дітьми часто на основі педагогічної інтуїції та власного досвіду;
- виховний процес в дитячому оздоровчому таборі здійснюється сприятливих умовах природного середовища і соціального оточення;
- виховна робота з дітьми повинна забезпечити дотримання ними режиму дня, порядку і чистоти спальних приміщень, чистоти білизни, виконання дітьми санітарно-гігієнічних вимог;
- особливістю виховної роботи в дитячому оздоровчому таборі є оздоровлення дітей з використанням рік, озер, моря, лісу, транспортних екскурсій.

Врахування педагогічним колективом табору зазначених нами особливостей виховної роботи в літньому оздоровчому таборі є передумовою для створення у таборі життєрадісної атмосфери і забезпечення повноцінного відпочинку і розвитку дітей.

Аналіз становлення і розвитку позашкільної роботи з дітьми та учнівською молоддю в Україні свідчить про наявність прогресивних досягнень і позитивний вплив на творчий розвиток особистості. У праці свого історичного розвитку позашкільна освіта і виховання набули певного досвіду, престижу і сформувались як невід'ємна частина цілісної системи освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ариарский М. А. Культура досуга как предмет педагогики и прикладной культурологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.knukim.edu.ua>.
2. Бабенко Н. Б. Вплив соціально-культурної сфери на соціалізацію особистості // Культура і сучасність. – 2000. – № 1. – С. 141–147.
3. Байер О. Н., Погрибняк Н. В. Социокультурная пространственно-предметная среда и ее влияние на художественно-эстетическое развитие ребенка дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/indexforum.php>.
4. Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Дозвіллезнавство: навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2000. – 200 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tourlib.net/books/ukr/bocheluk.htm>.
5. Тищенко С. П. Професійна компетентність педагога як складова професійного успіху // Педагогіка і психологія, 2001. – № 3-4. – С. 81–89.

Чжан ЮВЕНЬ
(Харків, Україна)

СУТЬ ТА МІСЦЕ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Важливими характерними ознаками сучасного суспільства є глобалізація й інтеграція всіх сфер діяльності його членів, причому ця діяльність відбувається в умовах полікультурного простору. Як наголошують фахівці, у такій складній соціальній ситуації взаємодія представників різних культур повинна здійснюватися на засадах рівності, толерантності, взаємоповаги, а особистісний розвиток кожної людини має узгоджуватися з основними ідеями політики мультикультуралізму.

Уточнимо, що прихильники цієї концепції не просто констатують множинність існуючих культур, але й наголошують на важливості «багаторазовості повторення, обміну, квотування, тиражування культурних відмінностей». Причому основна ідея мультикультуралізму стосовно предметного поля культури реалізується в такій тезі: «інтеграція без асиміляції» [5].

Викладене вище є підставою для висновку, що проблема формування полікультурної компетентності молоді набуває сьогодні особливої актуальності. Як свідчить аналіз наукової літератури, дослідники пропонують різні тлумачення самого поняття «полікультурна компетентність». Так, І. Песков під цим поняттям розуміє систему відповідних взаємопов'язаних знань, умінь, навичок, здібностей, досвіду, переконань, культури емоцій, особистих якостей людини, які становлять єдине ціле й потрібні їй для здійснення полікультурної взаємодії [6].

За А. Щербаквою, полікультурна компетентність – це інтегративна якість особистості, що визначає її продуктивну життєдіяльність, здатність орієнтуватися в різноманітних сферах, гармонізує її внутрішній світ та ставлення до полікультурного суспільства, базується

на системі полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей та забезпечує ефективне вирішення поставлених завдань у процесі полікультурної взаємодії з представниками різних соціальних груп, національностей, рас, релігійних конфесій [7]. Схоже визначення зазначеного поняття пропонує у своїй дисертації О. Зеленська, яка трактує полікультурну компетентність як комплексну професійно-особистісну якість, що забезпечує здатність людини взаємодіяти з представниками інших культур на засадах взаємоповаги й взаєморозуміння та ефективно виконувати поставлені завдання в умовах полікультурного середовища [4].

О. Березюк стверджує, що полікультурна компетентність – це інтегративна якість особистості, що формується в процесі навчання, включає в себе систему полікультурних знань, умінь, навичок, мотивів, цінностей, інтересів, потреб, полікультурних якостей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для повсякденного життя й діяльності в сучасному полікультурному суспільстві, та реалізується в здатності особистості ефективно вирішувати завдання суспільної діяльності в ході позитивної взаємодії з представниками різних культур [3]. Лю Мэйхуй та Чжан Мэйяю розуміють під полікультурною компетентністю якість особистості, що проявляється в її здатності взаємодіяти з іншими членами суспільства на засадах взаємоповаги, прагненні не допускати дискримінації іншої людини через її національні, культурні чи інші відмінності [1; 2].

З урахуванням різних точок зору науковців визначено, що під полікультурною компетентністю розуміється інтегративне особистісне утворення, яке комплексно поєднує в собі знання, уміння, якості, цінності людини, котрі забезпечують не тільки її здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння й толерантності, але й готовність зберігати й подалі розвивати розмаїття форм культурного самовираження в умовах глобалізованого суспільства. Під час проведення дослідження також з'ясовано, що для підвищення ефективності процесу формування полікультурної компетентності студентів вишів доцільно творчо використовувати теоретичні та практичні доробки з цього питання педагогів з інших країн.

ЛІТЕРАТУРА

1. 劉美慧, <多元文化教育研究的反思與前瞻>人文與社會科學簡訊. 12-4. 2011/9, 頁56.
2. 张美瑶 <多元文化教育改革的省思> 教育学报 2009年6月 321-340页.
3. Березюк О. С. Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців в сучасному освітньому просторі // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: [монографія] / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 193–209.
4. Зеленська О. М. Формування полікультурної компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – 2012. – 19 с.
5. Мальковская И. А. Поликультурное общество в фокусе плюралистической парадигмы // Социология. – 2007. – № 2.
6. Песков И. В. Теоретические основы разработки системы поликультурных компетенций // Электронный научный журнал Российского государственного педагогического института имени А. И. Герцена. – 2000. – ноябрь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://emissia.org/online/2008/1287.htm>.
7. Щербак А. В. Формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу: дис. ... автореф. канд. пед. наук: 13.00.04. – Старобільськ, 2015. – 357 с.

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА СПІВУ

У сучасному постінформаційному суспільстві значно підвищується роль музично-пісенного мистецтва, що в специфічній формі концентрує в собі важливі цінності й ідеали, виконує роль ефективного засобу естетичного виховання особистості. У світлі цього важливо відзначити, що інтеграційні процеси, які спостерігаються сьогодні у світовому освітньому просторі, створюють сприятливі передумови для поширення та взаємозбагачення кращих музичних традицій різних народів, творчого використання накопичених у різних країнах педагогічних доробок з питань професійної підготовки майбутніх учителів музики та співів, а також залучення учнів до музично-пісенного мистецтва. Можливість використання зазначених доробок значною мірою зумовлюється тими вимогами, що формуються до професійної підготовки цих учителів на міжнародному рівні.

У контексті цього слід підкреслити, що професійна діяльність учителя музики та співів має свою специфіку. Як цілком справедливо відзначає А. Вільчківська, цей учитель є не тільки педагогом, але й музикантом, виконавцем пісенних творів в одній особі. Тому його професійна діяльність має не тільки відповідати наявним вимогам щодо педагогічно-методичної майстерності, але й являти собою високий зразок музично-пісенної творчості. Авторка також уточнює, що музично-педагогічна діяльність учителя музики і співу в середній загальноосвітній школі має забезпечити успішне вирішення цілого комплексу різних навчально-виховних завдань засобами музично-пісенного мистецтва, зокрема синтезувати у школярів відповідні знання, уміння й навички, розвинути творчі здібності кожної особистості, активізувати формування в неї емоційно-ціннісного ставлення до музичних творів і пісень, а також до музично-пісенної діяльності загалом. Узагальнюючи свої ідеї, дослідниця наголошує, що вчитель музики в школі – це не просто один зі шкільних педагогів, але й вокаліст, виконавець-інструменталіст, концертмейстер та диригент. При цьому його фахова готовність проявляється насамперед у підпорядкованні всіх її складників такій загальній цілі – забезпеченню творчого виконання своєї професійно-соціальної ролі у всебічному вихованні учнів, які мають в подальшому стати різнобічно розвиненими особистостями й гідними громадянами держави [2, 312].

З поглядами вказаного вище автора значною мірою узгоджуються думки К. Барвинської, яка відзначає, що успішне виконання завдань прилучення учнів до музичної культури і музичної творчості за допомогою музики та співу зумовлює необхідність забезпечення повноти теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів відповідних спеціальностей, у тому числі засвоєння ними комплексу теоретичних, методичних, музичних та вокально-виконавських і голосомовних знань, умінь і навичок, тобто опанування на високому рівні музичної культури та вокальної майстерності [1].

За висновками Л. Козирьової, очікуваним результатом професійної підготовки майбутніх учителів музики та співу є сформованість у них професійної компетентності як комплексної характеристики, що свідчить про практичну готовність фахівців до здійснення професійної музично-педагогічної діяльності на основі інтеграції педагогічних і спеціальних здібностей, засвоєння відповідних знань, умінь і навичок. Авторка також уточнює, що, відповідно до сучасних вимог, учитель зазначеної спеціальності має освоїти зміст, методи й форми викла-

дання музики в усіх видах практичної діяльності (слухання музики, вокально-хорова діяльність, гра на елементарних музичних інструментах, пластичне інтонування, імпровізація), володіти теорією і методикою організації різних видів музичної діяльності школярів, технічно грамотно й емоційно-виразно управляти шкільним хором чи колективним співом класу, проявляти творче ставлення до виконання інструментальних творів [3].

Схожі думки висловлює Ху Маньлі, яка підкреслює, що сучасний учитель музики повинен уміти працювати з усіма різновидами учнівських вокально-хорових колективів (ансамблів) на високому професійному рівні, бути готовим до постійного самовдосконалення, ураховуючи тенденції розвитку світової вокально-хорової культури [4, 184]. За висновками іншого китайського фахівця в цій галузі – Е. Лань, важливою вимогою до підготовки майбутніх учителів музики та співів є також глибоке оволодіння ними доробками національної культури й, зокрема, її музично-пісенної складової, адже музична та пісенна традиція в кожній країні має глибоку змістовність і мистецьку самобутність. Очевидно, що успішне залучення учнів до народної музики та пісень можливо тільки в тому випадку, коли сам педагог добре розуміє їх духовну цінність, красу та своєрідність, а також володіє методикою реалізації педагогічної діяльності в цьому напрямі [5].

Отже, можна підсумувати, що вчитель музики та співу виконує важливу роль у навчанні й вихованні учнів, тому сьогодні вимоги до його професійної підготовки значно зростають. Відповідно до сучасних вимог, цей учитель має не тільки відрізнитися сформованістю професійно-педагогічної компетентності, але й бути майстерним вокалістом, виконавцем-інструменталістом, концертмейстером та диригентом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барвинская Е. М. Педагогические условия формирования вокального мастерства учителя музыки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2009. – 209 с.
2. Вільковська А. Е. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя музики у польських загальноосвітніх школах // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 137. – С. 312–316.
3. Козырева Л. П. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего учителя музыки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. – Елец, 2008. – 215 с.
4. Ху Маньлі. Методика підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2017 – 233 с.
5. 叶澜.教师角色与教师发展新探[M].北京: 教育科学出版社, 2001.

Ярослава ЧИРВА
(Харків, Україна)

ПОНЯТТЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ: СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ

Нагальною проблемою сьогодення є загострення в різних країнах взаємовідносин між людьми на національній основі, що спричиняє появу відповідних конфліктів різної інтенсивності. Це зумовило посилення інтересу фахівців у різних наукових галузях (соціології, культурології, психології, педагогіки тощо) до феномена міжетнічної компетентності особистості. Як було визначено на попередньому етапі проведення дослідження, під міжетнічною толерантністю розуміється інтегративна особистісна якість, котра передбачає вияв людиною

шанобливого ставлення до етнічних, релігійних, культурних особливостей представників інших етнічних груп, здатності прийняти людей в їхній етнокультурній інакшості на принципах гуманізму та пріоритету загальнолюдських цінностей.

Під час проведення наукового пошуку також встановлено, що вчені висловлюють різні точки зору щодо структури та змісту міжетнічної толерантності. Так, у багатьох наукових працях автори (О. Вербицький, С. Капідінова, К. Романюк та ін.) виокремлюють такі компоненти міжетнічної толерантності: когнітивний (розуміння сутності міжетнічної толерантності та явищ національного життя інших етнічних груп); емоційно-ціннісний (демонстрація позитивних емоцій, потреб, мотивів, спрямованих на досягнення взаєморозуміння у процесі міжособистісних відносин з представниками інших національностей; прояв позитивного ціннісного ставлення до інших національних культур тощо); практично-діяльнісний (застосування знань і вмінь толерантної взаємодії з представниками інших національностей на практиці, прояв у взаємодії з іншими людьми довіри, готовності до співпраці та здатності до діалогу з іншими людьми [1; 4; 6].

Аналогічні погляди висловлюють М. Лендел і Т. Щербан, які з позиції застосування особистісно-центрованого підходу до вивчення зазначеного феномену в структурі міжетнічної толерантності визначають такі складники: когнітивний (представлено у вигляді знань і уявлень про національний характер, етнічні стереотипи та етнічні конфлікти різних етнічних груп); афективний (виражає емоційно-оцінний аспект ставлення до різних етнічних груп, представлений системою емоційних переживань, які супроводжують поведінку особистості в полікультурному середовищі); конативний (представлений мотивами міжособистісної взаємодії, міжетнічною, полікультурною спрямованістю й міжетнічними інтересами, які сприяють формуванню в особистості готовності до ефективної міжетнічної взаємодії, а також реальною поведінкою стосовно представників інших культур) [5, 335, 336].

За висновками О. Гриви, структура міжетнічної толерантності охоплює такі складники: когнітивний (засвоєння знань про історію й культуру народів світу, гендерні, вікові, етнічні й інші соціальні особливості представників різних етносів); аксіологічний (усвідомлення цінності особистості й культури як соціального феномену, ціннісні установки на паритетні, поважливі відносини з представниками інших культур); інструментальний (сформованість умінь людини спілкуватися, взаємодіяти з представниками інших культур, соціальних груп у полікультурному світі, здійснювати саморегуляцію); якісний (засвідчує сформованість особистісних якостей: терпіння, емпатійності, критичності мислення, соціальної гнучкості, перцепції тощо) [2, 14].

За Л. Залановською, міжетнічна толерантність людини включає такі компоненти: когнітивний (сформованість знань та уявлень про етнічні стереотипи, склад етносів, суть національного характеру); емоційний (демонстрація самоконтролю власного емоційного стану, емпатійності); особистісний (сформованість гуманістичних ціннісних орієнтацій, ригідності як особистісної якості); конативний (самоконтроль у спілкуванні, прояв комунікабельності й комунікативної толерантності у взаємодії з іншими людьми); етнічно-орієнтований (розуміння важливості надання суспільством рівних можливостей для розвитку кожної людини, прояв позитивного ставлення до власного та інших народів) [3, с. 43-46].

Отже, можна підсумувати, що вчені висловлюють різні погляди щодо структури та змісту міжетнічної толерантності особистості. Проте аналіз наукової літератури засвідчує, що ці погляди принципово між собою не суперечать. Зокрема, на основі врахування точок зору різних науковців зроблено висновок про те, що першим компонентом цього особистісного феномену є *мотиваційний*. Цей компонент передбачає сформованість в індивіда інтересу до проблем міжетнічної взаємодії, усвідомлення ним ролі та значення міжетнічної толерантності як необхідної передумови успішності взаємодії, розвиненість мотивів щодо оволодіння цією якістю.

У дослідженні визначено, що другим компонентом міжетнічної толерантності є *аксіологічний*. Його сформованість проявляється в тому, що людина проявляє позитивне ціннісне ставлення до власної етнічної культури та культур інших народів, їхніх етнічних цінностей та традицій. Третім компонентом названої інтегративної якості є *когнітивний*. Цей компонент включає в себе знання про історію розвитку різних народів світу, особливості їхньої культури; про соціальні норми й релігійні уявлення, національні звичаї та моральні норми; про правила толерантної поведінки з представниками інших етносів та національностей та показники її прояву на практиці; про основні методи та шляхи оволодіння зазначеною якістю тощо.

Під час проведення наукового пошуку з'ясовано, що четвертим компонентом міжетнічної толерантності є дієво-функціональний. Він засвідчує, що людина оволоділа вміннями толерантної поведінки з носіями інших культур. Ідеться насамперед про такі групи вмінь: організаційно-комунікативних, контрольно-оцінних та інтелектуально-прогностичних.

Визначено, що п'ятим компонентом міжетнічної толерантності людини є особистісно-творчий. Він свідчить про засвоєння особою особистісних якостей, необхідних для прояву міжетнічної толерантності в типових та нетипових ситуаціях взаємодії з носіями інших культур. Визначено, що ця група якостей насамперед включає такі: шанобливість, рефлексивність, емпатійність, креативність, емоційна стійкість, витримка тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицький О. В. Методика дослідження вихованості міжетнічної толерантності старшокласників // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Кіровоград: Імекс - ЛТД, 2014. – Вип. 18, кн. 1. – С. 107–114.
2. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: автореф. дис. ... д-ра філософ. Наук: 09.00.10. – К., 2008. – 34 с.
3. Залановська Л. І. Аналіз дослідження компонентів міжетнічної толерантності в процесі підготовки фахівців // Науковий вісник Мукачівського державного університету: зб. наук. пр. Серія «Педагогіка та психологія». – Мукачево: Вид-во МДУ, 2015. – Вип. 1 (1). – С. 41–48.
4. Капідінова С. Б. Толерантність як чинник розвитку культури міжетнічних відносин студентів: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.05. – К., 2015. – 20 с.
5. Лендел М. І., Щербан Т. Д. Деякі аспекти вивчення проблеми толерантності, етнічної толерантності у психології// Проблеми сучасної психології. – 2013. – Вип. 21. – С. 328–338.
6. Романюк К. О. Аналіз експериментальної роботи з виховання міжетнічної толерантності дітей старшого дошкільного віку // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка: Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 112. Т. 1. – С. 276–281.

Микола ШКЬОПУ
(Ізмаїл, Україна)

ОЗДОРОВЧІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІД ЧАС ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах реформування освітньої системи основна мета сучасного загально-навчального закладу полягає у формуванні фізично та духовно-здорової особистості. Тому для збереження здоров'я необхідно розширити уявлень про здоров'я та оздоровчі технології. Сформувані чіткі настанови на здоровий спосіб життя. У зв'язку з цим, існує безліч сучасних

підходів до здоров'язбереження і засобів формування у дітей дошкільного віку та в учнів початкової школи.

На необхідність збереження здоров'я школярів звертали увагу В. О. Сухомлинський, Л.П.Сущенко та ін.; проблему суб'єкт-суб'єктного, особистісно зорієнтованого підходу до виховання мотивації до здорового способу життя молодших школярів висвітлено в працях І. Беха, М. Левківського, А. Маслоу та ін.; психолого-педагогічні аспекти виховання здорового способу життя молодших школярів розглянуті в дослідженнях Г. Голобородько, С. Свириденко та ін.; формування здорового способу життя засобами фізичного виховання досліджували О. Вацеба, Г. Власюк, та інші.

Учителю варто у процесі своєї діяльності використовувати різні підходи до формування здорового способу життя дітей молодшого віку, а зокрема: дидактичний: коли більше уваги приділяється навчальним програмам та урокам здоров'я, фізичного виховання; подієвий: коли основна увага приділяється конкурсам на тему здоров'я і агітації здорового способу життя; проблемний: коли всі зусилля школи спрямовані на вирішення конкретного завдання: харчування, рухової активності, профілактики перевтоми; індивідуальний: коли концентруються зусилля на врахуванні особливостей кожного учня.

Відповідно до Державного стандарту освіти програма викладання навчальної дисципліни «Основи здоров'я» спрямована на формування у дітей практичних навичок здорового способу життя, що потребує змін у виборі нових технологій і методів навчання. Молодший шкільний вік у розвитку дитини є періодом, коли закладається фундамент її здоров'я і фізичного розвитку. Проте стан здоров'я дітей у даний час не відповідає ні потребам, ні потенційним можливостям розвитку в сучасному суспільстві (В. Губа, О. Сухарев, Р. Стюркіна, Ю. Чернишенко та ін.)

Здоров'язбережувальна технологія, за визначенням М. Смирнова, це психолого-педагогічна технологія, програма, методи якої спрямовані на виховання у дитини культури здоров'я, особистісних якостей, що сприяють його збереженню та зміцненню, формування уявлень про здоров'я як суспільної цінності, мотивації здорового способу життя.

М. Смірновим запропонована класифікація усіх здоров'язбережувальних технологій [4]. Серед здоров'язбережувальних технологій, вживаних в системі освіти, фахівець пропонує виділити декілька груп, в яких використовується різний підхід до охорони здоров'я, а також і різні форми і методи роботи: медико-гігієнічні технології; фізкультурно-оздоровчі технології; екологічні здоров'язбережувальні технології; технології забезпечення безпеки життєдіяльності; здоров'язбережувальні освітні технології [4, 21]. На думку автора, здоров'язбережувальні освітні технології слід визнати найбільш значущими зі всіх перерахованих по ступеню впливу на здоров'я учнів [4]. Головна їх відмінна ознака – не місце, де вони реалізуються, а використання психолого-педагогічних прийомів, методів, технологій, підходів до вирішення виникаючих проблем.

Будь яка оздоровча технологія має відповідати основним критеріям технологічності: концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності. Отже, здоров'язбережувальну технологію характеризують: конкретність і чіткість мети і завдань, наявність етапів, початкової діагностики; добору змісту, форм, способів його реалізації; використання сукупності заходів у певній логіці та з уточненням за результатами проміжної діагностики, критеріальна оцінка результатів. Важливою характеристикою здоров'язбережувальної технології є її відтворюваність.

На нашу думку, найбільш прийнятна типологія О. Ващенка:

• здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, та навчання дитини-дошкільника, вирішують завданняраціональної організації виховного процесу

• (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;

• оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я дітей, підвищення потенціалу здоров'я;

• технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки введенню відповідних тем до навчального циклу;

• виховання культури здоров'я – виховання особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

З огляду на вищезначене, можна зробити висновок: слабкий фізичний розвиток, недостатній рівень фізичної підготовленості, високий процент захворюваності певної частини дітей свідчать про те, що якість фізичного виховання дітей в більшості дошкільних навчальних закладів України не відповідає завданням формування, збереження, зміцнення здоров'я, виявлення та використання резервних можливостей організму дитини. Педагоги навчальних та оздоровчих закладів повинні грамотно добирати технології з огляду на стан здоров'я дошкільників і вікову фізіологічну й психологічну спрямованість нетрадиційних оздоровчих методів. Оздоровчі технології повинні бути науково обґрунтованими; спиратись на національні традиції фізичного виховання й оздоровлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бережна Т. Створення здорового середовища, як шлях збереження і зміцнення здоров'я учнів // Рідна школа. – 2012. – №1-2. – С. 44–47.
2. Матвієнко О. В. Виховання школярів: педагогічні задачі та завдання. – К.: Фоліант, 2005. – 200 с.
3. Станевич І. В. Формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя учнів молодшого шкільного віку // Школа. – 2013. – № 12. – С. 33–37.
4. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2006. – 2-е изд. – 320 с.

Вікторія ЯКОВЛЄВА
(Кривий Ріг, Україна)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Докорінні зміни, що відбуваються нині в Україні, передбачають створення адекватних до цих процесів соціально-педагогічних умов і зумовлюють необхідність оптимального реформування, розумного проектування та впровадження сучасної моделі підготовки майбутніх

фахівців професійного навчання. Розв'язання проблем цієї освітянської галузі неможливе без обов'язкового подолання усталених стереотипів, консерватизму в педагогічній науці та практиці. Вирішення цих завдань безпосередньо пов'язане з упровадженням сучасних педагогічних технологій та формування у майбутніх фахівців уміння самостійно здобувати знання і трансформувати їх в уміння та навички творчої праці.

Сьогодні змінилось уявлення про мету освіти, бо мова йде, насамперед, не про формування у тих, хто навчається, систематизованих знань, умінь і навичок, не про виховання, позбавлених індивідуальності, фахівців; мова йде про підготовку всебічно розвиненої творчої особистості, конкурентоспроможної на сучасному ринку праці, яка має успішно працювати в сфері будь-якої професійної діяльності, а також бути самодостатньою в особистому житті.

Сучасному професійно-технічному навчальному закладу потрібний ерудований педагог професійного навчання, що вільно й критично мислить. Крім того, він повинен бути педагогічно компетентним, готовим до реалізації особистісного підходу в проектуванні стратегії власного професійно-особистісного становлення, здатний самоактуалізуватися у своїй професійній, педагогічній діяльності.

Аналіз наукової літератури та психолого-педагогічних досліджень останнього часу засвідчив, що у більшості науковців і дослідників немає єдиного бачення змісту підготовки і розвитку компетентного педагога професійного навчання. Науковцями розглядаються окремі компоненти професійної компетентності: професійна, педагогічна, психологічна [1], соціально-перцептивна, загальнокультурна, комунікативна [2].

У ракурсі нашого дослідження, професійна компетентність педагога професійного навчання розглядається як інтегральне утворення, що репрезентоване системою теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих якостей особистості, мотиваційно-ціннісної сфери та набутого досвіду, діалектичний взаємозв'язок яких забезпечує результативність та успіх в його професійній діяльності.

Компетентність педагога професійного навчання складається з двох інтегрованих один в одного складових: компетентності техніко-технологічної і компетентності психолого-педагогічної [1]. При цьому, техніко-технологічна компетентність є наочною або змістовною галуззю діяльності, тобто тією сукупністю знань, умінь, навичок і якостей особистості, яку необхідно передати учням в процесі здобування професійної освіти. Психолого-педагогічна компетентність, у свою чергу, є засобом, що забезпечує цю передачу.

Ми розглядали процес формування компетентного педагога професійного навчання як систему сукупності різних форм і методів навчання, їх взаємодії та впливу на процес якісних змін у знаннях, уміннях і навичках, здатностях і якостях під час підготовки.

Водночас розпочався інтенсивний науковий пошук шляхів забезпечення якості освітнього результату, яким і є фахівець, що має стати мобільним і конкурентоспроможним на ринку праці, забезпечити ефективну організацію професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

За словами науковців Н. Ничкало, В. Ягулова та ін. « професійна компетентність» – поняття різнопланове. Зокрема, під компетентністю розуміють не тільки професійні знання, навички і досвід із професії, але й ставлення до справи, визначення схильності, інтересу і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у даній робочій обстановці [1; 2].

Зазначені складові професійної компетентності дуже важливі, а тому спонукають до пошуку нових форм і методів професійного навчання майбутніх фахівців. Сьогодні у

навчальних закладах професійної освіти йдеться про впровадження інноваційних технологій навчання, але, оцінюючи результати навчання, робиться висновок про невисоку ефективність запровадження сучасних технологій. Виникає питання, що гальмує процес досягнення високого результату. Виявляється, що достатньо велика кількість педагогів, що мають високу підготовку з певної професії, що здобута у вищих професійних закладах (йдеться не про вищі педагогічні школи), разом з тим, мають не глибокі знання з психолого-педагогічних основ, які необхідні педагогу для здійснення професійного навчання і виховання. Достатньо давно відомо, що професійна компетентність визначається мірою відповідності професійного статусу особистості (її професійних знань і умінь, а також досвіду) реальному рівню складності тих завдань, що їй потрібно вирішувати. Проте, необхідно усвідомлювати, що поняття «компетентність» не є тотожним поняттю «професійна кваліфікація». Зміст поняття «компетентність» більш широке за обсягом, оскільки воно включає не тільки суто професійні знання та вміння, які використовуються для характеристики кваліфікації, але й певні якості людини.

Йдеться про такі з них, як: ініціатива; здібності працювати в команді; ділова співпраця; уміння вчитися, бажання вдосконалювати власні професійні знання та уміння; уміння логічно мислити і оцінювати конкретну ситуацію; працювати з великим обсягом інформації і вибирати необхідну тощо.

Не можна говорити про компетентність конкретного педагога професійного навчання, якщо він не знає перетворень в сучасній світовій і вітчизняній освіті. Зокрема йдеться про Болонську угоду. Основне завдання, що висуває Болонська декларація – це створити такі умови навчання у вищій школі, щоб студенти і вчені мали професійну кваліфікацію, що відповідає європейському ринку праці.

Саме тому, класифікація студентів та кваліфікацій має важливе значення, тому що їх присвоєння свідчить про важливі перехідні рубежі від системи освіти до ринку праці у межах конкретної країни. У педагога має з'явитися власна потреба у розробці модернізованої навчальної програми, її загальна характеристика і специфічні особливості. Важливим є також те, що педагог, який має застосувати інноваційні навчально-виховні технології, має вміння дати їм психолого-педагогічні характеристики, вміння розробляти дидактичні проекти, усвідомлюючи логічну послідовність дій від поставленої мети до прогнозованого результату. Можна вважати значним досягненням педагога професійного навчання уміння розвинути в учнів потребу в їх саморозвитку і самовдосконаленні.

Таким чином, підготовка компетентного педагога професійного навчання – це соціально важлива проблема, яка ускладнюється тим, що потребує постійного доробку, викликаного швидкими змінами, перебіг яких у суспільстві стає з кожним днем все більш відчутним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: [монографія] / [за ред. Н. Г. Ничкало]. – Хмельницький: ТУП, 2012. – 334 с.
2. Ягулов В. В. Повышение профессиональной компетентности: ведущая тенденция развития подготовки рабочих кадров на современном этапе // Проблемы разработки та впровадження модульної системи професійного навчання: зб. наук. праць / [гол. ред. Г.Є. Гребенюк]. – Кривий Ріг: КНУ, 2012. – С. 9–15.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ. ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ

*Ніна ГРИБОК, Роман ДАНЧИВСЬКИЙ,
(Дрогобич, Україна)*

ІНФАРКТ МІОКАРДА: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

Інфаркт міокарда (ІМ) – одна з гострих клінічних форм ішемічної хвороби серця (ІХС), що характеризується розвитком локального некрозу міокарда внаслідок гостро виниклої невідповідності коронарного кровотоку потребам міокарда [1].

ІМ є однією з найбільш частих і тяжких клінічних форм ІХС та однією з найбільш частих причин смерті у різних країнах [4]. У США щороку ІМ розвивається приблизно у 1 мільйона осіб, з яких біля третини помирає, причому близько половини смертей доводиться на першу годину від початку захворювання [5].

За статистичними даними комітету експертів ВООЗ, поширеність інфаркту міокарда складає близько 500 випадків на 100 000 чоловіків і 100 на 100 000 жінок. Захворюваність на ІМ значно збільшується з віком людини. За статистичними даними, серед чоловіків захворюваність інфарктом міокарда на 1 000 чоловік складає: у віці 20–24 років – 0,08%; у віці 30–39 років – 0,76%; у віці 40–49 років – 2,13%; у віці 50–59 років – 5,81%; у віці 60–64 років – 17,12%.

Багаточисельні клінічні спостереження свідчать про те, що чоловіки хворіють на ІМ значно частіше, ніж жінки. Ця закономірність особливо виражена у молодому і середньому віці. Серед жінок у віці до 60 років ІМ зустрічається в 4 рази рідше, ніж у чоловіків. Прийнято вважати, що ІМ розвивається у жінок на 10-15 років пізніше у порівнянні з чоловіками. Це може бути обумовлено пізнішим розвитком атеросклерозу і меншим розповсюдженням куріння серед жінок. Після настання менопаузи відмінності у захворюваності на ІМ серед чоловіків і жінок поступово зменшуються, а у віці 70 років і старше – зникають [1, 4, 6].

Серед факторів ризику виникнення гострого ІМ відмічають: спадковість, паління, наявність артеріальної гіпертензії, зловживання алкоголем, незбалансоване харчування, психоемоційні та фізичні стреси, зайву вагу тіла, малорухомий спосіб життя [2, 3].

В Україні серцево-судинні захворювання займають перше місце в структурі смертності (62%) і інвалідності (33%) громадян [5]. Гострий ІМ є достатньо поширеним захворюванням в Україні, яке приводить до високої смертності населення та інвалідизації людей у працездатному віці. Так, за даними офіційної статистики, в Україні щорічно реєструється близько 46–49 тис. випадків ІМ. Кількість зареєстрованих випадків ІМ, розрахована на кількість населення в Україні, в 3–4 рази нижча, ніж у розвинутих країнах світу (Великобританія, США та інші). Велика різниця у статистичних показниках може бути пов'язана з високою смертністю від загострень ІХС, які призводять до збільшення раптової серцевої смерті внаслідок недостатньої та несвоєчасної допомоги хворим на догоспітальному етапі [3].

Розвиток гострого інфаркту міокарда призводить не тільки до підвищеного ризику розвитку смерті, а й до підвищення інвалідизації (внаслідок серцевої недостатності, виникнення аритмії серця, порушень мозкового кровообігу).

Медико-соціальний тягар хвороб системи кровообігу полягає в тому, що вони суттєво впливають на тривалість і якість життя населення, на показники втрат економічного потенціалу країни.

Зниження показника смертності і летальності від гострого інфаркту міокарда можна розглядати тільки за умови своєчасного і повного його виявлення та ранньої (у перші 6–12 годин) госпіталізації пацієнтів, застосування сучасних технологій лікування та обов'язкового одночасного зниження смертності від ішемічної хвороби серця [5].

Поточний прогностичний аналіз і математичне моделювання на більш віддалений (довгостроковий) період, які ґрунтуються на показниках довкілля, якості харчування, питної води, демографічних даних і тенденціях сучасного розвитку, а також на соціально-економічному становищі в країні, не дозволяють сподіватися на краще, якщо не вживати науково обґрунтованих заходів, не забезпечувати їх відповідним фінансуванням і не надавати належної державної підтримки на законодавчому рівні [3].

Саме тому боротьба з хворобами системи кровообігу на сучасному етапі є першочерговою проблемою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крижанівський В. О. Діагностика та лікування інфаркту міокарда. – Л.: Фенікс, 2000. – 450 с.
2. Прихода И. В. Борьба с факторами риска – основа стратегии профилактики сердечно-сосудистых заболеваний (обзор литературы) // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2007. – № 3. – С. 83–91.
3. Прихода И. В. Модификация факторов риска – основа стратегии профилактики сердечно-сосудистых заболеваний (обзор литературы) // «Культура здоров'я, реабілітація, фізичне виховання і спорт у сучасних умовах»: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 60-річчю Інституту фізичного виховання і спорту. – 2007. – С. 180–187.
4. Селиверстов В. П., Федотов П. И. Инфаркт миокарда. – М.: Медицина, 1998. – 247 с.
5. Серцево-судинні захворювання // За ред. В. М. Коваленка та М. І. Лутая // Довідник «VADEMECUM info ДОКТОР «Кардіолог». – К.: ТОВ «ГІРА «Здоров'я України», 2005. – 542 с.
6. Чазов Е. И. Болезни сердца и сосудов. Руководство для врачей в 4-х томах. – М.: Медицина, 1992. – Т. 2. – 510 с.

*Ніна ГРИБОК, Дмитро ДУЖИЙ,
(Україна, Дрогобич)*

ЛФК – НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ХВОРИХ

Лікувальна фізична культура (ЛФК) є одним з найважливіших методів фізичної реабілітації, який застосовується сучасною медициною в комплексному лікуванні різних хвороб. Суть методу полягає у поєднанні позитивного впливу на організм різних засобів і методів лікування, що доповнюють один одного. Це забезпечує найшвидше одужання і реабілітацію хворих з максимальним ефектом за короткий час в межах існуючого захворювання або наслідків травми [6].

Деякі лікарі вважають, що ЛФК – це лише вправи, які відновлюють організм людини, а не лікування. Тобто, коли людина отримала травму, вона спочатку намагатиметься дізнатись причину її виникнення, зменшити біль, а пізніше і зовсім її усунути. А вже після перенесення травми займатись вправами ЛФК, щоб відновитись після перенесеної травми та не допустити її загострення [2, 4].

Однак, лікувальна дія ЛФК є дуже значною. У процесі руху виникають пропріоцептивні імпульси, що йдуть у вищі відділи нервової системи та вегетативні центри і перебудовують їх функціональний стан, що сприяє покращенню трофіки внутрішніх органів та тканин за механізмом моторно-вісцеральних рефлексів. М'язова діяльність стимулює обмінні, окисно-відновні та регенеративні процеси в організмі. У працюючому м'язі відбувається розширення та збільшення кількості функціонуючих капілярів, посилюється приплив насиченої киснем артеріальної та відтік венозної крові, підвищується швидкість кровотоку, покращується лімфообіг. За рахунок цього швидше розсмоктуються продукти запалення, попереджується утворення спайок та розвиток атрофій [6].

Відновлення анатомічної цілісності органа або тканин, відсутність після лікування ознак захворювання ще не є свідченням функціонального одужання хворого. Нормалізація функцій виникає під впливом постійно зростаючого фізичного навантаження, внаслідок чого поступово вдосконалюються регуляторні процеси в організмі, усуваються тимчасові компенсації, відновлюються моторно-вісцеральні зв'язки та рухові якості людини [6].

Надзвичайно важливо, щоб фізичні навантаження, які застосовуються в ЛФК, були відповідними до функціональних можливостей хворого. Якщо вони будуть недостатніми, то не зможуть забезпечити необхідного лікувального ефекту, а якщо будуть занадто високі, тобто надмірні, можуть значно погіршити стан здоров'я і бути небезпечними для життя пацієнта [2].

Спеціально дібрані вправи здатні посилювати процеси гальмування чи збудження у ЦНС і тим самим сприяють відновленню нормальної рухливості та врівноваженості нервових процесів. Це покращує регулюючі властивості, активізує діяльність ендокринних залоз і стимулює вегетативні функції та обмін речовин за механізмом моторно-вісцеральних рефлексів. Доведено, що в осіб, які займаються ЛФК, виникають позитивні емоції, створюється піднесений настрій і з'являється впевненість у швидкому одужанні [6].

Загальний курс ЛФК при гострих захворюваннях залежить від тривалості проходження відновних процесів в організмі, зумовлених як часом розрешення патологічного процесу, так і швидкістю відновлення психічної, фізичної, побутової та виробничої здатності хворого. При хронічних захворюваннях пацієнту рекомендують займатися лікувальною фізкультурою протягом усього життя [2].

Важливе значення має частота занять, її визначають часом фактичного виконання вправ і виражають у відсотках до загального часу занять. У стаціонарних пацієнтів вона не повинна перевищувати 50 %, а в перші дні занять – 20–25%. В умовах санаторію для осіб з достатньою мірою тренуваності допускається частота занять у межах 80–90 % [1].

Постійних протипоказань для лікувальної фізкультури мало, найчастіше вони мають тимчасовий характер [2].

Важливу роль у застосуванні ЛФК відіграють спортивно-прикладні вправи. Ці вправи відновлюють або удосконалюють складні рухові навички, мають загальнозміцнюючий ефект, заспокійливо впливають на організм. Найбільш поширеними з них є: ходьба, біг, лікувальне плавання, лікувальна ходьба, прогулянки та інші види фізичної діяльності. Вони є засобом вироблення компенсаторних механізмів серцево-судинної і дихальної систем, сприяють появі позитивних емоцій. Виконання вправ відрізняється від занять спортом їх природністю і тим, що виключається максимальне навантаження [2].

Ходьба зміцнює м'язи не тільки нижніх кінцівок, але і всього організму за рахунок ритмічного чергування напруги і розслаблення м'язів, що покращує крово- і лімфообіг, дихання, обмін речовин і надає загальнозміцнюючу дію [5].

Дозований біг рівномірно розвиває мускулатуру всього тіла, тренує серцево-судинну і дихальну системи, підвищує обмін речовин, формує глибоке і ритмічне дихання. Біг є не тільки засобом лікувально-оздоровчої фізичної культури, але і засобом підтримуючої і профілактичної терапії [5].

Дозоване **лікувальне плавання** підвищує тепловіддачу, покращує обмін речовин, активізує функцію органів травлення і дихання, зміцнює м'язи всього тіла, нервову систему, має загартовуючий вплив. Застосовується при захворюваннях хребта для розслаблення м'язів і звільнення його від осьового навантаження, при порушеннях постави, захворюваннях дихальної системи, а також з метою зняття втоми в режимі робочого тижня або спортивного тренування [5].

Лікувальна ходьба – загальнодоступний, природний різновид фізичних вправ, який легко дозується, заняття не вимагають спеціального обладнання чи підготовки. Перевагою ходьби є те, що вона не викликає місцевої м'язової втоми, є природним засобом, якому не треба навчати хворого, дає можливість дозувати навантаження так, щоб підняти частоту серцевих скорочень до заданої величини [2].

Прогулянки проводяться переважно у вигляді одноденних пішохідних походів протяжністю до 10–12 км в обидва кінці. Експерсії та ближній туризм можуть бути також пішки чи із застосуванням транспортних засобів, верхи на конях тощо [2].

Отже, ЛФК є одним з найбільш значущих компонентів лікування. Вона нормалізує і покращує процеси обміну речовин, підвищує тонус та активізує функціонування органів і систем, покращує настрій хворого, мобілізує його захисні і компенсаторні реакції, запобігає ускладненням, відновлює і розширює фізичні можливості, наближає функціональне одужання, скорочує терміни лікування. Поступово зростаючі дозовані фізичні навантаження забезпечують загальну тренуваність організму, що є основою відновлення працездатності хворого [3].

Крім цього, систематичні заняття ЛФК перешкоджають розвитку багатьох поширених хвороб, таких як сколіоз, плоскостопість, порушення постави, розлади шлунково-кишкового тракту, бронхіти і т.д. [3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Лікувальна фізкультура та спортивна медицина: підручник / Клапчук В. В., Дзяк Г. В., Муравов Г. В. та ін; за ред. В. В. Клапчука, Г. В. Дзяка. – К.: Здоров'я, 1995. – 312 с.
2. Фізична реабілітація, спортивна медицина: підручник для студ. вищих мед. навч. закладів / В. В. Абрамов, В. В. Клапчук, О. Б. Неханевич [та ін.]; за ред. В. В. Абрамова, О. Л. Смирнові. – Дніпропетровськ, Журфонд, 2014. – 456 с.
3. [Електроннийресурс] / Режимшдоступу: <https://virgo.org.ua/index.php/likuvalnifikultura-lfk-narodna/711>
4. [Електроннийресурс] / Режимшдоступу: <http://nebesnyuk.blogspot.com/p/lfk.html>
5. Електроннийресурс / Режимшдоступу:<http://medicalenc.com.ua/klassifikacia-3-2.htm>
6. Мухін В. М. Фізична реабілітація: підручник. 3-тє вид., переробл. та доповн. – К.: Олімпійська література, 2009. – 488 с.

ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ НАВАНТАЖЕНЬ НА ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ, ПРОБЛЕМА ГІПОДИНАМІЇ

Фізичні вправи давно себе зарекомендували як ефективний засіб при лікуванні чи профілактиці захворювань опорно-рухового апарату людей різного віку, але слід пам'ятати і «здоровим людям», що заняття спортом приносять позитивний результат для тіла і покращують емоційний стан.

Для того, щоб зрозуміти у чому полягає позитивний вплив від фізичних навантажень, потрібно звернутися до сучасного визначення поняття «здоров'я». У цьому випадку важливе значення має поняття, запропоноване Всесвітньою Організацією Охорони Здоров'я.

Здоров'я – це стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад [1].

Добре описує значення фізичних вправ і здорового способу життя людини А. Ф. Краснова. В основному вона опирається на значення бігу і ходьби для організму.

Найпоширенішим і найдоступнішим видом рухової діяльності людини є ходьба, її можна використовувати у щоденному житті людини будь-якого віку, з різним рівнем фізичної підготовки і стану здоров'я. Ходьбу застосовують не лише для хворих з постільним режимом; на реабілітаційному етапі вона відіграє важливу роль у процесі видужування і пристосування організму до звичного об'єму фізичної діяльності.

Біг є природним руховим актом, що супроводжує людину протягом усього її розвитку. З усіх видів спорту він має найбільший сприятливий вплив на серцево-судинну систему в цілому, при ньому зростає життєва ємність легень, покращується обмін речовин, вдосконалюється робота м'язової системи, активізується діяльність нервової системи й ендокринного апарату. В результаті підвищується працездатність організму, його опірність до несприятливого впливу зовнішнього середовища. Біг є хорошим засобом психологічної саморегуляції, використовується для боротьби з нервовою перенапругою і шкідливими звичками [2].

Фізичні вправи впливають на всі групи м'язів, суглоби, зв'язки, роблять їх міцними; збільшується обсяг м'язів, їх еластичність, сила і швидкість скорочення. Посилена м'язова діяльність змушує працювати з додатковим навантаженням серце, легені та інші органи і системи нашого організму, тим самим, підвищуючи функціональні можливості організму людини, його опірність до несприятливих впливів зовнішнього середовища.

Регулярні заняття фізичними вправами, у першу чергу, впливають на опорно-руховий апарат, м'язи. При виконанні фізичних вправ в м'язах утворюється тепло, на що організм відповідає посиленням потовиділенням. Під час фізичних навантажень посилюється кровотік: кров приносить до м'язів кисень і поживні речовини, які в процесі життєдіяльності розпадаються, виділяючи енергію. При рухах в м'язах додатково відкриваються резервні капіляри, кількість циркулюючої крові значно зростає, що викликає поліпшення обміну речовин

Якщо ж м'язи не працюють – погіршується їх живлення, зменшуються обсяг і сила, знижується еластичність і пружність, вони стають слабкими, в'ялими. Обмеження в рухах (гіподинамія), пасивний спосіб життя призводять до різних патологічних змін в організмі людини. Так, американські лікарі, позбавивши добровольців рухів шляхом накладення високого гіпсу, і, зберігши їм нормальний режим харчування, переконалися, що через 40 днів у них почалася

атрофія м'язів і накопичився жир. Одночасно підвищилася реактивність серцево-судинної системи і знизився основний обмін. Однак протягом наступних 4 тижнів, коли випробовувани почали активно рухатися (при тому ж режимі харчування), зазначені вище явища були ліквідовані, м'язи зміцнилися і гіпертрофувалися. Таким чином, завдяки фізичним навантаженням вдалося відновлення як у функціональному, так і в структурному планах.

Фізичні навантаження мають різнобічну дію на організм людини, підвищують його стійкість до несприятливих впливів навколишнього середовища. Так, наприклад, у фізично тренуваних осіб, у порівнянні з нетренованими, спостерігається краща переносимість кисневого голодування. Відзначено високу здатність працювати при підвищенні температури тіла понад 38 °С під час фізичних напружень. Помічено, що у рентгенологів, які займаються фізичними вправами, менший ступінь впливу проникаючої радіації на морфологічний склад крові. У досліджах на тваринах показано, що систематичні м'язові тренування уповільнюють розвиток злоякісних пухлин [3].

Таким чином, можна стверджувати про необхідність фізичних вправ в житті кожної людини. При цьому дуже важливо враховувати стан здоров'я людини і її рівень фізичної підготовки для раціонального використання фізичних можливостей організму, щоб фізичні навантаження не принесли шкоди здоров'ю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Устав (Конституція) Всемирной организации здравоохранения // Всемирная организация здравоохранения: основные документы. – 39-е изд.; пер. с англ. – М.: Медицина, 1995. – 208 с.
2. Сестринское дело, том 1 / Под ред. А. Ф. Краснова. – Самара, ГП «Перспектива», 1998. – 368 с.
3. Книга о новой физкультуре (оздоровительные возможности физической культуры). – Ростов-на-Дону, 2001. – 215 с.

*Ніна ГРИБОК, Давид НОВЗА-ФЕДЮК,
(Дрогобич, Україна)*

НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ В БОЙОВОМУ ГОПАКУ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА ЗДОРОВ'Я ТА ЖИТТЯ ЛЮДИНИ

У теперішній час в Україні тривають складні політичні, соціально-економічні й екологічні проблеми, які аж ніяк позитивно не впливають на здоров'я дітей і молоді, а відтак – на загальний і фізичний розвиток. Універсальна система бойового гопака пропонує чотири напрямки розвитку: оздоровчий, фольклорно-мистецький, спортивний і бойовий для людей з різними фізичними даними та уподобаннями [2].

Оздоровчий напрямок бойового гопака має на меті: зацікавити людей у збереженні й примноженні власного здоров'я; дати учням знання про гігієну, харчування, створення сприятливого середовища, правильний режим навантажень і відпочинку та інші складові здорового способу життя; пояснити способи швидкого та ефективного лікування найбільш розповсюджених хвороб, у тому числі й старовинними народними методами; навчити найефективнішим вправам зі зміцнення усіх систем організму; навчити ефективним алгоритмам збереження здоров'я в сучасних умовах [1].

У школі бойового гопака здоровий спосіб життя є чи не на першому місці, який жодним чином не сумісний зі шкідливими звичками: курінням, вживанням алкоголю і тим більше наркоманією. Алкоголь, куріння і наркоманія в прямому сенсі цього слова, вбивають людину з середини, тому в бойовому гопаку вони скасовуються повністю.

Турбота про своє здоров'я не має бути проблемою, це має бути способом життя! Здоровим способом життя! Краще вже бігати на свіжому повітрі, ніж по лікарнях [3]!

Фольклорно-мистецький напрямок бойового гопака має на меті: розвиток художніх, музичних, акторських, хореографічних, письменницьких та поетичних здібностей людини; залучення творчих та активних людей, насамперед дітей та молоді, до фестивалів, кінозйомок, пісенних конкурсів та показових виступів; усебічне вивчення українського народного мистецтва, виховання у душі любові й поваги до спадку минулих поколінь; вивчення української символіки; організаційна підтримка талановитих людей [1].

Цей напрямок допомагає людині збороти у собі такі комплекси, як сором'язливість, невпевненість і т. п. На тренування з бойового гопака приходять люди різного віку, статі, характеру та з різним рівнем фізичної підготовки. В кожного з учнів є свої недоліки та свої переваги, над якими тренер працює з кожним окремо з першого ж дня навчання, оскільки недоліки людини, які відображаються в особистісних якостях і поведінкових ознаках – це не вирок, а можливість вдосконалюватися протягом життя.

Велике значення для розуміння особливостей творчої особистості має особливе формування розумових дій. Адже «творчість» не існує в чистому вигляді. Реальна творча діяльність включає в себе масу технічних компонентів, «відпрацювання» яких – одна з обов'язкових умов творчої діяльності.

Вчені-дослідники виділяють такі основні особливості творчої особистості, як:

- мінливість думки, схильність до ризику; фантазія; проблемне бачення; уміння мислити;
- здатність знаходити протиріччя; вміння переносити знання і досвід у нову ситуацію; незалежність; альтернативність; гнучкість мислення; здатність до самоуправління;
- стійкість, впертість та висока працездатність [2].

Так, домогтися чогось у житті є складним завданням, проте реальним, здійсненним. А цінності і пріоритети, які виходять на перший план для сучасної людини, лише сприяють цьому, бо дедалі зростає роль людини як активної творчої особистості, вона стає центром і джерелом усіх змін [1].

Спортивний та бойовий напрямки бойового гопака розроблені для: виховання спортсменів, а також людей, що присвятили себе служінню Україні: політиків, управлінців, правоохоронців, військових та ін.; розкриття глибинного потенціалу воїна в людині.

Сьогодні бойовий гопак виходить за межі звичайних уявлень про вид спорту чи бойове мистецтво. Бойовий гопак – це потужний молодіжний рух, що захоплює і об'єднує українців в усьому світі, незалежно від суспільного стану чи рівня достатку, належності до політичних партій чи віросповідання. Учні шкіл бойового гопака, окрім техніки двобою, вивчають українські національні традиції та обряди, опановують мистецтво співу і танцю, гри на музичних інструментах [1].

Гопаківці виховуються на засадах державницького патріотизму та загальнолюдської моралі, поваги до старших та пошани до своєї історії. Бойовий Гопак пропагує серед підлітків та молоді відмову від куріння, алкоголю та наркотиків, відтягує їх від злочинного світу, сприяє швидшій та ефективній соціальній адаптації молодого покоління [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Пилат В. С. Бойовий Гопак: вимоги на рівень майстерності «Жовтяк». – Львів: СПОЛОМ, 2010. – 236 с.
2. Пилат В. С. Бойовий Гопак і основи захисту Вітчизни. Перероблене та доповнене. – К.: В-во «Україна», 2016. – 168 с.
3. Дутчак М., Круцевич Т., Трачук С. Концептуальні напрями вдосконалення системи фізичного виховання школярів і студентів для впровадження здорового способу життя // Спортивний вісник Придністров'я. – 2010. № 2. – С. 115–121.

*Ніна ГРИБОК, Вероніка ТОКМАКОВА,
(Україна, Дрогобич)*

І. В. ЗАБЛУДОВСЬКИЙ – ЗАСНОВНИК КЛАСИЧНОГО МАСАЖУ

Можна з упевненістю сказати, що І. В. Заблудовський є «батьком» сучасного масажу. Ні один із вчених не зробив так багато в розробці методики, техніки і обґрунтування застосування масажу в терапії, хірургії і спорті як І. В. Заблудовський.

Ізраїль (Ісидор) Веніамінович Заблудовський народився у 1850 році в Білостоці (Гродненської губернії). Ще 12-річним хлопчиком написав на давньо-єврейській мові повість «Ha-Jaldut we-ha-Schacharut», видану в 1863 році у Вільні.

У 1869 році вступив у медико-хірургічну академію в Петербурзі. В 1874 році отримав ступінь доктора медицини, а через 2 роки був призначений молодшим лікарем в одному з південноросійських військових шпиталів [1].

Брав участь у російсько-турецькій війні в якості старшого лікаря одного з козацьких полків, відзначився при взятті Плевни. Під час служби в польових шпиталях звернув увагу на масаж, застосовуваний одним болгарським монахом (Макарієм). Під керівництвом останнього він настільки вивчив цю справу, що по закінченні кампанії отримав урядове відрадження за кордон для удосконалення себе в масажі. Відвідавши з цією метою Відень, Мюнхен, Париж, Амстердам і Берлін.

У 1881 році повернувся до Петербурга, де зайняв посаду старшого лікаря лейб-гвардії Преображенського полку. До того ж часу відносяться його видатні статті з масажу у «Військово-медичному журналі».

У 1882 році отримав з Берліна запрошення знаменитого професора Бергмана зайняти місце асистента в його клініці. Працюючи там, він продовжував писати за своєю спеціальністю і в 1884 році виступив з великою доповіддю про масаж перед медичним конгресом в Копенгагені.

Крім ряду статей, він також помістив в «Berliner Klinische Wochenschrift» (1886, № 26 sqq.) опис винайденого ним апарату для лікування судом в пальцях. У 1896 році отримав місце ад'юнкт-професора Берлінського університету [1].

Професор І. В. Заблудовський є одним з основоположників вітчизняної системи масажу. Ним був запропонований метод масажу обличчя, який не втратив свого значення до теперішнього часу, і який може з успіхом застосовуватися в логопедичній практиці. Заблудовський пропонував такі прийоми стимулюючого масажу:

- Погладжування і розминання чола;
- Розминання носа;

- Розминання виличної області;
- Розгладжування лобних м'язів;
- Вібрація обличчя;
- Розгладжування кругового м'язу ока;
- Розгладжування м'язів між губою і підборіддям [3; 4].

Також вчений є основоположником логопедичного масажу. Даний метод входить в комплексну медико-педагогічну систему реабілітації дітей, підлітків і дорослих, що страждають мовленнєвими порушеннями. Масаж використовується в логопедичній роботі з особами, у яких діагностовано такі мовленнєві порушення, як дизартрія, у тому числі її стерті форми, заїкання, а також порушення голосу. У цілому масаж застосовується в корекційній педагогічній роботі у всіх випадках, коли є порушення тону м'язів [2].

Ізраїль Заблудовський зацікавився шведським масажем і додав у нього елементи класичного, а також визначив напрямки масажних рухів – по лімфоток. У своєму посібнику з практики масажу Заблудовський писав: «Шведський масаж не є масаж чисто механічний, а це масаж розумовий, діагностичний, де пальці служать як би очима масажиста. Вони знаходяться у тканинах патологічні зміни, а в процесі лікування весь час контролюють виходячий ефект і нарешті визначають момент для закінчення масажу в одному місці і переходу на друге місце» [5].

На практиці це означає, що майстер дуже повільно, ретельно прощупує і розминає будь-яке скупчення у тканинах і спазмованих м'язах. Там, де це можливо, кінчики пальців продавляють м'які тканини до самої кістки, рухи плавні. Саме тому відчуваєте не біль, а глибоке розслаблення [5].

І. В. Заблудовський створив струнку науково обґрунтовану систему, що стала основою сучасного лікувального, спортивного і гігієнічного масажу, у зв'язку з чим, його по праву називають засновником сучасного масажу [6].

Саме він увів у методику масажу ряд нових, ефективних прийомів – подвійне колове розминання, розминання двома руками з обтяженням (подвійний гриф), вижимання і інші прийоми, що набули широкого поширення у всьому світі. Заблудовським були засновані школи масажу не тільки в Росії, але і в Німеччині [6]. Помер І. В. Заблудовський у Берліні в 1905 році [1].

Це надзвичайно «велика» людина, внесок якої у науково-методичне обґрунтування та практичне застосування масажу є неоціненним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Том седьмой. Данциг – Ибн-Эзра, Иуда. – [1910]. – [10], 960 стб., 1 карт.: ил. (РГБ) ст.8.
2. Архипова Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период). – М.: Просвещение, 1989. – 80 с.
3. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
4. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 368 с.
5. Заблудовский И. Техника массажа. Репринтное воспроизведение текста издания 1902.
6. Вакуленко Л. О. Основы массажа / [Л. О. Вакуленко, З. П. Прилуцкий, Д. В. Вакуленко, С. В. Кутаков, Н. Ю. Лучишин]. – Тернопіль: ТНПУ, 2013. – 132 с.

МЕТОДИКА ТРЕНУВАННЯ, СПРЯМОВАНА НА РОЗВИТОК ШВИДКІСНИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ-ФУТБОЛІСТІВ

Футболіст, як і будь-який спортсмен, повинен володіти певним набором фізичних і психічних якостей, які дозволяють йому максимально розкритися як спортсмену. І від того, наскільки футболіст добре володіє своїм руховим апаратом і як високо у нього розвинені рухові здібності, залежать швидкість, точність і своєчасність виконання конкретного тактичного завдання. Швидкість футболіста виступає при цьому фактором, що визначає результативність змагальної діяльності [4].

Висока швидкість бігу – одна з кращих якостей футболіста. По ходу матчу більш швидкісний футболіст скоріше опиняється біля м'яча. В ході гри такий спортсмен має можливість втекти від захисників суперника.

З кожним роком виникає одне і те ж саме запитання: як покращити швидкісні якості футболіста? [3]. З'являються нові тенденції, технічні інновації, нові методики, нові технічні можливості, тренінги. Однак головне питання як і з допомогою яких вправ підвищити швидкісні прояви футболістів і стійкість ігрових дій в матчах практично не досліджено.

Тренери зіштовхуються з певним парадоксом: для того щоб розвинути максимальну швидкість, необхідно повторювати відрізки з максимальною швидкістю бігу, але постійне застосування цього методу, як правило, веде до стабілізації швидкісних можливостей. Однак значне повторення тренувальних вправ створює динамічний стереотип у центральній нервовій системі. Основою цього феномену, котрий називається «швидкісним бар'єром», є монотонне повторення тренувальних відрізків, що викликають фізичне і психологічне стомлення. Таким чином, відбувається стабілізація швидкісних можливостей, що не сприяє їх подальшому удосконаленню [2].

Слід відмітити, що швидкісна підготовка не може бути обмежена виконанням швидкісних вправ з максимальним рівнем інтенсивності. Оптимальна інтенсивність 85–95 % від максимуму. Справа в тім, що надмірне захоплення максимальною інтенсивністю може призвести до утворення «швидкісного бар'єру», і тоді подальше виконання навантаження не призведе до підвищення швидкісних можливостей. На жаль, ця тенденція спостерігається в футболі. Як правило, вже до 16–18 років розвиток швидкості досягає рівня, характерного для висококваліфікованих спортсменів. Це пов'язано перш за все з великим об'ємом спеціальної підготовки. При цьому формується динамічний стереотип, що призводить до стабілізації як просторових, так і часових параметрів рухів [4].

Теорія тренування визначає, що уникнути утворення «швидкісного бар'єру» можна при використанні спеціальних допоміжних засобів, а також застосовуючи різноманітні і контрастні засоби підготовки [2, 3].

Ряд авторів [2, 3] рекомендує використовувати і включати в основний комплекс програми навчально-тренувального заняття, спрямованої на розвиток швидкісних якостей, наступні пункти:

1. Різноманітний і контрастний метод тренування. Біг в гору, біг по піску або в воді, біг з обтяженим поясом, біг з вантажем або парашутом.

2. Гумові тяги. Гумова тяга дозволяє виконувати більш довгі і швидкі кроки на відрізку в 40 м, досягаючи швидкості спортсменів світового класу. Гумовий джгут довжиною 6–7.5 м прикріплюється до поясу спортсмена. Протилежний кінець тягне інша людина або він кріпиться до

дерева чи штанги футбольних воріт, що дозволяє спортсмену тренуватися на одинці. Джгут попередньо розтягується і спортсмен здійснює пробіжку з підвищеною швидкістю [4].

Вправи з гумовим джгутом:

1. Один кінець кріпиться до штанги футбольних воріт, інший на пояс спринтера. Спортсмен розтягує джгут, відходячи назад на 20 метрів. Потім він виконує 3–4 пробіжки зі швидкістю $\frac{3}{4}$ від максимальної, після цього відходить ще на 4–7 метрів і пробігає відрізок з максимальною швидкістю.

2. Останню частину відрізка можна виконувати, звертаючи увагу на високе положення стегна. Тренування з метою подолання швидкісного бар'єру.

3. Спортсмен виконує 4–5 пробіжок з інтервалом відпочинку в 3 хвилини. При цьому швидкість пробіжок повинна бути шорішою на 0.5 сек на відрізу в 40 метрів. Для цього потрібен незначний натяг гумового джгута.

4. Спортсмен виконує пробіжки з тягою разом з партнером більш високої кваліфікації.

5. Спортсмен виконує спеціальні вправи. Пробіжки виконує також з максимальною частотою кроків.

6. Гумовий джгут фіксується на пояс одного спортсмена, а інший кінець кріпиться позаду іншого. Другий спортсмен починає біг з опором, а потім зупиняється, при цьому перший виконує біг з полегшенням. Таким чином, спортсмени виконують декілька змін. Ця вправа виконується не при повному відновленні і має бути в кінці тренувального заняття [1].

Отже, футболістам необхідно ширше використовувати вправи швидкісного характеру, а також застосовувати вправи, що руйнують «швидкісний бар'єр», включаючи в свої тренування різноманітний і контрастний метод тренування – біг з гори і в гору, біг за лідером, вправи з гумовим джгутом. Використання різноманітного і контрастного методу тренування дозволяє удосконалювати швидкісні якості футболіста

ЛІТЕРАТУРА

1. Годик М. А. Физическая подготовка футболистов. – М.: Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2006. – 272 с.
2. Лалаков Г. Е. Структура и содержание тренировочных нагрузок футболистов разных возрастов и квалификаций. – Омск: Физическая культура и спорт, 2000. – 198 с.
3. Тюленьков С. Ю. Организация и методика проведения учебно-тренировочных занятий по футболу и мини-футболу (футзал). – Кемерово: Физическая культура, 2008. – 152 с.
4. Чирва Б. Г. Футбол. Методика совершенствования «техники эпизодов игры»: учебн. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 112 с.

*Галина КОНДРАЦЬКА, Ірина СЛАВИЧ,
(Дрогобич, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДІВЧАТ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Одним із основних критеріїв здоров'я, працездатності, тренуваності є фізична підготовка. Фізична підготовка має вагомe значення для життєдіяльності людини, дозволяє: тривалий час підтримувати високий рівень інтенсивності рухової діяльності; виконувати значний обсяг роботи; швидко відновлювати сили після навантаження.

Разом з тим у сучасних школярюк рівень фізичної підготовленості викликає багато питань. Не дивлячись на достатню кількість досліджень про оцінку і стан фізичної підготовленості школярів, є ще багато не вирішених питань. Так відсутні дані про диференційовану методикю фізичної підготовки дівчат старшої школи на основі врахування соматотипу, особливості якого впливають рівень їх фізичної підготовленості [1].

Мета дослідження – виявити особливості фізичної підготовки дівчат старшої школи.

Важливим показником фізичної підготовки дівчат старшої школи є розвиток витривалості. Загальна витривалість – це сукупність функціональних можливостей організму, що обумовлюють здатність людини тривалий час виконувати будь-яку роботу без зниження її ефективності [1].

В основі прояву загальної витривалості лежить сукупність функціональних властивостей організму людини, які складають неспецифічну основу прояву витривалості до різних видів рухової діяльності. Це, перш за все, вегетативні функції, зокрема продуктивність аеробного джерела енергії. Цей неспецифічний, узагальнений рівень тренуваності, який базується на вдосконаленні роботи вегетативних систем організму, створює сприятливі умови для широкого переносу витривалості з одного виду рухової діяльності на інший, що й дало підстави визначити даний вид витривалості як «загальна». Із збільшенням тривалості м'язової роботи, перенос витривалості буде збільшуватися [1, 2].

Традиційно витривалість пов'язують з необхідністю боротьби з втомою. Загальна витривалість базується на удосконаленні роботи вегетативних систем організму, її ще називають «аеробною», або «вегетативною». Рівень розвитку загальної витривалості відіграє важливу роль в оптимізації життєдіяльності організму та здоров'я людини [4, 5].

Динаміка природнього розвитку загальної витривалості у дівчат має інший характер, ніж у хлопців. Високі темпи приросту спостерігаються від 10-ти до 13-ти років. Середні темпи приросту припадають на вік від 15-ти до 17-ти років [4, 5].

Правильне вирішення проблеми виховання загальної витривалості у віковому аспекті, безпосередньо пов'язана із раціональним підбором засобів і методів тренування, а також із нормуванням тренувальних навантажень [4].

Значення систематичного тренування, спрямованого на розвиток загальної витривалості, визначається її впливом, який підвищує потенційні можливості юного організму. Цьому, частково, сприяє функціональна перебудова геодинаміки і інших функціональних систем: вона забезпечує у стані м'язового спокою економічність функцій, які створюють резерви, що використовуються організмом при потребі.

Ефективними методами виховання загальної витривалості у дівчат є:

- 1 – рівномірний метод тренування;
- 2 – різноманітні варіанти перемінного методу;
- 3 – рухливі та спортивні ігри;
- 4 – кругове тренування.

Засоби розвитку витривалості повинні сприяти розширенні рамок функціональних можливостей системи дихання і кровообігу.

Такими засобами будуть: легкоатлетичний біг різної тривалості і дозованої інтенсивності, рухливі і спортивні ігри, ходьба на лижах, їзда на велосипеді, плавання.

Факторами, що виявляють ефективність використання засобів розвитку загальної витривалості, є наступні: своєчасне їх застосування, продумана система, що передбачає правильне співвідношення об'єму і інтенсивності навантаження та їх раціональне використання.

Для розвитку загальної витривалості можуть бути застосовані найрізноманітніші фізичні вправи та їх комплекси, що відповідають ряду вимог:

- відносно проста техніка виконання;
- активне функціонування переважної більшості скелетних м'язів;
- підвищена активність функціональних систем, що лімітують прояв витривалості;
- можливість дозування та регулювання тренувального навантаження;
- можливість тривалого виконання.

При плануванні фізичної підготовки дівчат старших класів було обрано контрольні нормативи. У педагогічний експеримент входило наступне тестування:

1. біг 1000м хлопчики і 500 м дівчатка без урахуванням часу;
2. 5-ти хвилинний біг із урахуванням пробігаючої дистанції.

Дослідження проводилось на базі ЗОШ №1 всього у досліджуванні брало участь 55 дівчат. За результатами тестування: на I етапі середнє статистичне зведення оцінок становить 15% – високий рівень ФП; 25 – середній ФП; 60% – низький рівень ФП. На II етапі середнє статистичне зведення оцінок зросло до 23% – високий рівень ФП; 30 – середній ФП; 47% – низький рівень ФП. На III етапі середнє статистичне зведення оцінок зросло до 33% – високий рівень ФП; 35 – середній ФП; 48% – низький рівень ФП.

Як бачимо із наведених даних за результатами дослідження високий рівень фізичної підготовки становив 15%. Запропонована методика дала можливість покращити рівень фізичної підготовки дівчат старшої школи на 18%. Це говорить про раціональний відбір і вдалу експериментальну програму із розвитку загальної витривалості, що безпосередньо впливає на фізичну підготовку старшокласниць.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байцар І. Ю., Любіжанін Ю. Г., Стефанишин О. М., Шевчук Л. Я. Вплив занять фізичною культурою на здоров'я людини // Здоровий спосіб життя: зб. наук. ст. – Львів, 2005. – Вип. 6. – С. 6.
2. Благій О. Л., Чернявський М. В. Інноваційні підходи до організації фізичного виховання школярів // Олімпійський спорт і спорт для всіх: тези доп. IX Міжнар. наук. конг. – Київ, 2005. – С. 546.
3. Гусев А. А., Синявский Н. И. Развитие силовых способностей учащихся старшего школьного возраста // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 6 (Приложение к журналу «Педагогические науки»). – С. 16–20.
4. Іващенко О. В., Дуднік З. М. Вікові особливості розвитку рухових здібностей дівчат старших класів // Теорія та методика фізичного виховання. – 2011. – № 8. – С. 3–5. – DOI:<http://dx.doi.org/10.17309/tmfv.2011.8.727>
5. Іващенко О. В. Особливості функціональної, координаційної й силової підготовленості юнаків 9–11 класів // Теорія та методика фізичного виховання. – 2014. – № 1. – С. 24–33. – DOI:<http://dx.doi.org/10.17309/tmfv.2014.1.1042>

СПЕЦІАЛЬНО-АДАПТОВАНИЙ КОМПЛЕКС ЛІКУВАЛЬНОЇ ГІМНАСТИКИ ДЛЯ ХВОРИХ НА СЕЧОКАМ'ЯНУ ХВОРОБУ ПРИ ЩАДНО-ТРЕНУЮЧОМУ РУХОВОМУ РЕЖИМІ ПІСЛЯ ЕКСТРАКОРПОРАЛЬНОЇ УДАРНО-ХВИЛЬОВОЇ ЛІТОТРИПСІЇ

З роками поширеність та захворюваність на СКХ зростає серед усіх вікових категорій населення України і виявляється від 65 до 67 тис. хворих на СКХ [1; 2]. Факт поширеності захворювання вказує на актуальність проблеми й ставить низку питань, які вимагають розробки комплексу організаційно-методичних заходів із застосування засобів фізичної реабілітації, а саме розроблення комплексу спеціально-адаптованих фізичних вправ лікувальної гімнастики для хворих на сечокам'яну хворобу після екстракорпоральної ударно-хвильової літотрипсії, спрямованих на відновлення функцій сечовивідної системи організму.

Мета роботи – розробити комплекс спеціально-адаптованих фізичних вправ лікувальної гімнастики для хворих на сечокам'яну хворобу після екстракорпоральної ударно-хвильової літотрипсії при щадно-тренуючому руховому режимі санаторно-курортного лікування.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення даних спеціальної науково-методичної літератури; документальні методи (вивчення історії хвороби), соціологічні методи, методи педагогічного експерименту та педагогічного спостереження.

Щадно-тренуючий руховий режим (PP-II) при застосуванні комплексу спеціально-адаптованих фізичних вправ лікувальної гімнастики триває від 5 до 6 днів та починається на 5-6 день після проведення сеансу літотрипсії. В цей період проходить адаптація хворого до повільно зростаючого фізичного навантаження, з'являються ознаки щодо виведення роздроблених конкрементів каменя. Основними протипоказами до занять фізичними вправами лікувальної гімнастики при застосуванні PP-II є ниркова коліка, сильно виражений больовий синдром, підвищена температура тіла, підвищений АТ, загальна слабкість, нудота [3; 4; 5]. Комплекс спеціально-адаптованих фізичних вправ лікувальної гімнастики при PP-II включає в себе 23–25 фізичних вправ.

Комплекс спеціально-адаптованих фізичних вправ лікувальної гімнастики при PP-2 триває 30–35 хв. і складається з підготовчої, основної та заключної частин. Підготовча частина розпочинається з опитування про самопочуття та вимірювання основних життєвих показників: частоти серцевих скорочень (ЧСС) та артеріального тиску (АТ). Далі пропонуємо розпочинаючи з ходьби переходити до виконання 4 спеціальних вправ: ходьба на місці з високим почерговим підніманням колін; ходьба по колу на носках; ходьба по колу на п'ятках; з упору присівши підняття тазу вгору. Дані вправи направлені на підготовку організму до подальших фізичних навантажень.

Основна частина складається з 16 спеціальних вправ у запропонованій нами послідовності: з упору присівши на носки руки долонями на землі, почергово відставляти ногу в сторону з акцентом на п'ятку; з положення стоячи присід; стоячи втягуємо сідниці; з положення стоячи стрибаємо в широку стійку; лежачи на спині почергово піднімаємо ногу вперед-вгору і торкаємось підлоги протилежної сторони; лежачи на животі паралельно піднімаємо руку

і ногу вгору; присід на п'ятках плавно перекочусь з ноги на ногу; лежачи на спині, ноги зігнуті в колінах втягуємо сідниці і піднімаємо вгору; упор присівши, нога відведена назад на носки стрибком змінюємо ногу; стоячи на носках лівим боком до гімнастичної стінки мах ноги в сторону; стоячи стрибова імітація на п'ятках; колінно-кистьовий упор почергово відводимо зігнути у коліні ногу; присід на пальцях, руки в сторони, ногами зажати гімнастичну палицю і підняти її; стоячи піднімаємось на носки, руки вперед-вгору-назад, прогинаємось і робимо присід на стопу відводячи руки назад; сидючи опершись ззаду на руки піднімаємо тулуб вгору і створюємо вібрацію ногами; стоячи нахили тулуба вперед і назад. Саме така послідовність, на нашу думку, буде сприяти посиленню скорочувальної здатності гладкої мускулатури нирок і сечоводів, що сприятиме швидшому просуванню та відходженню роздроблених конкрементів каменя.

В заключній частині виконується 5 спеціальних вправ, а саме: кругові рухи у тазостегновому суглобі; сидючи на підлозі просування сідницями вперед; діафрагмальне дихання; ходьба на носках і ходьба з плавним переходом з носків на п'ятки. Її завданням є зменшення фізичного навантаження, нормалізація дихання і приведення організму до спокійного стану. І завершується заключна частина з опитування про самопочуття та вимірювання ЧСС та АТ. Під час виконання фізичних вправ ми слідкуємо за правильністю дихання, яке повинно бути носове і акцентоване на вдиху і видиху.

Отже, основною формою лікувальної фізичної культури є лікувальна гімнастика, яка застосовується при щадно-тренуючому руховому режимі санаторно-курортного лікування після екстракорпоральної ударно-хвильової літотрипсії хворими на сечокам'яну хворобу. У заняттях лікувальної гімнастики використовується комплекс спеціально-адаптованих фізичних вправ з послідовною та частою зміною вихідних положень, збереженням послідовності виконання заданого рухового режиму. Механізм дії фізичних вправ полягає у чередуванні підвищення та пониження внутрішньочеревного тиску, в помірному ритмічному струшуванні органів черевної порожнини і за черевного простору за напрямком вертикальної осі, переміщенні органів черевної порожнини у різних напрямках, що посилює скорочувальну здатність гладкої мускулатури нирок і сечоводів, і тим самим сприяє просуванню та відходженню роздроблених конкрементів каменя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Возіанов О. Ф., Пасечніков С. П., Сайдакова Н. О. Десятирічний аналіз діяльності і перспективи розвитку урологічної служби України // Урологія. – 2006. – № 1. – С. 5–7.
2. Колесник М. О. Медико-профілактична допомога хворим нефрологічного профілю в Україні / М. О. Колесник, Н. О. Сайдакова, Н. І. Козлюк [та ін.] // Укр. журнал нефрології та діалізу. – 2011. – № 4 (32). – С. 3–11.
3. Кузан М., Магльований А., Кіт Є. Спеціально-адаптований комплекс лікувальної гімнастики при щадно-тренуючому режимі санаторно-курортного лікування для хворих на сечокам'яну хворобу // Науковий журнал «Фізична активність, здоров'я і спорт». – Львів, 2016. – С. 60–68.
4. Шологон Р. П. Лікувальна фізкультура при уретеролітіазі // Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи: зб. наук. ст. Міжнар. конф. 14–16 червня. 2001р. – Дрогобич, 2001. – С. 258–266.
5. Шологон Р. П. Лікувальна фізкультура при сечокам'яній хворобі: монографія. – Дрогобич: «Коло», 2004. – 146 с.

ВИКОРИСТАННЯ ГІПЕРБАРИЧНОЇ ОКСИГЕНАЦІЇ В РЕАБІЛІТАЦІЇ ХВОРИХ ПІСЛЯ ОПЕРАТИВНОЇ РЕВАСКУЛЯРИЗАЦІЇ МІОКАРДА З ПРИВОДУ ІШЕМІЧНОЇ ХВОРОБИ СЕРЦЯ

Ішемічна хвороба серця (ІХС) є найбільш розповсюдженим захворюванням серцево-судинної системи і однією із основних причин непрацездатності та інвалідизації осіб працездатного віку [4, 6].

На думку Американської асоціації кардіологів (1997) та Європейського кардіологічного товариства (1999) і вітчизняних авторів основна стратегія вторинної профілактики та реабілітації хворих ішемічною хворобою серця, зокрема після реваскуляризації міокарда, полягає в модифікації факторів ризику як медикаментозної, так і немедикаментозними методами відновного лікування [6, 8, 9, 12, 13].

В останні роки, доведено, що включення гіпербаричної оксигенації в комплекс відновного лікування хворих ішемічною хворобою серця (ІХС) після оперативного втручання, сприяє достатньому кисневому забезпеченню міокарда, веде до регресії атеросклеротичного ураження коронарних судин як одного із важливих факторів ризику ІХС, а також сприяє значному підвищенню толерантності хворих до фізичних навантажень та покращенню якості життя [7, 10, 11, 13].

Для проведення сеансів гіпербаричної оксигенації використовуються спеціальні барокамери, які за своїм типом поділяються на стаціонарні та пересувні, за призначенням – на терапевтичні, педіатричні, реанімаційні, а за вентиляцією кисню – на відкриті і напівзакриті [1, 3, 10, 13].

Результати клінічного застосування гіпербаричної оксигенації (ГБО) і нові дані в галузі фізіології кисню дозволили розкрити механізми дії гіпербаротерапії при ішемічній хворобі серця [5, 11].

Основний механізм дії ГБО пов'язаний із значним збільшенням транспорту кисню до тканин, який ґрунтується на оксигеназних реакціях і пов'язаний з фізичними особливостями кисню, здатними розчинятися у плазмі крові, що дозволяє компенсувати будь-яку гіпоксію серцевого м'яза, що викликає порушення енергетичних і пластичних процесів у міокарді. Окрім збільшення кисневої ємності крові, головним фактором гіпербаричного кисню є висока парціальна напруга, що забезпечує значний приріст дифузії кисню в ділянки тканин із недостатнім кровопостачанням. Це дозволяє забезпечити метаболічні потреби тканин без збільшення об'ємного кровоплину [2, 3, 10]. Дія кисню під підвищеним тиском реалізується через киснево-утилізуючі системи, які включають мітохондральне дихання і мікросомальне окиснення. Наслідком активації мітохондрального дихання є збільшення синтезу аденозинтрифосфорної кислоти (АТФ), фактора діяльності кардіоміоцитів та збільшення супероксидного радикалу, що ініціює реакції перикисного окиснення ліпідів (ПОЛ) у клітинах тканин і антиоксиданзних ферментів (глутатіонпероксидази).

Гіпераксія пригнічує активуючий вплив симпатоадреналової системи на міокард, що сприяє уповільненню скорочувальної функції серцевого м'яза і призводить до зниження його потреби у кисні [3, 7, 10]. Активація перикисного окиснення ліпідів призводить до

накопичення ліпопериксів у міокарді, стимулюючи активність сукцинатдегідрогенази, кальційатафазу (Ca – АТ-фазу), ферментів тканевого дихання, які визначають швидкість скорочення і розслаблення міофібрил кардіоміоцитів.

Таким чином лікувальний ефект гіпербаричної оксигенації при ішемічній хворобі серця (ІХС), зокрема після реваскуляризації серцевого м'яза, спрямований на відновлення його нормального коронарного кровообігу через покращення біоенергетичних процесів, які пов'язані зі збільшенням продукції аденазинтрифосфорної кислоти (АТФ), модифікації вільнорадикальних процесів окиснення у міокарді за рахунок активації аеробних окислювально-відновних ферментів, які ведуть до підвищення перекисного окиснення ліпідів [3, 7, 13].

Під впливом гіпербаричної оксигенації відбувається переведення стресу в реакцію адаптації за рахунок зниження в крові вмісту адреналіну й кінінів та ангіотензінперетворюючого фактору, що сприяє підвищенню стійкості серцевого м'яза до гіпоксії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойстер В. Аппараты и устройства для гипербарической оксигенации // Актуальные проблемы анестезиологии и реаниматологии. – Архангельск, 1994. – С. 233–236.
2. Воробьев Г. Ф., Энгельгард Г. Н. К вопросу о повышении неспецифической резистентности методами оксигенотерапии // Физиотерапия, бальнеология и реабилитация. – 2004. – № 3. – С. 11–12.
3. Гіпербароокситерапія / П. М. Чуєв, А. С. Владика, К. П. Воробйов; За ред. П. М. Чуєва. – Одеса: Одес. держ. мед. ун-т., 1999. – 187 с.
4. Горбась І. М., Смірнова І. П. Ішемічна хвороба серця, епідеміологія і статистика // Журнал практичного лікаря. – 2004. – №1. – С. 2–5.
5. Зальцман Т. Л. Основы гипербарической физиологии. – Л.: Наука, 1990. – 312 с.
6. Коваленко В. М, Корнацкий В. М., Манойленко Т. С. Сучасний стан здоров'я народу та напрямки його покращення в Україні // Аналітично-статистичний посібник для лікарів-кардіологів, ревматологів, терапевтів. – К.: Здоров'я, 2005. – С. 25.
7. Колесниченко І. В., Левин Г. Я. Гипербарическая оксигенация в лечении ишемической болезни сердца // Гипербарическая физиология и медицина. – 2005. – № 2. – С. 16–18.
8. Крюков М. Н., Николаевский Е. Н., Поляков В. П. Ишемическая болезнь сердца (современные аспекты клиники, диагностики, лечения, профилактики медицинской реабилитации, экспертизы). – Самара: Содружество, 2010. – 651 с.
9. Реабилитация кардиологических больных / [под. ред. К. В. Лядова, В. Н. Преображенского]. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2005. – 288 с.
10. Руководство по гипербарической медицине / [под ред. С. А. Байдина, А. Б. Граменецкого, В. А. Рубинчика]. – М.: Медицина, 2008. – 560 с.
11. Серяков В. В. Дифференцированное применение гипербарической оксигенации в комплексном лечении кардиологических больных // Боллетень гипербарической биологии и медицины. – 2000. – № 1–2. – С. 58–64.
12. Ades P. A. Cardiac rehabilitation and secondary prevention of coronary heart disease // N/ Engl. J Med. – 2001. – Vol. 345. – P. 892–902.
13. Матье Д. Гипербарическая медицина. Практическое руководство. – М.: БИНОМ; лаборатория знаний, 2009. – 720 с.

ФІЗІОБАЛЬНЕОТЕРАПІЯ В РЕАБІЛІТАЦІЇ ХВОРИХ ІШЕМІЧНОЮ ХВОРОБОЮ СЕРЦЯ ПІСЛЯ АОРТОКОРОНАРНОГО ШУНТУВАННЯ (АКШ)

Ішемічна хвороба серця (ІХС) залишається однією із важливих проблем сучасної кардіології [3, 5].

В останні роки велике значення в лікуванні ішемічної хвороби серця набули хірургічні методи реваскуляризації міокарду, однією із яких є операція аортокоронарного шунтування (АКШ) [8, 9]. Враховуючи невпинне зростання хворих на ІХС повернутих до життя за допомогою хірургічних методів лікування на сьогодні все більше актуальним постає питання реабілітації даних хворих, спрямованого на усунення наслідків хірургічного втручання та відновлення оптимального рівня фізичних та побутових функцій у цих пацієнтів [2, 5, 7, 11]. Однією із основних складових комплексної реабілітації ІХС після операції АКШ є використання бальнео-фізіотерапевтичних чинників [1, 4, 6, 10]. В залежності від локалізації їх впливу виділяють наступні ланки на які діють методами бальнеофізіотерапії з метою збереження відновленої васкуляризації міокарду: а) центральна і вегетативна нервова система (електросон, бальнеотерапія); б) ділянка проєкції серця (магніто і лазеротерапія); в) периферична вазорегуляція (магніто і бальнеотерапія); г) фізичні фактори загальної дії (бальнеотерапія).

Основні механізми лікувальної дії преформованих та природних фізичних чинників на серцево-судинну систему хворих ішемічною хворобою (ІХС) наведено у таблицях 1 і 2.

Таблиця 1

Основні механізми лікувальної дії преформованих фізичних факторів

Фізичний фактор	Механізми дії		Лікувальний ефект
	Система кровообігу	Нейроендокринний ефект	
1. Гальванічний струм (електрофорез лікарських препаратів: гіпотензивні, антиангінальні, седативні).	1. Зниження АТ та периферичного судинного опору, покращення коронарного кровообігу.	1. Зниження активності симпатико-адреналової системи.	Седативний, гіпотензивний, .
2. Імпульсний струм. Електросон	2. Зниження АТ, сповільнення ЧСС, покращення системної і церебральної гемодинаміки.	2. Покращення функції гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової системи.	Седативний, гіпотензивний, антиангінальний, покращення вегетативного забезпечення роботи серця з економізацією кисневого режиму.
3. Електро-магнітне поле (магнітотерапія)	3. Зниження АТ, покращення реологічних властивостей крові	3. нормалізація функції гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової системи	Антиангінальний;
4. Лазерне опромінення (лазеротерапія)	4. Покращення процесів кровопостачання міокарда		Антиангінальний

Основні механізми лікувальної дії на серцево-судинну систему ванн різного хімічного складу

Ванни	Механізми дії на серцево-судинну систему	Лікувальний ефект
	Система кровообігу	
1. Вуглекислі (водні та сухі)	1.Покращення периферичного та коронарного кровообігу, зниження агрегації тромбоцитів. Збільшення ударного об'єму (УО) серця і хвилинного об'єму кровообігу (ХОК) міокарду, розвиток коллатералей коронарного русла, активація енергетичного обміну в міокарді, зменшення споживання кисню серцевим м'язом, зниження артеріального тиску (АТ);	Гіпотензивний; антиангінальний; підвищення толерантності хворих до фізичного навантаження;
2.Радонові (водні та сухі)	3.Покращення кровопостачання міокарда; збільшення ударного об'єму (УО) серця і хвилинного об'єму кровообігу (ХОК) міокарду, зниження артеріального тиску(АТ); стимуляція фібринолітичної активності крові;	Гіпотензивний; антиангінальний;
3.Йодобромні	4.Покращення процесів мікроциркуляції та метаболізму серцевого м'яза; стимуляція фібринолітичної активності крові;	Гіпотензивний, антиангінальний; седативний;

Методики апаратної фізіотерапії та бальнеотерапії.

Електрофорез лікарських препаратів. Для проведення процедури використовують апарат «Поток 1».

Застосовують постійний струм, процедури проводять по загальній методиці за С. Б. Вермелем із застосуванням електродів на верхній грудний відділ хребта Th₁ – Th_{iv} і гомілки. Іони лікарських препаратів вводять з полюсу, який відповідає полярності лікарської речовини. Сила струму 15–20 мА. Тривалість процедури 10–15 хв на курс лікування 8–10 процедур, щодня.

Електросон. Для проведення процедури використовують апарат «Електросон – 4Т». Застосовують імпульсний струм прямокутної форми з частотою 15 Гц, тривалість 0,4–2,0 мс. Використовують лобно- або очнопотиличну методику накладання електродів, тривалість процедури 20–40 хв. На курс лікування 10–15 процедур щодня або через день.

Магнітотерапія. Використовують апарат «Полюс – 1». Впливають змінним магнітним полем в безперервному режимі з величиною магнітної індукції від 8–25 мТл на зону шийно-грудного сегмента хребта C_{vi} – Th_v. Тривалість процедури 10–15 хв на курс лікування 15–20 процедур, щодня.

Лазеротерапія. Використовують апарат «Міт – 1». Застосовують низькоінтенсивне випромінювання крові в інфрачервоному діапазоні у вигляді зовнішнього або внутрішньо-судинного опромінення крові, розфокусованим світловим пучком лазера потужністю 20–30 мВт, з довжиною хвилі 0,63 мкм в неперервному режимі трьома полями: на ділянку грудини, верхівку серця, ліву підлопаткову ділянку з тривалістю впливу по 30–60 с на кожен ділянку, курс лікування 10–20 процедур, через день.

Вуглекислі ванни. Концентрація CO₂ в вуглекислих ваннах складає 1,2 – 2 г/л. Температуру води у ванні в процесі курсу лікування поступово знижують до 35–32 °С. На курс лікування призначають 12–15 ванн, через день. Повторні курси вуглекислих ванн проводять через 3–4 міс. Окрім водних вуглекислих ванн на даний час використовуються «сухо-повітряні вуглекислі» ванни в яких замість води використовується зволожений вуглекислий

газ ,який подається зі швидкістю 15 л/хв. Тривалість процедури та їх кількість аналогічно застосуванню загальних вуглекислих ванн

Радонові ванни. Основним діючим фактором ванн є розчинений у них інертний газ Rn та продукти його розпаду (полоній – Po, торон – Tn і актіон – An). Температура води радонових ванн 34–36 °С. Тривалість ванн, які проводять щодня або через день, складає 12–15 хв. На курс лікування 10- 15 ванн. Окрім загальних радонових ванн використовують «сухо-повітряні радонові» ванни з концентрацією радону в повітряній суміші 10–20 н/Ку/л, температури 26–28 °С. Тривалість процедури та їх кількість аналогічно застосуванню загальних радонових ванн.

Йодобромні ванни. Використовують йодобромну мінеральну воду,вміст іонів йоду в якій не менше 10 мг/л (мг/Дм⁻³), а іонів брому – 25 мг/л (мг/Дм⁻³). Тривалість проведених з перервою через день або на 3-й день ванн складає 10-15 хв. На курс лікування призначають 10–15 ванн. Повторні курси йодобромних ванн проводять через 2-3 міс.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабов К. Д., Волошина Е. Б., Фисенко Л. И. Применение лечебных физических факторов в реабилитации пациентов с ишемической болезнью сердца // Український кардіологічний журнал – 2001. – № 3. – С. 96–101.
2. Бендет Я. А. Реабилитация кардиохирургических больных // Международный медицинский журнал. – 2008. – № 11. – С. 31–37.
3. Горбась І. М., Смернова І. П. Ішемічна хвороба серця, епідеміологія і статистика // Журн. практ. лікаря. – 2004. – № 1. – С. 2–5.
4. Дейнега В. Г. Гиполипидемический эффект надсосудистого лазерного облучения у больных ИБС // Мед. реабил., курортол., физиотерапия. – 2004. – № 2. – С. 6–8.
5. Захаров В. Н. Ишемическая болезнь сердца: Классификация. Факторы риска. Профилактика. Лечение. Реабилитация. – М.: Наука, 2001. – 285 с.
6. Князева Т. А., Бадтиева В. А. Физиобальнеотерапия сердечно-сосудистых заболеваний: Практическое руководство. – М.: МЕД пресс-информ, 2008. – 272 с.
7. Кохан Е., Быков В. Реабилитация больных перенесших операцию аортокоронарного шунтирования // Врач. – 2005. – № 1. – С. 25–27.
8. Островский Ю. П. Хирургия сердца. Руководство. – М.: Медицина, 2001. – 625 с.
9. Соколов М. Ю. Реваскуляризация миокарда // Новая медицина. – 2003. – № 4. – С. 38–41.
10. Сорокина Е. И. Физические методы в кардиологии // М.: Медицина, 1989. – 389 с.
11. Суджаева С. Г., Суджаева О. А. Реабилитация после реваскуляризации миокарда. – М.: Мед. лит, 2009. – 128 с.

Наталія МАЦОЛА, Андрій ГОЛОВЧАК
(Дрогобич, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЯ АКТИВНОГО ВІДПОЧИНКУ ДЛЯ ЗНИЖЕННЯ НЕРВОВО-ЕМОЦІЙНОГО НАПРУЖЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В АДАПТАЦІЙНОМУ ПЕРІОДІ НАВЧАННЯ

Соціальна адаптація є безперервним процесом і триває протягом усього життя людини. Особливо інтенсивною вона стає в період початку професійної підготовки, зокрема з початком навчання у вищому навчальному закладі. Вчені розглядають адаптацію студентів до

навчання у вищому навчальному закладі як комплексну проблему, виділяючи в ній різні окремі рівні і ланки, кожен з яких має свої специфічні механізми, зумовлені рівнем розвитку студента, групи і колективу [1, 36].

Навчальна діяльність студента у вищому навчальному закладі специфічна за своєю метою, умовами і мотивами і має певні відмінності від навчальної праці школяра. Вчені визначають такі її особливості:

- вивчення наук зі складним понятійно-категоріальним апаратом, що передбачає значне інтелектуальне навантаження;
- специфічні різновиди та засоби навчальної діяльності;
- особливі умови діяльності;
- тривалість навчальних занять;
- значна питома вага самостійної навчальної роботи;
- складність завдань навчально-професійної діяльності [2].

Необхідність підвищення оздоровчого впливу фізичного виховання у вищому навчальному закладі, використання психофізичних вправ для оптимізації нервово-емоційного напруження першокурсників спонукає до пошуку більш ефективних форм організації навчального процесу та фізкультурно-масової роботи.

У період адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ високі вимоги ставляться до їх розумової діяльності, в зв'язку з чим підвищуються вимоги до нервової системи людини. Внаслідок малої рухливості скорочується потрапляння нервових імпульсів із м'язів у центральну нервову систему, що викликає порушення регуляції кровообігу, дихання, обміну речовин, порушується пристосованість організму до перевантажень, до змін у навколишньому середовищі. Саме тому засобом підвищення навчальної працездатності та подолання розумової втоми є раціональне поєднання інтелектуальної діяльності з фізичною активністю.

Активізація фізично-рухової діяльності першокурсників позитивно впливає на подолання ознак втоми в ході навчальної діяльності. Значні можливості у цьому напрямі мають різні форми фізичної активності студентів, популяризація і вироблення позитивних звичок здорового способу життя. З усіх видів фізичної культури найбільш доступним і ефективним для студентської молоді є фізична рекреація, яка включає в себе різні форми рухової активності, що задовольняють потребу в активному відпочинку (фізичні вправи, ігри, розваги, спортивно-масові та оздоровчі заходи, туризм). Вона становить змістовну основу фізкультурно-рекреаційної діяльності, спрямованої на відновлення працездатності, на організацію активного та корисного дозвілля, на задоволення потреби студентів у фізичному вдосконаленні і на формування здорового способу життя.

Пропоновані форми фізичної активності сприяють підвищенню фізичної та розумової працездатності, розрядці нервово-емоційної напруженості, підвищують свідому активність першокурсників на етапі адаптації до навчання у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниш Л. В. Психологічні аспекти адаптації першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі // Вісник психології і соціальної педагогіки. – 2005. – № 1. – С. 35–38.
2. Левківська Г. П., Сорочинська В. Є., Штифурок В. С. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу освіти: Навчальний посібник. – К., 2001. – 128 с.
3. Мацола Н. П. Формування основ здорового способу життя у студентів факультету фізичного виховання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка // Мате-

ріали V Міжнародної науково-практичної конференції факультету фізичного виховання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради / за заг. ред. І. О. Степанця. – Х.: ХГПА, 2016. – 198 с.

4. Andreeva O. Rozrobka ta vprovadjennja tehnologij proektuvannja aktivnoji rekreacijnnoi dijalnosti riznih grup naselennja // Sportivnij visnik Pridniprovja. – 2015. – № 1. – S. 4–9.

5. Furmanov A. G. Fiziceskay rekreaciy: aktivnij otdih, sport dly vseh, ozdorovenie, turizm: uchebnik dly vuzov po specialnosti «Turizm i gostepriimstvo». – Minsk: MET, 2012. – 494 s.

Євген МИРОШНИК
(Мелітополь, Україна)

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАНЯТЬ ЛЕГКОЮ АТЛЕТИКОЮ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ БЕЗПЕРЕРВНОГО МЕТОДУ В АЕРОБНОМУ РЕЖИМІ ЕНЕРГОЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Основним показником фізичного здоров'я людини є її здатність адаптуватися до різноманітних фізичних навантажень. Тому ефективність занять фізичною культурою у вищих навчальних закладах та розробка оздоровчих технологій передбачає створення та апробацію певних програм занять легкоатлетичними вправами у позааудиторний час, реалізація яких сприяє підвищенню рівня фізичного здоров'я студентів [1, 2].

Одним із завдань фізичного виховання у ВНЗ є оздоровлення студентської молоді, тому ми проаналізували вплив занять оздоровчим бігом на фізичну підготовленість, встановили взаємозв'язки між аеробною та анаеробною (лактатною) продуктивністю організму з одного боку і проявом якісних параметрів рухової діяльності з іншого боку.

У дослідженні брали участь студенти-чоловіки першого зрілого віку (21-23 роки), які були розподілені на групи. В процесі досліджень було використано загальноприйняті антропометричні методики для визначення зроста (см) та маси тіла (кг) чоловіків. Величина $VO_{2\max}$ розраховувалася за показником фізичної роботоздатності (PWC_{170}), яку визначали завдяки використанню методу велоергометрії. Аеробна продуктивність оцінювалася за критерієм Я. П. Пярната [3].

1 група (n=21) – група студентів, що тренувалися за програмою I, згідно якої бігове навантаження виконувалося в аеробному режимі енергозабезпечення з використанням безперервного методу. 2 група (n=18) – група студентів, що тренувалися за програмою II, згідно якої бігове навантаження виконувалося в аеробному режимі енергозабезпечення зі стимуляцією під час бігу анаеробних процесів енергозабезпечення (шляхом прискорень) з використанням безперервного методу тренувань. В окрему (контрольну) групу було виділено студентів, які протягом періоду, що відповідав усьому тренувальному циклу бігових тренувань (30 тижнів), займалися фізичною культурою за державною Програмою для вищих навчальних закладів (в заняттях використовувалися вправи з легкої атлетики, гімнастики, спортивних та рухливих ігор). Загальна характеристика усіх груп виявила їх однорідність і репрезентативність, що дозволило об'єктивно порівнювати ефективність впливу на аеробну і анаеробну продуктивність кожної із запропонованих бігових програм і державної Програми з фізвиховання для вищих навчальних закладів України.

Через 6 тижнів по завершенню занять кумулятивний ефект щодо фізичної працездатності і аеробної продуктивності зникає. Суттєвих змін анаеробної (лактатної) продуктивності тренування за програмою I не викликали протягом усього тренувального циклу. Заняття за

програмою I, стимулюючи аеробні процеси енергозабезпечення, сприяли зростанню фізичної працездатності й аеробної продуктивності організму. Однак рівень аеробної продуктивності під впливом занять за цією програмою не змінився, залишаючись на рівні посереднього, як до початку тренувального циклу, так і через 24 тижні по його завершенню. Разом з тим у осіб, які тренувалися за програмою I, протягом 24 тижнів не відбулося вірогідних змін м'язової сили, швидкості, вибухової сили, спритності і гнучкості. Але за цей період тренувань суттєво зросла витривалість. Через 18 тижнів з початку занять витривалість за тестом бігу на 2500 м покращилася на 5,6% ($p < 0,05$). Протягом наступних 6 тижнів тренувань простежується деяка тенденція зростання витривалості, однак вірогідних змін відносно показника, зареєстрованого через 12 тижнів від початку занять, не відбулося.

Заняття в режимі переключення з аеробного на змішане енергозабезпечення (програма II) виявилися ефективнішими за тренування в чисто аеробному режимі (програма I). Перевага таких занять проявилася тим, що вони стимулювали підвищення не лише фізичної працездатності та аеробної продуктивності, але й анаеробної (лактатної) продуктивності організму. Вірогідне зростання абсолютних і відносних показників PWC_{170} , VO_{2max} і максимальної кількості зовнішньої механічної роботи за 1 хв. (МКЗМР) було зареєстровано вже через 12 тижнів від початку занять. Ступінь зростання абсолютних і відносних показників PWC_{170} та VO_{2max} було значно більшим, ніж при тренуваннях за програмою I. Через 12 тижнів від початку занять абсолютний показник PWC_{170} підвищився на 32,9% ($p < 0,001$), а відносний – на 33,8% ($p < 0,001$). Абсолютний і відносний показник VO_{2max} за такий же період тренувань зросли, відповідно, на 19,9% ($p < 0,001$) і на 20,4% ($p < 0,001$), а максимальна кількість зовнішньої механічної роботи за 1 хв, яка характеризує анаеробні (лактатні) можливості організму, – на 19,2% ($p < 0,01$) і на 23,6% ($p < 0,001$). Найвищого рівня всі вищезгадані показники досягли через 18 тижнів від початку занять (крім МКЗМР), залишаючись на такому ж рівні до завершення усього тренувального циклу.

На відміну від програми I по завершенню занять за програмою II кумулятивний ефект стосовно фізичної працездатності, аеробної та анаеробної (лактатної) продуктивності організму зберігався протягом 6 тижнів – абсолютна величина PWC_{170} перевищувала вихідний рівень на 21,4% ($p < 0,05$), а відносна – на 22,2% ($p < 0,05$); абсолютна величина VO_{2max} – на 14,1% ($p < 0,05$), а відносна – на 14,8% ($p < 0,05$); абсолютна величина МКЗМР – на 16,3% ($p < 0,05$), а відносна – на 15,7% ($p < 0,05$). Однак протягом наступних 6 тижнів усі ці показники знижувалися до рівня, який вірогідно не перевищував вихідний.

Виявили, що заняття за програмою II стимулювали під час бігу як аеробні, так і анаеробні (лактатні) процеси енергозабезпечення. Це сприяло покращенню аеробної та анаеробної продуктивності організму. Даний режим тренувань, як і попередній, не сприяв покращенню м'язової сили, швидкості, вибухової сили, спритності й гнучкості. Але разом з тим під впливом занять за цією програмою значно покращилися результати тесту з бігу на 2500 м, за яким оцінювали витривалість досліджуваних. Експериментально доведено, що незалежно від методу тренування бігові вправи анаеробного спрямування ефективніше впливають на приріст фізичної працездатності, аеробної продуктивності, а також на витривалість студентів-чоловіків першого зрілого віку, ніж навантаження, які спрямовані на активізацію лише аеробних метаболічних процесів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мильнер Е. Г. Пути повышения эффективности оздоровительной тренировки // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 9. – С. 43–45.

2. Серорез Т. Б. Возможности совершеннения аэробной та анаэробной продуктивности организу студентів засобами фізичного виховання (на прикладі тренувань з бігу) // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. / За ред. С. С. Єрмакова. – Х., 2007. – № 3. – С. 124–129.

3. Пярнат Я. П. Возрастно-половые стандарты (10–50 лет) аэробной способности человека: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра мед. наук: спец. 03.00.13 «Физиология» / Я. П. Пярнат. – М., 1983. – 44 с.

Інесса РЕБАР, Олексій НЕСТЕРОВ
(Україна, Мелітополь)

ФІЗИЧНЕ ВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ ФІЗИЧНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ

У вищому навчальному закладі процес фізичного виховання повинний проводитись так, щоб студент як суб'єкт соціальних відносин був його центральною фігурою. Виходячи з цього положення, зміст занять має відповідати інтересам, мотивам і потребам молодих людей, їх уявленням про ідеал фізично розвиненої сучасної особистості. У свою чергу, успішність фізкультурно-спортивної діяльності визначається рівнем фізичної культури особистості, який в сукупності характеризується певним рівнем фізичного розвитку, фізичної та функціональної підготовленості, сформованістю інтересів, мотивів, потреб і ціннісних орієнтацій.

Рівень фізичної культури особистості студента характеризується наступними показниками:

– емоційно-ціннісної значимості в необхідності практичного використання фізичної культури і спорту для всебічного і гармонійного розвитку особистості, готовності до повноцінної реалізації їх можливостей для формування соціально і професійно значущих особистісних якостей;

– фундаментальністю знань з фізичної культури, що дозволяють оперувати загальними поняттями, закономірностями, принципами, правилами використання фізичних вправ, що формують наукове і практичне мислення випускників вищої школи; умінням ставити і вирішувати творчі завдання при виконанні виробничої, організаційно-управлінської та виховної роботи засобами фізичної культури;

– практичним володінням вміннями і навичками фізичного вдосконалення і використанням їх в повсякденному житті, умінням методично правильно організувати здорові спосіб життя, володінням методикою самостійної спортивної та професійно-прикладної підготовки; умінням використовувати засоби фізичної культури для реабілітації після перенесених захворювань або високих нервово-емоційних навантажень [4]

Виходячи з цих показників, мета фізичного виховання студентів конкретизується наступними завданнями, що забезпечують досягнення необхідного рівня фізичної культури:

– формування у студента індивідуального ідеалу фізично сучасної особистості;

– формування мотивів, необхідних для фізичного вдосконалення і самовдосконалення;

– створення у студентів системного комплексу знань теоретичних основ і практичних навичок для реалізації їх потреб у руховій активності в побуті, сім'ї, виробництві і раціональної організації вільного часу з творчим освоєнням всіх цінностей фізичної культури, як компонента загальної культури майбутнього висококваліфікованого фахівця;

- забезпечення різнобічної фізичної підготовленості студентів і освоєння ними одного з видів фізкультурно-спортивної діяльності;
- сприяння оптимальному фізичному розвитку студентів;
- зниження негативного впливу напруженого режиму навчання в вузі, підвищення розумової працездатності засобами фізичної культури;
- забезпечення необхідного рівня професійно-прикладної фізичної підготовленості з урахуванням майбутньої професії;
- формування фонду професійно-прикладних умінь і навичок;
- збереження і зміцнення здоров'я студентів засобами фізичної культури, формування навичок і потреб у здоровому способі життя; зниження захворюваності;
- освоєння студентами теоретичних знань в області сучасних спеціальних технологій теорії і методики фізичної культури;
- формування гігієнічних умінь та навичок [3, 195–199].

Важливою передумовою формування вдосконалення студентів з низьким рівнем фізичної працездатності є здоровий спосіб життя.

Зміст здорового способу життя студентів відображає результат поширення індивідуального або групового стилю поведінки, спілкування, організації життєдіяльності, закріплених у вигляді зразків до рівня традиційного. Основними елементами здорового способу життя виступають:

- дотримання режиму праці та відпочинку;
- дотримання режиму харчування і сну;
- дотримання гігієнічних вимог;
- організація індивідуального доцільного режиму рухової активності;
- відмова від шкідливих звичок;
- культура міжособистісного спілкування;
- змістовне дозвілля [5, 99–106].

Аналіз теоретичних підходів у вирішенні проблем педагогічного регулювання в зв'язку з вирішенням завдань фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів дозволив сформулювати основні передумови концептуальних уявлень для побудови системи діяльності по корекції низького рівня фізичної підготовленості студентів. Ці передумови полягають в тому, що, виникає потреба в:

- корекції низького рівня фізичної підготовленості, розвитку потенційних можливостей і фізичних здібностей студентів для забезпечення нормальної життєдіяльності в сьогоденні і майбутньому;
- бажаний рівень фізичної підготовленості студентів повинен бути реально досяжним цільовим орієнтиром;
- в забезпеченні процесу корекції низького рівня фізичної підготовленості студентів вузу пріоритетне значення повинен мати персональний підхід (поряд з індивідуально-диференційованим), який реалізується на основі самостійного прийняття рішення по меті та завданням діяльності корекції, адекватного цим завданням вибору і використання коштів, форм і методів, оцінювання одержуваного результату;
- для формування адекватних уявлень і мотивації студентів в зв'язку з персоналізацією організаційно-змістовного забезпечення процесу корекції низького рівня фізичної підготовленості необхідна їх додаткова теоретична підготовка;
- в процесі діяльності по корекції низького рівня фізичної підготовленості студентів вузу повинна бути орієнтована на відповідальність за результативність цього процесу в рівній мірі з викладачем;

– якість процесу фізичної підготовки взагалі і корекції її низького рівня зокрема визначається впливом цілого ряду чинників: змістом засобів, організацією процесу підготовки, використуваними технологіями, умовами діяльності, рівнем професіоналізму педагога [1, 2].

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар І. Р. Фізичне виховання студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості: автореф. дис. канд. наук з фізичн. вих. і спорту. 24.00.02. – Луцьк, 2000. – 19 с.
2. Дубогай О. Д., Цьось А. В., Євтушок М. В. Методика фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.]. – Луцьк: Східно-європ. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – 276 с.
3. Мудрік І. В. Дослідження головних компонентів фізичної вихованості у студентів // Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт)». – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 7. – С. 195–199.
4. Присяжнюк С. І., Оленів Д. Г. Курс лекцій з фізичного виховання: [навчальний посібник для студентів технічних вищих навчальних закладів]. – К.: Видавничий центр НУБіП України, 2015. – 420 с.
5. Сахно В. К. Здоровий спосіб життя – основа фізичного і психічного здоров'я студентства // Фізичне виховання студентської молоді: проблеми та перспективи вирішення. Матеріали міжнародної електронної науково-практичної конференції /за ред. доктора педагогічних наук, доцента С. І. Присяжнюка. – К.: Видавничий центр НУБіП України, 2014. – С. 99–106.

Олександр ТРЕГУБ
(Україна, Мелітополь)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО СИСТЕМАТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ

Переважаюча більшість дітей і підлітків в Україні мають значні відхилення в стані здоров'я, близько половини – незадовільну фізичну підготовку. Критичний рівень здоров'я і фізичного розвитку учнівської молоді внаслідок зниження рухової активності при зростаючому статичному (до 72% навчального часу) і психоемоційному напруженні процесу навчання, впровадженні комп'ютерних технологій у повсякденний побут, несприятливих екологічних умовах, висувують першорядне завдання перед державними органами, педагогічною громадськістю – збереження та зміцнення здоров'я школярів, формування в них навичок здорового способу життя. Тому на сучасному етапі розвитку національної школи в Україні важливим стратегічним завданням реформування змісту освіти є необхідність сприяння фізичному, психічному здоров'ю молоді, врахування потреб індивідуальної корекційно-компенсаційної спрямованості навчання і виховання дітей, утвердження пріоритетів здорового способу життя людини.

Важливим засобом попередження захворювань учнів, зміцнення їхнього здоров'я, підвищення рівня їхньої фізичної підготовленості є рухова активність, яка виявляється в посиленій фізичній діяльності учня [1].

Уроки фізичної культури – це основна форма організації фізичного виховання дітей в школі. На уроках фізичної культури школярі набувають знання, навички, вміння виконувати

ранкову гігієнічну гімнастику, фізкультхвилинки, ігри та вправи на перервах, проводити загартування організму, самостійно займатись фізичними вправами за місцем проживання з метою підвищення рівня своєї фізичної підготовленості.

Важливою педагогічною умовою процесу мотивації на уроках фізкультури є сприяння формуванню у школярів позитивного ставлення до фізкультурної діяльності, а також залучення школярів до інших форм занять фізичною культурою і спортом.

Вивчення й аналіз шкільної практики говорить про те, що в навчальному процесі головною діючою особою являється вчитель, а учень – простий виконавець його волі, позбавлений права самостійно виявляти ініціативу, мати свою думку або пропонувати оригінальне рішення навчальних завдань. Завдяки такому підходу учень виступає об'єктом педагогічного впливу, що негативно позначається на його активності в навчальній діяльності. Причини низької результативності навчального процесу необхідно шукати у формалізмі, ігноруванні потреб учнів в активній діяльності на уроці, утисках самостійності та ініціативи учнів авторитарним стилем діяльності вчителя в навчальному процесі [2].

Як показали зібрані нами факти, 68% опитаних вчителів не відчують задоволення від взаємовідносин з учнями на уроці; 39,5% вважають, що винні в цьому учні, які не оволоділи елементарними нормами поведінки; 60,4% мають труднощі при виборі правильного стилю спілкування з школярами на уроці й поза ним; 31,9% учителів не могли гідно вийти з конфліктної ситуації, що виникла на уроці; 37,8% відчують труднощі в активізації навчальної діяльності учнів.

Також було встановлено, що відсутність позитивної мотивації в навчанні нерідко пояснюється прагненням вчителя чинити тиск на учнів, диктувати свою волю, використовувати силу погрози як основні інструменти спілкування в системі «вчитель – учень», що викликають в учнів почуття сорому і страху. Зібрані факти свідчать про те, що бажання добре вчитись, самостійність у розв'язанні навчальних завдань, активність в рухових діях виникає у школярів за умов створення ситуації успіху і свободи рухового вибору. Для учня важливо не тільки оцінювати результати своєї діяльності, але і реалізовувати свій вибір. Дії учителя на уроці повинні спрямовуватись на створення таких ситуацій, в яких учні були б зацікавлені у виконанні завдань, що виникають з цих ситуацій.

Основними педагогічними засобами мотивації фізкультурної діяльності є мотивування та стимули.

Існують різні способи мотивувати школярів на заняття фізичною культурою, проте найефективніший метод полягає в тому, щоб продемонструвати різні позитивні впливи фізичних навантажень. Ось деякі з них: інтерес до нової справи; цікаві форми проведення секцій; бажання самоствердитись в оточенні та у змаганні з іншими; вплив «колективної свідомості» (мовляв усі друзі займаються, піду і собі); бажання мати красиве тіло, щоб сподобатися особі іншої статі; бажання мати силу, щоб убезпечити себе від фізичних посягань з боку інших людей та щоб захищати інших; бажання бути здоровим і зовнішньо привабливим; для розвитку кар'єрних можливостей; наслідування особистого кумира (улюбленого спортсмена, кінозірки); наслідування іміджу фізичної сили і краси, що демонструються в кіно; бажання проводити дозвілля цікаво, корисно, спільно з друзями [3, 4].

Нами було проаналізовано, що формуванню мотивації у школярів до систематичних занять фізичними вправами на основі вдосконалення фізкультурно-освітньої роботи в школі сприяє:

- оволодіння учнями теоретичними знаннями (загальноосвітніми, валеологічними та біологічними), що здійснюється у спеціальній теоретичній частині уроку;
- формування у школярів вміння самостійно займатись фізичними вправами, яке найбільш успішно здійснюється в спеціально відведеній для цієї мети методичній частині уроку;
- планування навчальних занять з врахуванням різних рівнів фізичної підготовленості школярів та дотримання принципу особистих рекордів. Відповідно до цього принципу темпи приросту основних показників фізичної підготовленості школярів необхідно планувати тільки на основі врахування їх індивідуальних результатів;
- організація фізкультурних занять, спрямованих на формування в учнів наступних умінь: постановка мети, планування, тренування основних фізичних якостей, оцінювання рівня їх розвитку, контроль за функціональним станом організму під час фізкультурних занять та після них.

Таким чином, формування у школярів інтересу до фізичної культури є важливою умовою їх успішного фізичного виховання. Адже тільки тоді можливо досягнути всебічного розвитку учнів, зміцнення їх здоров'я та підтримання на високому функціональному рівні фізичних і психічних сил та можливостей, коли вони з інтересом ставляться до уроків фізкультури, за власним бажанням прагнуть відвідувати заняття в групах загальної фізичної підготовки або в спортивних секціях, виконують фізичні вправи в домашніх умовах, раціонально проводять вихідні дні та канікули.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лещенко Г. А. Деякі аспекти системи шкільного фізичного виховання // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – Вип. 32. – С. 94–96.
2. Федоров Н. И. Поощрение в физическом воспитании школьников // Физическая культура в школе. – 2007. – № 7. – С. 5–7.
3. Кузнецова З. И. Развитие двигательных качеств. – М.: Просвещение, 2007. – 204 с.
4. Фетисов В. А. Массовое физическое воспитание и детско-юношеский спорт: проблемы модернизации // Физическая культура. – 2003. – № 1. – С. 4–11.

ФІЛОЛОГІЯ

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Тетяна АЛЕКСАНДРОВИЧ, Микола МАЛИНКА

(Черкаси, Україна)

РОЛЬ ЧИНУ СВЯТОГО ВАСИЛІЯ ВЕЛИКОГО В ДУХОВНОМУ ТА ЛІТЕРАТУРНОМУ ЖИТТІ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ В XVII–XVIII ст.

Історія українського народу безпосередньо пов'язана зі становленням християнства на наших землях. Цей шлях був болісним, а досить часто й кривавим. Так вже склалося, у силу нашого характеру, що українці завжди прислухалися до чужих думок, толерантно ставилися до інших релігій, поважали особистість. Саме тому в XVII–XVIII ст. на наших теренах одночасно розвивалися різні гілки християнства: православ'я, римо-католицизм, греко-католицизм, протестантизм. Дане сусідство, збагачуючи культуру, сприяло розбрату всередині України, а це значно послаблювало наші позиції у світі, робило беззахисними перед ворогами.

Намагання зберегти в тяжких умовах національну ідентичність (з одного боку – сподівання Речі Посполитої швидкими темпами окатоличити українців, з іншого – спроба росіян знищити автономію та демократичні основи нашого народу) призвели до унії. Греко-католицьке духівництво було змушене піти на співпрацю з поляками через загрозу від Росії. Хоча польська влада ставилася до них упереджено. Цей факт вдало використали ідеологи православ'я, котрі потрактували його як зраду уніатів [2, 268].

Чи не головною рушійною силою греко-католицизму став «Чин святого Василія Великого», заснований митрополитом Йосифом Рутським. На думку Я. Стоцького, це було «важливо для розвитку З'єднаної Церкви навіть із політичної точки зору, бо Україна як держава в цей період не існувала, тому Василіянський Чин став стрижнем не тільки релігійним, а й духовно-освітньо-політичним» [3, 16]. Характерно те, що василіяни були найчисельнішим Чиним в українсько-білоруських землях після францисканців, єзуїтів, домініканців і кармелітів [3, 17].

У XVII–XVIII ст. василіяни зробили неоціненний внесок у розвиток національного письменства. Вони брали активну участь у літературній полеміці. Зокрема, у 1617 р. у Вільні вийшов літературний твір Лева Крєвзи під заголовком «Obrona jedności cerkiewnej, або Dowody, ktrórymi się pokazuje, iż Grecka Cerkiew z Łacińską ma być zjednoczona». Дослідник І. Ісіченко вважає, що цей твір дозволяє вести мову про «початок феномену «василіанського бароко» [1, 7]. Завдяки стриманості у ставленні до опонентів, послуговуючися східною патристичною літературою, Лев Крєвза веде мову про «неможливість дійсної єдності Церкви поза юрисдикцією римського архієрея» [1, 7].

У 1621 р. з'являється трактат «Подвійна вина», який сприяє продовженню літературної дискусії, а також вважається спільним творінням монахів-василіан Свято-Троїцького монастиря [1, 10].

Сфера зацікавлень василіан досить широка, вони не залишалися осторонь процесів, що відбувалися в українському суспільстві. Так, до когорти письменників і науковців зазначеного періоду можна віднести Й. Рутського, Р. Корсака, А. Селяву, К. Жоховського, Я. Сушу, П. Войну-Оранського, Й. Мороховського, Л. Крєвзу-Ржевуського, І. Дубовича, Н. Огілевича,

П. Федоровича, П. Каменського. Розвитку вітчизняної науки сприяли І. Ужевич (автор першої латинської граматики староукраїнською писемною мовою), Л. Кішка, І. Олешевський, А. Завадський, Ю. Булгак, С. Рудницький, М. Рилло, П. Скарбе-Важинський, І. Карпінський (написав перший у Польщі підручник з географії), Т. Щуровський (досліджував церковне право), І. Стебельський та Є. Новіцький (вивчали історію), І. Кульчинський (написав першу в українській історіографії працю з історії Української Церкви (1733), К. Срочинський (у 60–80 рр. XVIII ст. вів «Хроніку» Кристинопільського та Лаврівського монастирів), А. Коцак (автор «Славено-руської граматики») [4, 22].

Активна громадянська позиція представників ордену святого Василя Великого засвідчила про справжню любов до України, яку не завжди об'єктивно оцінювали сучасники. А значна літературна спадщина Чину ще потребує ретельного дослідження та переосмислення, не дивлячись на низку наукових праць, присвячених даній тематиці (зокрема І. Ісиченка, М. Корпанюка, Я. Стоцького, П. Шкраб'юка та ін.). Адже не усвідомивши історичної правди минулого нашого народу, ми не зможемо побудувати справедливе майбутнє.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ісиченко І. «Василіанське бароко» // Слово і час. – 2011. – № 1. – С. 3–21.
2. Корпанюк М. П. Перунова звятяга нації: монографія. – Переяслав-Хмельницький: ФОП О. М. Лукашевич, 2012. – 404 с.
3. Стоцький Я. В. Чин св. Василя Великого: від Берестейської унії до Добромильської реформи // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2010. – Вип. XXIX. – С. 15–19.
4. Шкраб'юк П. В. Монаший чин отців Василіян у суспільно-культурному житті України: автореферат на здобуття наукового ступеня доктора історичних наук. Спеціальність: 07.00.01 – Історія України. – Львів, 2007. – 36 с.

Леся ГОЛОМІДОВА

(Ужгород–Дрогобич, Україна)

ПОРТРЕТНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРСОНАЖА В НОВЕЛІ РОБЕРТА МУЗІЛЯ «ТОНКА»

Літературний твір за своєю природою виконує функцію діалогу між автором і реципієнтом, а вивчення образів-персонажів означає осягнення та розуміння його сутності як феномена мистецтва. Отож, намагаючись створити певну узагальнену картину життя, втілену в конкретну форму, представлену конкретними героями (персонажами), які є неповторними особистостями зі своїми долями, характерами, зовнішністю, особливостями мови тощо, автор творить нові художні образи. З огляду на це літературознавець В. Іванишин зауважує: «художній образ завжди спрямований на читача, розрахований на його уяву і співтворчість, емоційну реакцію та роботу думки» [3, 104]. Тобто, апелюючи до уяви реципієнта, митець слова прагне залучити його до власного бачення світу, використовуючи при цьому потужний арсенал художньої виразності.

Одним із таких засобів характеротворення, типізації та індивідуалізації персонажів є *портрет* (від фр. *portait* – зображення обличчя людини на фотографії або на полотні. Як

зазначено в літературознавчому словнику-довіднику Р. Гром'яка, до портрету персонажів прикута пильна увага, яка ґрунтується на загальній закономірності, згідно з якою внутрішні психічні стани людей відбиваються в міміці, пантоміміці, в динаміці мовлення, диханні і т.п., що допомагає в процесі спілкування глибше зрозуміти внутрішній світ один одного [1, 562].

В контексті образотворення мала проза Роберта Музіля демонструє складну модель художнього сприйняття дійсності. Однією з найяскравіших рис його художнього стилю є прагнення до чітких, детальних, влучних описів. Про це неодноразово наголошував у своїх працях чи не кожен з дослідників його творчого доробку такі як К. Айбл, М. Ауге, А. Бангерт, А. Белобратов, Е. Боа, К. Брюнінг, К. Булманн, У. Веддер, Д. Давліанідзе, Д. Затонський, І. Зимомря, А. Карельський, К. Коріно, О. Логвиненко, І. Мегела, А. Науменко, Н. Павлова, Т. Пекар, І. Плаксіна, Я. Поліщук, Ю. Прохасько, М. Раух, Т. Світельська, І. Солоділова, К. О. Сьйогрен, В. Фанта, А. Фірзе, К. Шахова, М. Якоб та ін.

Точність характеристик, які відшліфовані Р. Музілем до блиску й афористичності, дослідник А. Карельський називає необхідним фоном, верхнім пластом художньої структури [2, 3]. І справді, новелістика Р. Музіля наділена певною своєрідністю побудови портретної характеристики персонажів. Якщо в романі «Людина без властивостей» автор відразу надає значну кількість інформації про його героїв, то в новелістиці ж вона зводиться до коротких незначних описів. Відтак, кризь візію іншого, майже нерухомо представлені жіночі образи-персонажі збірки новел «Три жінки» («Drei Frauen», 1924).

Комплекс спогадів протагоніста новели «Тонка», які представлені у формі внутрішнього монологу, малюють в уяві реципієнта молоду середньостатистичну дівчину: «Tonka ging mit geradem Kopf, fast erschrocken; sie ging mit zwei andern Mädchen, war größer als sie, ihr Gesicht hatte, ohne schön zu sein; etwas Deutliches und Bestimmtes. Nichts darin hatte jenes Kleine, lustig Weibliche, das nur durch Anordnung wirkt; Mund, Nase, Augen standen deutlich für sich, vertrugen es auch für sich betrachtet zu werden, ohne durch anderes zu entzücken als ihrem Freimut und die über ganze genossene Frische» [2, 87] / «Тонка йшла з піднятою головою, дещо налякана, в її обличчі, хоч і не вродливому, було щось виразне та зрозуміле. В ній не було найменшої дрібниці від вдаваного специфічно жіночного; рот, ніс, очі були просто собою, не потребуючи жодних доповнень, підкуповуючи своєю відвертістю й розлиотою в них свіжістю» (переклад – Л. Г.). Таких, як вона, щодня можна зустріти на вулицях Відня. Але ж завдання автора – не просто створити в уяві читача портрет жінки, а передати всю психологічну глибину образу Тонки. У цьому контексті увагу привертає її погляд: «Dort hatte ihn plötzlich ihr Blick in die Augen getroffen, ein lustiger Blick, nur ein Sekündchen lang und wie ein Ball, der aus Versehen einem Vorübergehenden ins Gesicht flog, ...» [2, 87] / «Там раптом його облік її погляд, веселий, миттєвий, який наче м'ячик влетів в обличчя перехожого, ...» (переклад – Л. Г.). Цей погляд Тонки говорить не тільки про першу зустріч протагоністів, але й символізує незвичність і коротку тривалість їх стосунків: («Es war seltsam, dass ein so heiterer Blick saß wie ein Pfeil mit einem Wiederhaken, und sie scheint sich selbst daran wehgetan zu haben» [2, 87] / «Дивно, що такий спокійний погляд міг засісти немов стріла, що, здається, їй самій він теж завдає шкоди» (переклад – Л. Г.).

Фізичний образ Тонки представлений також в описі її одягу, який свідчить про її соціальний статус: «Sie..., trug Schnürstiefel, rote Strümpfe und bunte, breite, steife Röcke, ...» [2, 86] / «Вона носила шнуровані чобітки, червоні панчохи і барвисті, широкі, накрохмалені спідниці» (переклад – Л. Г.). Використані автором яскраві кольори, на перший погляд, сприяють побудові яскравого образу міської дівчини. Він відразу запам'ятовується. При цьому

одяг Тонки демонструє також її відношення до моди і вказує на відсутність у неї естетичного смаку. В процесі розвитку дії ми чітко бачимо, що Тонка належить до бідного, робітничого класу: «Er traf Fräulein Tonka beim Einpacken ihrer Habe. Auf einem Sessel lag eine große Pappschachtel, und am Fußboden standen zwei; eine davon war schon mit Bindfaden verschnürt, aber die beiden andern wollten den herumliegenden Reichtum nicht fassen, und das Fräulein studierte und nahm immer wieder ein Stück heraus, um es anderswo hineinzulegen, Strümpfe und Sacktücher, Schnürstiefel und Nähzeug, der Länge und Breite nach versuchte sie es und konnte, so dürrtig ihr Besitz war, niemals alles verstauen, denn ihr Reisegepäck war noch dürrtiger [2, 96]» / «Він застав панну Тонку за збором її зажитків. На кріслі лежала велика картонна коробка, а на підлозі стояли ще дві; одна з них була вже перев'язана шпагатом, а дві інші наче ніяк не хотіли вмістити багатства, які лежали навколо, панна Тонка тим часом приміряла, то виймаючи то назад вкладаючи одну за одною речі – панчішки й хустинки, шнуровані чобітки і котушку ниток, прикладала вздовж і впоперек, і яким же мізерним не здавався б її посох, вона ніяк не могла його втиснути, оскільки її валіза була ще мізернішою» (переклад – Л. Г.). Автор з іронією говорить про її «багатство», яке можна вмістити до однієї мізерної валізи. Не зважаючи на це, героїня постійно перебуває у стані духовного спокою та ідилії. Її життя пронизане буденною реальністю, в якій не знаходять свого місця ані мрії, ані прагнення, ані боротьба за успіх.

Відтворюючи в пам'яті цілісний образ Тонки, протагоніст будує власний психологічний портрет. Залишаючи без зайвої уваги зовнішність героя, читач відкриває його внутрішній, сповнений суперечок та перипетій світ.

Отже, надаючи своїм персонажам портретних характеристик, Р. Музиль описує їх вишуканою, яскравою, художньою мовою. При цьому він використовує цілий ряд епітетів порівнянь, метафор, інверсій тощо. Його персонажі взаємопов'язані й гармонізовані, що підпорядковує їх авторській ідеї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
2. Музиль Р. Избранное: сборник. – М.: Прогресс, 1980. – 398 с.
3. Нариси з теорії літератури: навч. посібник / [упорядник тексту Іванишин В.П.]. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 256 с.

Ірина ДМИТРИВ
(Дрогобич, Україна)

СИМВОЛ ДОРОГИ У ЗБІРЦІ БОГДАНА-ГОРЯ АНТОНИЧА «ВЕЛИКА ГАРМОНІЯ»

У поезії ХХ століття, яка характеризується ускладненістю філософських, естетичних та стильових пошуків, особливого значення набуває образ-символ. У художньому творі символ оформляється в культурний код минулого, часто набуває ознак сакральності. Чи не найбагатшим джерелом символів є Біблія. Відомий італійський біблеїст о. Валеріо Мануччі так представляє Біблію у символічному плані: «Біблійна історія є величезною скарбницею символів, завдяки якій Писання володіє двома прекрасними рисами – безконечності і невичерп-

ності. Завдяки цим особливостям Біблія здатна наповнювати життя та історію практично всіх часів і народів» [2, 3]. Саме така невичерпна символічна наповненість зумовила особливий інтерес Богдана-Ігоря Антонича до Біблії, що вилилося у специфічну релігійну спрямованість його поетичної творчості.

У збірці Б.-І. Антонича «Велика гармонія» важливим є біблійний мотив дороги. Зокрема у вірші «Liber peregrinorum, ч. 3» («Книга прочан») дорога набуває ознак образу-символу:

Дорога жовта під ногами,
блакитне небо понад нами.
Іду незаними шляхами.
Людина – вічний пілігрим [...].
І так мандрую без упину,
мов чотки, пхаю кожду днину,
і аж тоді я відпочину,
коли дійду в Єрусалим [1, 102].

Символ дороги сягає своїм корінням Старого Завіту і знаходить своє продовження у Новому Завіті, звершуючись в Ісусі Христі. Ще старозавітний псалмоспівець благав Господа: «Навчи мене, Господи, дороги установ твоїх» (Пс. 119). Образ дороги наскрізно присутній у подорожі ізраїльського народу до обітваної землі. У Новому Завіті Христос – дорога до Царства Небесного: «Я – дорога! Ніхто не приходить до Отця, як тільки через мене» (Йо. 14, 6).

У вірші Б.-І. Антонича «Duae viae» («Дві дороги») образ-символ дороги також має глибоке символічне наповнення. Ліричний герой вийшов на шлях, щоб зустрітися з Богом: «Далекими шляхами я шукав тебе, мій Боже». Бог і людина взаємно шукали один одного, однак їхні дороги розминулися, бо ліричний герой питав про Бога у людей, шукав його «в низинах», «в горах», «на шпильях недей», «в курній мужицькій хаті» і «в балевій залі», «у тьмяних сутінках заплених бібліотек», а Бог шукав людину у її серці. Отже, ліричному героєві не вдалося зустрітися з Богом, і спробуємо збагнути чому. По-перше, з твору дізнаємося, що ліричний герой є поза серцем, «блукає», як влучно пише поет. Господь любить уважне серце, лише тоді Він може являтися. По-друге, деталь «розпитує про Бога» теж важлива, тому що є доказом на користь того, що ліричний герой намагається звести пізнання Бога лише до інтелектуального, бажаючи перейняти чужий досвід Богопізнання. Для Господа важливий особистий зв'язок, який здійснюється у серці. По-третє, відчути, що Бог навідався до людини, можуть лише «чисті серцем», тому псалмоспівець каже: «Серце чисте створи в мені, Боже» (Пс. 50). Можливо, струни серця ліричного героя з поезії Б.-І. Антонича на той час не були налаштовані на сприйняття благодаті, але досвід таких божественних відвідан поет таки мав, про що свідчить настроєвість багатьох віршів зі збірки «Велика гармонія».

Отже, поезія Богдана-Ігоря Антонича позначена глибоким художнім осмисленням біблійних символів. Інтерпретуючи образ дороги, поет виявив своєрідну ідейну спорідненість із творчістю Григорія Сковороди, який теж розглядає її як символ людського життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонич Б. І. Повне зібрання творів / Передмова Миколи Ільницького ; [упорядкування і коментарі Данила Ільницького]. – Львів: Літопис, 2009. – 968 с.
2. Манучи В. Библия – Слово Божие. Общее введение в Священное Писание. – М., 1996. – 428 с.

ЕКЗИСТЕНЦІАЛ САМОТНОСТІ У ДРАМІ НЕДИ НЕЖДАНОЇ «І ВСЕ-ТАКИ Я ТЕБЕ ЗРАДЖУ»

Мотив самотності вважається однією з найголовніших та вічних проблем людського існування. Екзистенціальна філософія ґрунтується на ідеї унікальності людського буття та намагається віднайти причини невлаштованості життя людини. Складність феномена самотності проявляється в його багатогранності та в таких екзистенціалах як туга, закоханість, відчуження. Н. Хамітов розглядає модус самотності у двох аспектах: внутрішньому та зовнішньому. Внутрішня самотність притаманна людині, яка вважає себе глибоко самотньою. Такі люди зовні не ізольовані від суспільства. Зовнішньою є самотність, що виникає за умови реальної відсутності близької людини поруч [6]. Тож самотність пов'язана не тільки з проблемою спілкування, але й з емоційним світовідчуттям особистості.

Ця проблема здавна хвилювала вчених, і неодноразово вони здійснювали спроби дослідити, зрозуміти та знайти способи подолання екзистенційної самотності людини. Феномен самотності досліджували Т. Даренська («Екзистенціал самотності як предмет художньої рефлексії»), М. Покровський («Лабіринти самотності»), Н. Хамітов («Самотність у житті та в тексті»), «Самотність як феномен людського буття»), І. Ялом («Екзистенціальна психотерапія») та ін.

Постмодерністська драматургія засвідчує поєднання часом абсолютно протилежних думок людей, філософій, реалій сьогодення [1, 16]. У центрі драми ХХІ століття постає людина, яка не приймає світ з усіма його реаліями, хоче змінити його бодай «феєрверком від власної смерті» [2, 352]. Автори сучасних драм прагнуть відійти від стандартних жанрових різновидів класичної драми та вносять у свою творчість посутню свободу.

У праці «Сучасна українська драматургія в контексті теорії поколінь» Неда Неждана як драматург і науковець засвідчує, що п'єси є способом інтерпретації сучасного життя, своєрідним його маркером. [4, 84].

На думку А. Ткалич, самотність – основний лейтмотив сучасної жіночої драматургії. Саме вона підштовхує героїнь п'єс до вчинків, переосмислення свого існування, стосунків у родині, ставлення до самої себе, поваги до себе як до особистості [5, 192].

У своїй драмі «І все-таки я тебе зраджу» Неда Неждана вдається до так званого принципу «гри з біографією» та у такий спосіб інтерпретує життя Лесі Українки. Такою постмодерною імпровізацією на тему особистого життя сильної духом жінки письменниці порушує болючі питання існування особистості, яка відчуває на собі вплив суспільства. Головна героїня усвідомлює внутрішній психологічний персоніфікований конфлікт із собою та навколишнім світом.

Через образ Лесі Українки авторка намагається зруйнувати стереотипи, традиційні уявлення про місце жінки в сім'ї та суспільстві. Вже на початку твору розмова головної героїні – Лариси Косач з Сергієм Мержинським свідчить про те, що вона вольова особистість: «А я зовсім не *«кисейнабаришня»*, і щоб довести вам, перечитаю ваш *«Капітал»*. Але начувай-теся, аби я не рознесла його геть чисто!» [3, 288].

Та попри такий сильний характер, вона як жінка, в першу чергу, слабка і самотня у своєму внутрішньому світі. І цю самотність Неда Неждана пов'язує із коханням, заради якого Леся

Українка здатна зруйнувати своє майбутнє та полишити свою особистість: «...І я побачила тебе... я пішла до тебе... як оплакана дитина йде в обійми того, хто її жалує... Тільки з тобою я не сама... Тільки ти змієш рятувати мене від самої себе...» [3, 290].

Однією з основних характеристик категорій конфлікту у драмі Неди Нежданої є синкретизм, поєднання внутрішнього психологічного із зовнішнім загальнолюдським, використання побутового та сімейного конфліктів для відображення глибинних, «вічних» проблем існування особистості [5, 193].

Неда Неждана переосмислює долю геніальної жінки крізь призму ніцшеанських ідей про три перетворення духу: на верблюда, на лева і на дитину (за працею «Так казав Заратустра»). Ці три перетворення ототожнюємо з трьома земними коханнями Лесі Українки – Нестором Гамбарашвілі, Сергієм Мержинським та Климентієм Квіткою. Проте усім коханням головна героїня зраджує із найсильнішою любов'ю – невідомим...: «Тебе я може зраджу. – В ту годину, / як таємницею весь світ укріє мла... / ...І я тоді бліда й тремтяча встану, / покину ліжко і піду за ним... / ...таємним генієм моїм. / Моїм устам свої слова надасть він, / одкріє всі дива, що знає сам. / Із серця глибини тоді полунуть; / к широким неозорим небесам / нестримані, одважні, вільні співи...» [3, 300].

Ніцшеанська концепція про три переродження душі стверджує, що усі найтяжчі тягарі повинен брати на себе витривалий дух. Так, символічним є те, що П'єро та Арлекіно (Чорний Дух та Білий Дух) тричі являються у сновидіннях героїні. Перше переродження на верблюда – найважче. Навантажений верблюд вирушає у самотню пустелю, тягне на собі всю важкість світу (зустріч з жебраками, які попереджують по розлуку), далі відбувається друге переродження – на лева, який шукає свободу, нові цінності, прагне панувати у пустелі (продавці мертвих квітів, які стверджують, що виходу немає, всі дороги ведуть на кладовище). І останнє перетворення – на дитину, що уособлює невинність, новий початок, святу згоду з усім (Арлекіно та П'єро у масках кравців, що плетуть нитку життя героїні, яка ось-ось обірветься).

Так, у ніричних візіях, Духи прийшли забрати плату за життя героїні: «Ви сторінка історії, сторінка літератури. І ваші спогади, і почуття, думки і мрії – усе піде в оплату. Ви забагато брали у життя, зависоко злетіли. Тож вам іще платити доведеться за сотні років уперед...» [5, 302]. На лік «дванадцять» доля дарує Лесі шанс на її останнє, третє перетворення, з національного образу лева-борця на дитину без минулого, що нарешті здобула спокій...

Таким чином, можемо сказати, що Неда Неждана образом Лесі Українки руйнує стереотипи про місце жінки у світі, створює оновлений образ – живої, земної, лукавої жінки. Авторка порушує болючі питання існування особистості, відчуття самотності у суспільстві та переосмислення буття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабан Л. Театр і драма поч. XXI ст. // Українська культура. – 2009. – № 1. – С. 16–17.
2. Муқан Н. Місце драматургії Неди Нежданої у контексті українського театрального мистецтва XXI століття. // Літературознавчі студії: зб. наук. праць. – Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Інститут філології. – Видавничий дім Дмитра Бураго. – 2011. – № 33 – С. 351–355.
3. Неждана Н. І все-таки я тебе зраджу: Драматична імпровізація на одну дію // У чеканні театру. Антологія молодой драматургії / Упоряд. та післямова Н. Мірошниченко ; [переднє слово Я. Стельмаха ; передм. Ю. Сидоренка]. – К.: Смолоскип, 1998. – С. 275–302.

4. Сучасна українська драматургія: альманах. – К.: Український письменник, 2006. – Вип. 3. – 272 с.
5. Ткалич А. М. Конфлікт та герой у творах сучасних українських жінок-драматургів // Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2012. – Т. 4. – Вип. 10. – С. 190–194.
6. Хамітов Н. Самотність у житті та у тексті // Філософська та соціологічна думка. – 1993. – № 6. – С. 142–159.

Mykoła ZYMOMRYA, Myroslawa ZYMOMRYA
(Drohobycz, Ukraina)

KRYTERIA WZAJEMNEGO ODDZIAŁYWANIA KULTUR

Poznanie kryteriów wzajemnego oddziaływania kultur, roli funkcji wewnętrznej i zewnętrznej w procesie recepcji pozwala określić pierwiastek wartości tkwiący w epokach minionych, w ich założeniach typologicznych i paralelnych. Stan niezadowolenia narodowego, który przetoczył się nad Europą w pierwszej połowie XIX wieku, wyniósł na fali «zmagających się duchowych» jedno z najbardziej swoistych zjawisk społeczno-kulturowych, a mianowicie – romantyzm. Źródłem poszukiwań artystyczno-literackich, które były organiczne i charakterystyczne dla części pisarzy narodów Europy Wschodniej, Środkowej oraz Zachodniej, stały się ideały społeczne i narodowe wyzwolenia. Romantyzm wzmacniał się i rozwijał jako jakościowo nowy kierunek, właśnie ze względu na odrodzenie kulturowe wszystkich narodów słowiańskich, a przede wszystkim tych, które nie miały swej państwowości.

Przedmiot naszego zainteresowania niejednokrotnie już przykuwał uwagę badaczy; w pierwszej kolejności dotyczy to przyswojenia artystycznej spuścizny Adama Mickiewicza na terenie Niemiec [1]. Toteż w naszych poszukiwaniach sięgamy do faktów, widzianych przez pryzmat niemieckojęzycznej recepcji twórczości A. Mickiewicza. Pozwalają one również dostrzec motywy ukraińskie w ich organicznym i ścisłym związku z refleksjami skierowanymi na budzenie ukraińskiej świadomości narodowej oraz potrzeby walki o niepodległość, czego przykładem są lata 30–80 XIX wieku.

P. Szafarzyk (1795–1861), A. Mickiewicz (1798–1855), a także J. Jordan (1818–1891) odegrali szczególnie doniosłą rolę we wzbogaceniu wiedzy niemieckojęzycznego czytelnika o słowiańskiej interpretacji idei walki narodowyzwoleńczej. Za ich sprawą języki słowiańskie występują jako znaczące w systemie europejskiej kultury, a język ukraiński sięga do pozycji dominującej w literackiej wspólnocie – w procesie oddziaływania kulturowego narodów spokrewnionych i nie spokrewnionych. To ostatnie stanowisko było wyjątkowo charakterystyczne dla epoki romantyzmu. Patrząc przez pryzmat tego oddziaływania, można zauważyć pozycję pośredniczącą (zamierzoną i niezamierzoną) A. Mickiewicza, którego łączyły kontakty osobiste i genetyczne z niemieckimi kołami literackimi i naukowymi. Wynika to z przebiegu trasy podróży poety, którą odbywał wspólnie z Antonim Edwardem Odyńcem (1804–1885). Przez 4 miesiące A. Mickiewicz odwiedził wiele śródlądowych miast: Trawemünde, Lubekę, Hamburg, Berlin, Drezno, Weimar, Frankfurt nad Menem, Aachen, Meinz, Darmstadt, Heidelberg, Karlsruhe. Szczegółowym akordem był dwutygodniowy pobyt A. Mickiewicza w prawdziwej Mekce kultury niemieckiej – w Weimarze, w śródlądowym miasteczku Herdera, Wilanda, Goethego oraz Schillera. Tu miało miejsce spotkanie

A. Mickiewicza z J. W. Goethem (1749–1832), którego twórczość wywarła na poetę polskiego wyjątkowy wpływ. Goethe zadedykował Mickiewiczowi wiersz «Mijają dni życia ludzkiego» («Des Menschen Tage sind verlochten»). Nawiązujemy do tego wydarzenia, gdyż miały tu miejsce osobiste kontakty polskiego gościa nie tylko z Goethem i jego rodziną, ale z szerszym gronem: Hegelem, Kannegisserem, Szpacierem i Karoliną Jenisz. Bez wątplenia oni przyśpieszyli proces recepcji twórczości Mickiewicza w Niemczech, a jednocześnie sprawili widoczne wówczas zainteresowanie literaturami słowiańskimi oraz z folklorem słowiańskich narodów. Wkrótce pojawiły się odrębne wydania dzieł poety w języku niemieckim, poematu «Konrad Wallenrod» (1828) oraz polskiej narodowej epepei «Pan Tadeusz» (1834), pierwszy utwór w redakcji pióra K. L. Kannegisera (1834), a drugi R. O. Szpaciera (1836). Wtedy też ukazały się poezje A. Mickiewicza w tłumaczeniach K. Blakenzee. Należy podkreślić fakt, że poznanie pierwszych utworów Mickiewiczowskich odbywało się w oparciu o przekłady na język niemiecki, dodajmy – ogólnie nieudane, ale, co jest oczywiste, początkowa faza recepcji wpływała na ilustrację dorobku artystycznego poety polskiego w kręgu środowiska literackiego.

Na szerszą uwagę zasługują jednakże późniejsze niemieckojęzyczne tłumaczenia prac Adama Mickiewicza, które sięgają do jego bogatej naukowej i publicystycznej spuścizny, zawartej m. in. w «Księgach narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego» (1832), a przede wszystkim w «Wykładach z literatur słowiańskich», stanowiących treść jego wykładów dla studentów (w latach 1840–1842) collegeu w Paryżu. Wydanie cytowanych wykładów Mickiewicza, a także analiz J. Szafarzyka i J. Kollara w języku niemieckim – to bez wątplenia istotny czynnik promocji, jeżeli znajdujemy ich odbicie w różnych dziełach literackich szerszego grona pisarzy.

Idee J. Szafarzyka stanowiły źródło zainteresowania kulturą narodów słowiańskich w Niemczech. Potwierdzeniem tego zjawiska są prace Jana Piotra Jordana, który współpracował z Szafarzykiem i Mickiewiczem. Argumentem potwierdzającym wpływ Szafarzyka na lokalne środowisko literackie jest uwzględnienie jego pracy «Bibliograficzny przegląd zbioru słowiańskich pieśni narodowych» w wersji niemieckojęzycznej, opublikowanej w piątym numerze Jordanowskich «Coroczników»: «Coroczni literatur słowiańskich oraz sztuki i nauki» z 1843 roku. Właśnie ten słowacki uczonego popularyzował i utrwał wzorce ukraińskiego i polskiego folkloru.

W powiązaniu z tematem o niemieckojęzycznej recepcji twórczości Adama Mickiewicza i jej refleksyjnych związkach z Ukrainą, najbardziej użyteczny pozostaje przede wszystkim pierwszy, wspomniany już numer «Coroczników» Jordana z 1843 roku. W tym numerze Jordan, poza krytycznymi uwagami o Tarasie Szewczence, umieścił – w prawdzie niepodpisany – artykuł pod tytułem «Puszkin i Mickiewicz». Zarówno wspomniana praca, jak i ocena twórczości Mickiewicza, znalazły się na stronach numeru styczniowego «Coroczników», a zatem i ona była napisana przez redaktora. Krytyk polemizował z autorem «Pana Tadeusza» na temat potrzeby studiowania literatur słowiańskich, które stały się fundamentem działalności Adama Mickiewicza, wówczas profesora francuskiego collegeu w Paryżu i świadczyły o poziomie wykładanego przezeń przedmiotu. Nadmienić należy, że sławę tego paryskiego collegeu potwierdzili, poza Mickiewiczem i inni jego wykładowcy, tacy jak pisarz i filolog Edward Kwinet (1803–1845) czy historyk Julian Michelet (1798–1874).

W kronice recepcji twórczości niemieckojęzycznej Adama Mickiewicza możemy wyróżnić trzy istotne etapy: 1829–1881; 1882–1921; 1922–1997. Chociaż taki podział ma tylko umowne znaczenie, to każdy z nich jest widoczny i uwieńczony rezultatami: a) informacyjnymi, b) krytyczno-oceniającymi oraz c) interpretacyjnymi (tłumaczenie). Do takiej eriodyzacji skłania analiza prac takich znawców zagadnienia piśmiennictwa polskiego, jak: K. L. Kannegisser (1834),

R. O. Szpacier (1836), J. R. Jordan (1843), Z. Lipiner (1882), A. R. Penc (Walter Panitc) (1955), E. Klin (1980).

Analiza niemieckojęzycznych źródeł daje podstawę dla jednoznacznego wniosku, że przeważająca większość publikacji, które wpłynęły na proces recepcji ze względu na wymienione fazy, w mniejszej lub większej mierze, miała powiązanie z Ukrainą.

LITERATURA

1. Зимомря М. П. Й. Шафарик в австрійській та німецькій критиці 40–60-х років XIX ст. // Pavel Jozef Šafárik a slavistika. – Prešov, 1996. – S. 113–119.
2. Hofmann A. Recepcja publicystyki A. Mickiewicza w Niemczech // Adam Mickiewicz 1855–1955. Międzynarodowa sesja naukowa PAN, 17–20 kwietnia 1956. – Wrocław–Warszawa, 1958.
3. Rylski M. Adam Mickiewicz i literatura ukraińska // Adam Mickiewicz 1855–1955. Międzynarodowa sesja naukowa PAN, 17–20 kwietnia 1956. – Wrocław–Warszawa, 1958.
4. Zymomyra M. Refleksje ukraińskie nad niemieckojęzyczną recepcją dzieł Adama Mickiewicza // Tożsamość i partnerstwo. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa. – Koszalin–Kirovohrad, 2000. – S. 173–179.

Микола ЗИМОМРЯ
(Дрогобич, Україна),
Наталія НАУМЕНКО
(Київ, Україна),
Іван ЗИМОМРЯ
(Ужгород, Україна)

КОНТЕКСТ ЗІСТАВЛЕННЯ ТА ПОРІВНЯННЯ ЯВИЩ: СУТНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

XX століття подало яскраву картину достеменного літературного «вибуху» (за образним висловом Марії Зубрицької), який, з одного боку, спричинився до лавиноподібного потоку літературної інформації, а з іншого – спровокував множинний характер її осмислення. З огляду на розмаїття нововідкритих імен і явищ у новітньому письменстві, автор підручника «Історія української літератури. Кінець XIX – початок XXI століть» (К.: Видавничий центр «Академія», 2017. – 544 с.) Юрій Ковалів веде наукові дослідження в контексті зіставлення та порівняння маловідомих або нових творів української літератури зі знаковими постатями та феноменами цієї доби. Впадає в око прагнення творця десятитомника «Історії української літератури», власне, як підручника зафіксувати сутність загальної тенденції, характерної для змісту того чи іншого тому, в підзаголовку: так, приміром, 1-2 томи – «У пошуках іманентного сенсу»; 3-5 томи – «У сподіваннях і трагічних зламах».

Автор рецензованої праці Юрій Ковалів уже вп'яте дає нагоду своїм сучасним читачам заглибитись в процес розвитку української літератури 1920-х років внутрішнім зором, намалявати собі її картину. «Розстріляне Відродження», по суті, постає майбутньому реципієнтові у широкому обсязі фактографічного матеріалу та шляхів його наукової інтерпретації. Дослідник послідовно виконує надзвичайно важливе, актуальне завдання, поставлене ним ще в першому томі (К., 2013), – осмислити в усій повноті літературний процес в Україні кінця XIX – початку XXI століть, показати нерозривний зв'язок поколінь та його виняткову роль у

становленні українського письменства, подати новітнє бачення історії української літератури, звільнене від неправильних тлумачень та кон'юнктурних нашарувань. Відтак Ю. Ковалів, окресливши специфіку літератури раннього українського модернізму в перших чотирьох томах «Історії української літератури», що побачили світ упродовж 2013 – 2015 рр., нині веде мову про прозу «Розстріляного Відродження» – малу та велику, традиційну та експериментальну, фабульну та безфабульну, фантастичну та гумористичну, «істинну» та імітаційну (саме цей концепт найчастіше вживає історик літературного процесу стосовно письменства так званого «соціалістичного реалізму»).

Про українську прозу кінця XIX – початку XX століть, передусім доби зрілого модернізму, Юрій Ковалів у новому томі «Історії...» говорить як про розбудовану й досить виразну систематичну єдність. Твори Степана Васильченка, Гната Хоткевича, Грицька Григоренка, Михайла Івченка, Михайла Могилянського розглянуто як складники жанрово-стильової системи, яка ставить свої специфічні завдання освоєння дійсності.

Розвиваючи на початку XX століття художній досвід народницької прози і водночас включаючись у новаторські пошуки, вищезгадані письменники готували широкого читача до розуміння української культури, орієнтованої на світові зразки. Цей напрям свого часу повноцінно не розвинувся. Проте знайшов свій вияв у творчості Анатолія Дімарова, Бориса Харчука, Григора Тютюнника, Євгена Гуцала, що розвинули тему «сільських типів». Так у підручнику створюється горизонт очікування нових досліджень, об'єктами яких стануть уже наші сучасники.

Юрій Ковалів доводить: бурхливий розвиток новелістики в українській літературі кінця XIX – першої третини XX ст. привів до формування чималого кількості її жанрових різновидів та їхніх оригінальних мовностильових рис (чуттєво-образна предметність, своєрідний синтаксис, окличні фрази, інверсії). Тут цілком закономірно з'являється таке поняття, як експеримент. Певною мірою ризикованими є спроби літератора вплинути на усталений хід «експерименту», тобто творчості, – подовжити або скоротити його тривалість, замінити один реагент (у цьому разі – слово або словосполуку) іншим, збільшити або зменшити дозування реактивів, вести дослід у замкненому просторі або на відкритому повітрі. У будь-якому разі письменник має знайти «золоту середину», не «скотитися» у гадану оригінальність і не застигнути в епігонському наслідуванні класичних взірців. Либонь, тому Юрій Ковалів доцільно розглядає специфіку експерименту в літературі на матеріалі таких відкритих до різнопланових інтерпретацій жанрів, як новела («Я (Романтика), «Редактор Карк» М. Хвильового, «Фавст», «В житах» Г. Косинки) та роман («Жанна-батальйонерка» Г. Шкурупія, «Подорож доктора Леонардо та його коханки Альчести у Слобожанську Швейцарію» М. Йогансена, «Золоті лисенята» Ю. Шпола, «Вертеп» А. Любченка, «Майстер корабля» Ю. Яновського, «Дівчинка з ведмедиком» В. Петрова (Домонтовича). У цьому зримому ключі експеримент органічно пов'язується з таким явищем, як орнаментальна проза, яка теж сама собою є виявом експериментаторства. Науковець на сторінках підручника студіює не лише знакові твори, котрі належать до орнаментального стилю (доробок Григорія Косинки, Миколи Хвильового, Михайла Ялового, Аркадія Любченка та Юрія Яновського), а й знайомить сучасного читача з менш відомими літераторами – Марією Галич, Іваном Полярним, Борисом Тенетою.

У чому полягає визначальний позитив рецензованої «Історії української літератури»? Звісно, якщо зважити, що стрижнева лінія її розвитку відбувалася «у сподіваннях і трагічних зламах»? На нашу думку, в аргументованих орієнтаціях. Бо ж після прочитання навіть

кількох лаконічних характеристик творчості того чи того автора хочеться освіжити в пам'яті його архітвори. Зокрема, це стосується Григорія Косинки, який скрупульозно дотримувався принципу: «нічого зайвого, не викладати подробиці – хай обрана риса дасть гостро й повно відчуті ціле; не коментувати і не оцінювати – хай говорять вчинки героя і підтекст, лексика, барви, звуки». Г. Косинка майстерно використовує «квазі-драматургічний» (за слухним висловом Миколи Ткачука) спосіб ведення оповіді, невласне-пряму мову, близьку до потоку свідомості.

Говорячи «просто про складне», Юрій Ковалів намагається по-новому розкрити перед нами художні якості новелістичного мислення Ю. Яновського. Серед них – поетизація, яскрава імпресія, сполучена з жорсткою натуралістичністю; вміння віднайти індивідуальну прозову тональність та виявити авторську манеру письма при загальній невибагливості, майже стандартності сюжету; потужний наративний струмінь, сміливі експерименти з романтичним методом на рівні дифузійного мислення; тяжіння до міфопоетики і смілива громадянська позиція.

Результатом особливо наполегливого пошуку став підрозділ 1.4 «Фабульна проза 20-х років ХХ ст.» (с. 198–372). Розвинене «шосте чуття» вченого допомогло йому добрати до аналізу не лише твори неперевершених майстрів епічного письма (слід виокремити Сергія Пилипенка, Наталю Романович-Ткаченко, Івана Сенченка, Олександра Копиленка, Валер'яна Підмогильного, Віктора Петрова); вагоме слово належить й маловідомим, маловивченим літераторам, таким, як Марія Галич, Іван Полярний, Дмитро Борзяк, Гордій Брасюк, Володимир Гжицький, а також Дмитро Бузько, Леонід Скрипник, хоч останні два безпосередньо репрезентували авангардистську прозу 20-х рр. ХХ ст. Приділено належну увагу й авторам, котрі уславилися як поети, зокрема, Майкові Йогансену, Олексі Слісаренку, Євгену Плузнику, – і то лише тому, що їм належать цікаві за жанром або образністю твори, які слугують гармонічним доповненням до «симфонії» української прози.

Складниками внутрішньої структури епічних творів, на переконливу думку дослідника, є взаємозв'язок показу поведінки персонажа з характеристикою його зовнішності, мовлення, розкриттям внутрішнього світу людини. Саме тому у підрозділі окремого підрозділу (1.7) стали гумор і сатира 20-х років ХХ ст. (с. 429–467). Твори Остапа Вишні, Ю. Вухналя, Ю. Гедзя, А. Гака, В. Чечвянського на тлі першої третини ХХ століття – важливий складник прозового потоку. Об'єктом дослідження в п'ятому томі стали також дискусія щодо місця сатири і гумору в суспільному житті; теорія «розпеченого пера».

Кожен з нових напрямів і методів має своїх прихильників і противників, майже кожен на сьогодні виявив і свою обмеженість. Головне ж – структура сучасного знання загалом забезпечує дослідникові можливість вибору певного наукового дискурсу і певної методології. Здається, усвідомивши кризу тотального смислу академічної методології, можемо прагнути (і не лише прагнути, а й створювати, як це робить Ю. Ковалів) диференційовану, різномірну, відмінну методами, стилями, з різними інтерпретаційними стратегіями структуру літературної науки, критики, яка була б спрямована до реального, а не абстрактного досвіду індивіда. Можна вкотре поспіть повторити, що Юрій Ковалів постійно йде від тексту і цим самим шляхом веде своїх читачів, навчає їх відчувати в «оманливих оркестрах» новомодних філологічних терміносистем саме первинні ноти... Вони так потрібні для творення рельєфного образу української прози першої третини ХХ століття.

Без «дихання життя», про яке говорить перша книга Біблії, «дихання», яке кожен творець мусить вдихнути в свій твір, від твору залишається «бездушний зліпок глини, арит-

метична сума хаотизованих атомів, що розпадуться від найменшого подмуху». Ці думки поета-вченого Є. Маланюка мають глибокий науковий сенс: аналізувати літературні твори – означає вміти відчувати й досліджувати енергетику художнього слова. Це й засвідчують, ні, доводять усі (досі поки що) п'ять томів рецензованого підручника Юрія Коваліва «Історія української літератури. Кінець XIX – початок XX століть».

Олена ЗИМОМРЯ
(Ужгород, Україна)

РОЛЬ ІМАГОЛОГІЇ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ СПЕЦИФІКИ ХУДОЖНЬОГО ДОСВІДУ

Цілісність елементів процесу рецепції містить безпосередню залежність від сфери естетичного пізнання міжлітературних явищ. Їхнє системне вивчення творить, у свою чергу, передумову для розуміння специфіки художнього досвіду *Іншого*, а відтак і для налагодження плідного міжлітературного діалогу. На сучасному етапі розвитку літературознавства не викликає заперечень той факт, що саме імагологічні розвідки покликані визначати точки дотику компаративістики з сутнісними ознаками літературних систем споріднених і неспоріднених народів, у тім числі питань жанрових трансформацій і модифікацій крізь призму типологічного зіставлення.

Стрижневим завданням імагологічного дослідження проступає дезавування надуманих стереотипів і висвітлення правдивих уявлень як рідного, так і чужинного народів, що вкорінені у суспільній свідомості. Така функціональна діагностика найбільш повно розкривається у художній творчості. Бо ж, як наголосила у праці «Образне зображення Балкан» («Imagining the Balkans», 1997) Марія Тодорова, «імагологія займається літературними образами інших» [4, 7].

Вивчення художнього тексту у контексті типологічних зіставлень зі спорідненими та неспорідненими національними літературами залишається однією з найактуальніших у сучасній філологічній науці дослідницьких проблем. Йдеться про розкриття культурологічного, ментального сприйняття художнього ландшафту, пов'язаного передусім з осяганням соціально-психологічних образів у мистецьких здобутках представників національного письменства різних народів. «По-новому означаючи образи *свого* і *чужого*, – дійшов аргументованого висновку у монографії «Із дискурсів і дискусій» Ярослав Поліщук, – ми тим самим можемо позбутися минулих страхів та упереджень, набуваючи натомість свідомості інтересу до чужого досвіду як вартості, визволеної з-під впливу заангажованих ідеологічних схем минулого» [2, 70]. У цьому контексті заслуговує на увагу художній світ відомого майстра слова з Закарпаття Ласла Балли, який творить угорською та українською мовами.

Висвітлюючи проблему двоїстості як складової художнього ландшафту творчості Ласла Балли, слід враховувати як об'єктивні умови, так і можливості самореалізації. Свою роль відіграв тут чинник спонукальності. Як засвідчив аналіз матеріалу, залежно від розвитку історичних обставин письменник активізував той чи інший спектр жанрів.

1. 1951–1961: за складної післявоєнної ситуації письменник шукає самореалізації у ліричних жанрах. Це зумовлено як вимогами часу, так і прагненням без перепон цензурних лещат донести до читача емоційний заряд своєї творчості крізь призму ліричної тональності. Ось красномовне зізнання Ласла Балли: «Почав з віршів, бо у прозі мені було складніше пере-

лаштуватись». На перші спроби пера у періодичних виданнях з'явилися численні позитивні відгуки з-під пера українських (С. Панько, Й. Балог, К. Лесков, С. Потокій, Ю. Шкробинець, Т. Баржо, Є. Гортвай) та угорських (О. Габор) критиків. Творчість цього періоду несе на собі ідеологічну печать доби, яка відобразилася на жанровому масиві. Звідси – декларативність і схематичність зображення образів. Протилежність ранній поезії – збірка віршів «Ікебана» («Ikebana», Ужгород, 1993). Тут генологічна свідомість митця – розкута. А передвістям цієї розкованості стала поява 1989 року книжки «Під кроною віку», де містяться вибрані вірші за 1943–1988 рр. в українськомовних перекладах.

Упродовж 1950–1960 рр. в окремих виданнях побачили світ угорськомовні інтерпретації Ласла Балли творів М. Коцюбинського, В. Стефаніка, Л. Мартовича, Д. Ткача, В. Хоменка. Робимо на цьому акцент, оскільки переклад належить, за спостереженнями В. Будного та М. Ільницького, до «спектру посередницьких жанрів, які розповсюджують етнокультурні образи» [1, 352]. Для Ласла Балли, який з об'єктивних причин не був обізнаний з етнографічним матеріалом українського народу, перекладацька діяльність творила унікальну можливість щодо зовнішніх запозичень тем, мотивів, образів.

2. 1961–1990: автор звертається більшою мірою до жанрів малої (новела, оповідання, гумореска) та середньої (повість) прози. Це засвідчило тенденцію до оновлення українсько-угорської літератури. Незважаючи на те, що угорське письменство в ситуації натиску радянського нормативу перебувало на становищі певного периферійного художнього явища, воно зберегло свою специфіку й потенційну потужність. Без сумніву, такому поступу сприяла формотворча вигадливість Ласла Балли, яка дозволила йому провести пошуки ефективних засобів художнього зображення і всебічного змалювання дійсності. Примітна деталь: у 50-70-х рр. ХХ століття спостерігався розквіт малих епічних форм в Угорщині, осердя яких творило розкриття внутрішнього світу людини [3, 319–320]. Новелістика Ласла Балли засвідчила: прозаїк добре володіє засобами психологічного аналізу. Тому певне моралізування, виголошення так званих «правильних» думок не перекреслює художньої цінності його творів зазначеного періоду.

3. 1990–2001: ці роки максимально охоплюють прагнення митця осмислити минуле й теперішнє, гостро відобразити соціальну проблематику. Ласло Балла розкрився на повний голос романіст у циклі творів під узагальненою назвою «Зустрінуться в неосяжності» («A végtelenben találkoznak»). До циклу увійшли такі романи, як «Кого любить, того й карає» («Azt bünteti, kit szeretet», Будапешт, 1990), «Велике ніщо» («A Nagy Semmi», Будапешт, 1993), «Зустрінуться в неосяжності» («A végtelenben találkoznak», Будапешт, 1994), «Перукарня для сліпого» («Borbélyműhely a Vakhoz», Будапешт-Ужгород, 1995), «Ааронове благословення» («Ároni áldás», Ужгород, 1996), «На грані буття» («A lét határán», Ужгород, 2001). У згаданому циклі автор осмислює проблеми культурної ідентифікації угорців Закарпаття на широкому тлі політичного й суспільно-громадського життя. Його стрижневим виразником постають перипетії трьох поколінь родини Герлоці. Автобіографічний елемент присутній у всіх шістьох частинах. Звідси – мемуарний характер візії, сповненої лірико-сентиментальним началом. Вона сконцентрована на оцінці етнокультурної самосвідомості угорців за радянської та пострадянської епохи. З іншого боку, має місце спроба інтерпретації й певною мірою корекції фактів власної біографії: ще раз пройти зупинками свого життя на відстані часу.

4. Упродовж 2001 – 2010 рр. виявлення авторської особистості Ласла Балли у цілому не позначене інтенсивністю з огляду на стан його здоров'я. Переважно виходять друком перероблені та вдосконалені текстові варіанти попередніх творів. Упродовж десятиліття

побачили світ збірки малої прози «Скульптура на центральній площі» («Szobor a főtéren», Ужгород, 2001), «Самотні золоті дощики» («Árva aranyesők», Ужгород, 2004), «Осінні тополи» («Őszi nyárfák», Ужгород, 2007), вибрані поезії за 1942–2006 рр. під назвою «Сліпий політ» («Vakrepülés», Ужгород, 2006), а також автобіографічні книжки «Кухня неможливої людини. Моє життя: Карпати і гоз со» («Szegény ember vízzel főz. Életem: a Kárpáti igaz szó», Ужгород, 2002) та «Молодість: колись була академія» («Ifjúságom: volt egyszer egy akadémia», 2009).

На сучасному етапі українсько-угорська література загалом перебуває у стані акумуляції творчого потенціалу. Однак систематизація наявних закономірностей розвитку її внутрішніх процесів засвідчує динамічний характер поступу угорськомовного письменства в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство: підручник. – К.: Вид. дім «Київ-о-Могилянська академія», 2008. – 430 с.
2. Поліщук Я. Із дискурсів і дискусій. – Харків: Акта, 2008. – 286 с.
3. Шахова К. Сучасна угорська повість // Сучасна угорська повість / [упоряд., післям., біогр. довідки про авт. К. Шахової]. – К.: Дніпро, 1983. – С. 317–326.
4. Todorova M. Imagining the Balkans / Maria Todorova. – New York: Oxford University Press, 1997. – 257 p.

Ольга КОЗІЙ

(Кропивницький, Україна)

ТВОРЧІСТЬ ДЖ. ТОЛКІЄНА: ФІЛОСОФСЬКИЙ ЗРІЗ

Секрет незаперечного успіху та незгасаючої популярності роману Дж. Толкієна не лише у таланті письменника, що, на жаль, мав не надто широке поле для розкриття, а й у його власній – свідомій чи підсвідомій – вірі у *реальність* створеного.

Робота над «необхідним фоном» для історії ельфійських мов» [5, 183] (як зазначив Дж. Толкієн у передмові до своєї трилогії), характеризується надзвичайною ретельністю, навіть педантичністю. Сучасник Дж. Толкієна, автор не менш відомих, аніж «Володар перснів» «Хронік Нарнії», К. Льюїс вважав реалізм однією з основних рис роману [4, 264]. Стиль оповіді Дж. Толкієна – послідовний, логічний, позбавлений поспіху та формалізму. Він (стиль) охоплює стрункість композиції, талановите нанизування подій, тонкий і добрий гумор та певний відсоток патетики.

Виписуючи міфологію «Сильмаріліону», вірив, що не просто вигадує сюжет. Ті історії, зазначав він, «виникли у свідомості як щось певне. [...] Увесь час він відчував, що записував дещо «існує», а не вигадане» [2, 147]. І як результат виник надзвичайно реальний світ. Не можу назвати його *художнім*, оскільки його реальність поширюється за межі конкретного твору. Доробок Дж. Толкієна є його персональною міфологією, людина, що, за словами його сучасника К. Льюїса, «побувала усередині мови» [3, 208], за кілька десятиліть життя досягнула епохальне створення міфології. Саме «Сильмаріліон», а не «Володар перснів» письменник вважав роботою свого життя. Світ Середземелля читач сприймає як реальний, адже він (світ) створюється божественними сутностями, переживає часи свого розквіту й руйнації. Погляд на Арду очима деміурга є новим, але не незвичним. Х. Карпентер, не лише біограф,

а й друг професора, відзначив: «Толкієн виклав свою міфологію таким чином, бо хотів, аби вона була незвичною, і водночас не брехливою. Хотів, аби міфи й легенди відображали його моральні уявлення про Всесвіт» [2, 145].

На думку дослідниці В. Завадської, цього науковця і письменника «слід розглядати не просто як автора жанру «фентезі», [...], а як деміурга, володаря космогонічної сили, творця Всесвіту» [1, 52]. За словами Х. Карпентера, «будучи християнином, він не міг помістити свої уявлення у Всесвіт, де немає бога [...]. Бог присутній у творінні Дж. Толкієна, хоч і лишається незримим» [2, 145].

Аспекти християнського світогляду письменника простежуємо на прикладі процесу створення світу Еру Ілуватаром (Єдиним Богом) немов складної мелодії, бунт одного з валар, котрий вносить у неї (мелодію) дисгармонію. Образ Мелькора (бунтівного божества) є яскравою алюзією із біблійним Люципером, а змалювання жіночих божественних сутностей носить відбиток поклоніння перед Дівою Марією.

Аспект безсмертя, що у більшості світових релігій, зокрема і в християнстві, тлумачиться як вища винагорода за праведність, має різне тлумачення у *svimi* Дж. Толкієна. Крім творця та богоподібних сутностей (валар і майяр), вічне фізичне існування притаманне ще й ельфам, котрі подібно до людей є однією із рас Арди-Землі. Смертність та безсмертя у двох народів закладені генетично. Письменник вдається до експерименту, метою якого є простеження справжньої сутності двох рас, а вічне життя – то такий собі лакмусовий папірець. Перші покоління людей дар Ілуватара (природну смерть) сприймали як належне. Нуменорці ж (у способі їх образів простежуємо вплив легенди про Атлантиду на її гордовитих мешканців), не без впливу Саурона, зажадали вічного життя і були покарані творцем. Після перемоги над ордами Мелькора хоробрі воїни людського племені були обдаровані островом у формі зірки – Нуменор, а самі вони стали його першими правителями. Не у змозі змінити первинний задум Єдиного щодо смертності людей, валари наділили нуменорців набагато довшим життям. Першим правителям острова був відміряний вік у 700 – 900 років (також яскрава біблійна алюзія із старозавітними розповідями), проте з часом, поступово підпадаючи під згубний вплив, тривалість їх життя зменшувалася. Образи нуменорців Дж. Толкієна можна розглядати як полеміку із Дж. Свіфтом. Приречено-безсмертні струльдбруги жили вічно, проте їх духовно-свідоме життя закінчувалося у віці 70–80 років. По тому провадили вже просто *існування*. Натомість нуменорці Дж. Толкієна, досягши поважного віку та відчуваючи наближення старості, свідомо (подібно до ельфів, а саме трьох ельфійок) могли припинити своє життя (це не має нічого спільного із самогубством). У світі Середземелля цей аспект є генетичним, оскільки всі нащадки королівського роду мали контроль над тривалістю власного життя.

Тож, зробивши безсмертя логічною частиною свого світу, культовий письменник століття водночас проводить психологічно-творчий експеримент-випробування людини та створює моральний ідеал, що вартий вічності у силу осягнення світобудови та власної у ній ролі і місця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Завадська В. Спроба аналізу художніх особливостей творів Дж.Толкієна «Хоббіт, або Туди й назад» та «Володар кілець» // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 5. – С. 52–55.
2. Карпентер Х. Дж. Р. Р. Толкієн. Біографія. – М.: Издательство ЭКСМО – Пресс, 2002. – 432 с.

3. Льюис К. Развенчание власти // Толкиен Дж. Возвращение Беорхтота и другие произведения / Пер. с англ. – М.: ЭКСМО – Пресс; СПб.: Terra fantastica, 2001. – С. 261–267.

4. Льюис К. Рецензия на «Братство кольца» // Тайм енд тайд. – 1944. – 14 авг.

5. Толкин Дж. Полная история Средиземья: Сб.: Пер. с англ. – М.: ООО «Издательство АСТ»; СПб.: Terra fantastica, 2002. – 1341 с.

Роман МАНДЗЮК,
(Ужгород, Україна)

РОМАН «СЕРЦЕ – САМОТНІЙ МИСЛИВЕЦЬ» КАРСОН МАККАЛЕРС: ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОЇ СВІТОБУДОВИ

Роман «Серце – самотній мисливець» («The Heart Is a Lonely Hunter») Карсон МакКалерс (1917–1967) вийшов друком 1940 року. Йдеться про дебют американської авторки, який приніс їй світове визнання. На відстані часу роман не втрачає своєї актуальності. Реципієнта зворушує передусім чутливість мисткині до соціальної кривди, а відтак – співпереживання стосовно долі героїв, які зазнають життєвих негараздів. Названий твір, без сумніву, постає свідченням високого художнього рівня прози Карсон МакКалерс, яку літературознавці аргументовано зіставляють з текстами Вільяма Фолкнера (1897–1962), Фланнері О'Коннор (1925–1964), Гарпер Лі (1926–2016), а також Тоні Моррісон (1931) [2, 177].

Проза МакКалерс позначена реалістичністю художніх деталей, лаконічністю мови наративу, що надає їй кінематографічного характеру. Примітний факт: роман «Серце – самотній мисливець» 1968 року успішно екранізував відомий американський кінорежисер Роберт Елліс Міллер (1927 – 2017). Аналізований твір пропонує реципієнтові переконливу картину як середовища, в якому рухаються персонажі, так і їхнього багатого внутрішнього світу. При цьому мисткиня окреслює широкий соціальний контекст представленої художньою світобудови. У маленькому провінційному містечку штату Джорджія, змальованому у романі К. МакКалерс, годі відшукати улюбленців долі. Герої твору – справжні невдахи. Біфф, власник ресторану, потерпає від болю внаслідок пережитої родинної трагедії. Його заклад часто відвідує Джейк – алкоголік і агітатор лівих політичних позицій. Тринадцятирічна Мік Келлі мріє про музичну кар'єру, вона хоче написати симфонію та стати диригентом оркестру. На прикладі цього образу авторка майстерно зображує примарність перспектив бідної дівчини в провінції, яка, до того ж, змушена дбати про молодших братів і сестер. Кризовий стан героїні поглиблюється через ізоляцію з боку своїх однолітків. Письменниця змушує читача замислитись над слушністю знаного твердження про те, що Америка – це країна необмежених можливостей для всіх її мешканців. Певною розрадою для містян є гравірувальник Джек Сінґер, який орендує кімнату у будинку сім'ї Келлі. Він – ідеальний слухач, якому інші дійові особи звіряють усі свої проблеми. Щоправда, брати активну участь у діалозі Джек Сінґер не може, оскільки є глухонімим. Тому він лише зрідка занотовує свою реакцію на папері. Джек Сінґер намагається подолати бар'єри неповноцінного існування, але вмирає в лікарні для божевільних. Тоді його друг Біфф Бренон здійснює акт суїциду: впродовж багатьох років він ділився з Джеком своїми мріями, а тепер втратив і цю підтримку. Отже, невелика громада містечка на Півдні США живе у вирі

буденних подій. Ритм життя рідко зазнає змін, що безпосередньо впливає на екзистенціалістське світобачення героїв твору.

До речі, в свої оцінці критики нерідко докоряють К. МакКалерс у надмірному песимізмі [1, 40; 3, 122; 5, 155]. З іншого боку, твори письменниці, у тім числі роман «Серце – самотній мисливець», не містять і не пропагують фаталістичну зневіру. Авторці йдеться передусім про розкриття багатогранності образів з проекцією на їхні індивідуально-психологічні прояви. Їй вдалося відтворити тонкощі душі людини, яка відчуває свою інакшість, а водночас і самотність. У свою чергу, причиною несправедливості постає егоїзм, притаманний персонажам. Така ціннісна орієнтація руйнує міжособистісні контакти. Герої роману байдужі до того, що переживає ближній. Тільки трагедія здатна відкрити їхні очі, втім, як правило, для належної реакції стає вже надто пізно. Ілюстративним у цьому плані є образ Джека Сінгера.

К. МакКалерс не оминає увагою в романі расове питання. Населення американського Півдня у середині ХХ століття переважно було нетерпиме до чорношкірих, які зазнавали дискримінації та соціальної ізоляції. І тут позиція авторки чітка й однозначна, оскільки спрямована на підтримку афроамериканців. Про це свідчать, зокрема, постаті Портії, служниці родини Келлі, та її батька Бенедикта Коупленда – чуйного лікаря та громадського діяча. Він усвідомлює своє покликання: «All of his life he knew that there was a reason for his working, he always knew that he was meant to teach his people. All day he would go with his bag from house to house and on all things he would talk to them» [4, 74] / «Усе своє життя він знав, для чого він працює. Він завжди знав, що покликаний вчити свій народ. Цілий день він ходив зі своєю валізою від будинку до будинку і розповідав про все на світі» (переклад – Р. М.). Бенедикт Коупленд прагне пробудити свідомість чорношкірих мешканців міста, проте його ініціативи закінчуються побиттям натовпом білих. Голос афроамериканців чути у романі на повну силу. Вони вказують на гріхи, вчинені Америкою проти них. Не буде перебільшенням, якщо стверджувати: широке прозове полотно сприяло скасуванню расової сегрегації в США у 60-х рр. ХХ ст. [6, 616].

Аналіз роману «Серце – самотній мисливець» дає підстави дійти висновку: персонажі твору, яких роздирають внутрішні суперечності, виписані К. МакКалерс реалістично й водночас гротескно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cook R. M. Carson McCullers. – New York: Frederick Ungar Publishing Co., 1975. – 150 p.
2. Duvall J. N. Race and White identity in southern fiction: from Faulkner to Morrison. – New York: Palgrave Macmillan, 2008. – 194 p.
3. Evan O. W. The ballad of Carson McCullers: a biography. – New York: Coward-McCann, 1966. – 220 p.
4. McCullers C. The Heart Is a Lonely Hunter. – Boston–New York: A Mariner Book, 2000. – 368 p.
5. Proehl K. Coming of Age in the Queer South: Friendship and Social Difference in The Heart Is a Lonely Hunter // Carson McCullers in the Twenty-First Century; [ed. by Alison Graham-Bertolini, Casey Kayser]. – P. 143–156.
6. Rubin L. D. The Literary South. – New York: Wiley, 1979. – 735 p.

ТРАНСФОРМАЦІЯ МАСКУЛІННОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ІДЕНТИФІКАЦІЇ ГЕРОЇВ РОМАНУ С. ЖАДАНА «ДЕПЕШ МОД»

Сучасний літературознавчий процес в Україні все більше характеризується підвищенням інтересу науковців до проблем маскулінного дискурсу, який нині набуває все більшої модернізації, динамізації та актуалізації. У руслі ґендерних досліджень – як феміністичних, так і маскулінних аспектів – були спрямовані зусилля таких українських науковців, як В. Агеєвої, М. Варикаші, Т. Гундорової, Н. Зборовської, О. Забужко, С. Павличко, С. Філоненко та ін. Праці цих літературознавців ознаменують собою нагальність та актуальність ґендерного аналізу, що спонукає до ґендерного прочитання творів світової та української літератури зокрема.

Питання ґендерної самоідентифікації на матеріалі сучасної української прози розкрила Т. Гребенюк, трансформацію ґендерних моделей чоловічого та жіночого у творчості С. Жадана вивчала К. Сільман, Т. Котовська досліджувала проблему трансформацію ідентичності підлітків за різних умов соціально-культурної дійсності в Україні, однак мало приділяючи увагу ґендерній зумовленості зазначеного процесу. Проте дослідження трансформації ґендерної ідентичності та самоідентифікації юнаків у романі «Депеш Мод» С. Жадана ще не було здійснене науковцями, з огляду на це вважаємо цю проблему актуальною.

Мета статті полягає у дослідженні трансформації маскулінної ідентичності та ідентифікації героїв роману С. Жадана «Депеш Мод».

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити низку **завдань**:

1) з'ясувати характерні риси маскулінності героїв роману «Депеш Мод» та причини її трансформації; 2) виокремити основні фактори, що обумовлюють трансформацію маскулінної ідентичності та ідентифікації героїв.

ґендерна ідентичність є складним новоутворенням індивідів у період ранньої юності. Її притаманні не лише системний характер, а й узгодженість «ґендерної ідентичності з усіма образами «Я», що особистісно приймаються» [6]. Тому зазначимо, що ґендерна ідентичність – це складова індивідуальної Я-концепції індивіда, що ознаменовує собою його віднесеність до конкретної соціальної групи чоловіків чи жінок та емоційно-оцінне ставлення до групового членства, вона безпосередньо впливає на засвоєння статевих ролей, які притаманні певному соціуму. ґендерна ідентичність відіграє основну роль у визначенні індивідом своєї статевої належності та формуванні змістових характеристик для позначення ролі своєї статі, віднесеності до неї.

У період ранньої юності для особистості ґендерна ідентифікація є своєрідним містком для переходу у доросле життя. Це процес формування ґендерної ідентичності як відповідності індивіда конкретній статі, усвідомлення власної належності до певного ґендеру, віднесення особистісних рис до суспільно сформованих уявлень про справжні чоловічі чи жіночі характерні риси, усвідомлення та прийняття своєї статі. Процес становлення статево-рольової поведінки та ґендерної самоідентифікації відбувається в безпосередньому контексті процесу соціалізації [3].

ґендерна ідентичність героїв роману С. Жадана «Депеш Мод» має проблемний, суперечливий характер. На трансформацію маскулінності героїв роману, який присвячено соціаль-

но-історичним зрушенням в Україні 1990-х років минулого століття, вплинули такі фактори: 1) нестабільна соціально-економічна ситуація в Україні названого періоду, а звідси – і **проблемна соціалізація** юнаків, яка порушила і перебіг процесу ґендерної соціалізації; 2) крах національно-культурної ситуації в Україні – кризова **національна ідентичність** героїв; 3) **зневіра героїв в авторитеті батьків**; руйнування узвичаєних у Радянському Союзі норм та правил виховання підростаючого покоління: батьки вже не були взірцями у досягненні ґендерної ідентичності; ґендерні ролі зазнавали трансформації, зумовлюючи зміну типу маскулінності у соціумі, що і відображено на прикладі маскулінності героїв роману.

Основними факторами, які спричинили трансформацію маскулінності героїв «Депеш Мод», на нашу думку, є **відсутність родинного виховання та зруйнований український соціум**, що залишився після розпаду СРСР.

Наратор, Вася Комуніст, Собака Павлов, Карбюратор позбавлені батьківської уваги, любові та виховання. Ідеал люблячого Батька для них є недосяжним, адже у своїх реальних батьках герої не бачать зразка для наслідування. Саме тому слід говорити про те, що юнаки втратили довіру до батьків, які сповідували і вірили в інші ідеї – радянські, що зазнали руйнації після розпаду СРСР. Все, чого вони навчали своїх дітей, для дорослого життя останніх стало зовсім не актуальним. У межах цього питання провідну роль відіграє і ґендерне виховання батьків у Радянському Союзі. Адже у СРСР насаджувався штучний тип маскулінності, коли ґендерні відмінності між чоловіками і жінками розмивалися [4, 15–16]. Після падіння «залізної завіси» українські чоловіки, які були виховані на радянських евристичних схемах, способах інтерпретації та сприйняття дійсності, чоловіки, що змалку сприймали комуністичну ієрархію цінностей, опинилися беззахисними та безпорадними перед своїми дітьми, для яких досвід старшого покоління не був актуальним. З цього приводу А. Матусяк влучно відзначила: «Вражені колоніально-тоталітарною практикою батьки нагадували суспільні відходи попередньої системи. Такі батьки жодною мірою не могли запропонувати поколінню синів ані позитивних взірців поведінки, ані цілісної ідентичності, індивідуальної чи колективної (поколінневої), яка традиційно передається від батька до сина, від одного покоління до іншого» [4, 313]. Тому герої С. Жадана мусили виробити для себе не лише маскулінну, а й етнічну, культурну ідентичність. Фемінність героїв, як і їхніх батьків, може бути пояснена соціально-політичною ситуацією в Україні. Отже, необхідно розглядати кризу маскулінності героїв «Депеш Мод» у зв'язку із колоніальним та постколоніальним дискурсом.

До теми постколоніальної України відсилає і назва роману «Депеш Мод» – рок-групи з Ірландії, країни зі схожим колонізаторським минулим. У дослідженнях, присвячених проблемам колоніального та постколоніального дискурсу, знаходимо тези про те, що колонізована країна у підсвідомості її громадян ототожнюється зі слабкою, згвалтованою жінкою. Свідомість чоловіків цієї країни відповідно також набуває фемінних ознак. Так, радянський тоталітарний режим культивував у чоловіках-українцях такі фемінні риси, як терплячість, поступливість, прагнення до спокою та стабільності тощо [5, 76]. У героїв роману символом країни-завойовника стає образ Вітчима, який би замінив їм відсутнього Батька.

Ще однією показовою рисою, що свідчила про трансформаційний характер ґендерних моделей поведінки героїв роману «Депеш Мод», є зловживання ними алкоголю та наркотиків. Вірогідно це було спричинено неможливістю досягти певного статусу у суспільстві, адже низька статусна мобільність українців сильної статі у тогочасному соціумі завдавала значного удару їхній маскулінності, незалежно від того, визнавали це чоловіки чи ні. Ось як коментує таку ситуацію Т. Бурейчак: «Для частини українських чоловіків вирішенням про-

блеми стало її психологічне уникнення, що реалізувалося через звернення до алкоголю та наркотиків. Середина 1990-х років була позначена зростанням кількості чоловіків, що страждають на алкогольні та наркотичні uzалежнення та розлади» [4, 57].

Юність героїв роману «Депеш Мод» припала на часи безробіття 1990-х років, які характеризувалися тим, що знайти роботу для молоді було вкрай важко, проблемним було і навчання – основний вид діяльності у ранній юності: «переважно більшість моїх друзів, – говорить розповідач, – уже повиганяли із навчання» [2, 43]. Відсутність фінансів, соціальних перспектив, нестаток батьківської уваги переросли у зловживання поганими звичками та проблеми із дівчатами, тобто безпосередньо у кризу ґендерної ідентичності.

Розповідач Жадан, Вася Комуніст, Карбюратор, Собака Павлов, переживаючи нерозуміння з боку оточуючих, алкогольні сп'яніння, ніби проходять таким чином етап перешкод для здобуття власної яскравої індивідуальності та маскуліної ідентичності. Не можна залишити поза увагою дуже важливу річ, яка безпосередньо впливає на усвідомлення героями романів їхньої маскуліної ідентичності, – це стосунки юнаків із протилежною статтю. Адже гетеросексуальність та сексуальні перемоги є обов'язковими складовими гегемонної маскуліності [17, 46; 154].

Герої роману опинилися в драматичній ситуації, бо сексуальні зносини не приносять їм ні задоволення, ні підтвердження статусу власної маскуліності, ні справжніх щирих стосунків: «Вона щоразу ставила нас на місце, завжди ніби говорила – те, що ви мене вчора мали, свідчить лише про те, що зараз ви заберете разом із собою свої заригані шмотки, й звалите звідси у свою каналізацію» [2, 128]. Автобіографічний розповідач Жадан поступово розуміє, що сам секс йому не потрібний, для усвідомлення своєї маскуліної ідентичності йому необхідне інше – повноцінні стосунки: «Мені навіть не стільки секс подобався, скільки сама можливість прокинутися бодай із кимось, не самому» [2, 127]. Але хлопці не лише хочуть батьківської уваги, а у майбутньому бажають мати власну родину. Це підтверджується заздрістю головного героя до сімейного життя, де є місце *любові*: «Я бачу, що до мене, виявляється, теж хтось жив, і на відміну від мене, жив справжнім життям, їв сніданки, займався сексом, може, навіть любовив когось» [2, 151]. Немоżliвість зреалізувати мрії про повноцінну родину, досягти статусу дорослих юнаків і призводить до проблемної ґендерної ідентичності героїв роману «Депеш Мод».

Отже, підсумовуючи все вищесказане, зазначимо, що герої роману С. Жадана «Депеш Мод» мають проблемні ґендерну соціалізацію та ідентичність, що зумовлено декількома факторами, наприклад, кризою соціально-культурної ситуації в Україні у 1990-х роках, втратою довіри до батьків (соціальний інститут сім'ї втрачав свою впливовість), складними стосунками із протилежною статтю. Суперечливий характер ґендерної ідентичності героїв був зумовлений також тим, що перед юнацьким поколінням тих років виникла нагальна потреба вироблення ще й національної культурної ідентичності в умовах посттоталітарного розвитку українського суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боровцова М. Становлення ґендерної ідентичності особистості // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України «Проблеми сучасної психології». – 2012. – Вип. 16. – С. 65–74.
2. Жадан С. Депеш Мод. Ще одна розмова: повість. – Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2015. – 240 с.

3. Літвінова О. Гендерна психологія: навчальний посібник. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. – 234 с.

4. Перехресні стежки українського маскулітного дискурсу. Культура й література XIX–XXI століть: зб. статей / [за ред. Аґнешки Матусяк]. – К.: Laugus, 2015. – 368 с.

5. Черненко Г. Гендерна інверсія в сучасному українському постколоніальному романі (Сергій Жадан «Депеш Мод» та Ірена Карпа «Фройд би плакав») // Слово і час. – 2008. – № 12. – С. 75–80.

6. Черновол-Ткаченко А. Гендерні особливості особистісної ідентичності старшокласників // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2.12. – С. 223–227.

Тетяна ЯРОВЕНКО

(Харків, Україна)

АЛЬТРУЇСТИЧНИЙ СУЇЦИД ЯК ФОРМА САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ (ЗА ОПОВІДАННЯМ В. ВИННИЧЕНКА «ТАЛІСМАН»)

Сучасники В. Винниченка неодноразово наголошували на пильній увазі письменника до суб'єктивно-емоційного плану зображуваного, яке, будучи складовою соціально-історичного контексту, виступало інструментарієм психологічного дослідження образу-персонажа. Власне, проникнення в психологію з метою пізнання особистісних якостей героя і є світоглядно-естетичною практикою В. Винниченка, який, за визначенням Лесі Українки, аналізував натовп, розкладаючи його на особистості, чим поглиблював і загострював його психологію. Метою нашого розгляду могли б стати зазначені вище прикмети й стилеві особливості Винниченкових творів, проте нами обрано досить незвичну – тюремну – площину з мотивом альтруїстичного суїциду, котрі потребують аналізу опосередкованого особистого й безпосередньо набутого досвіду письменника. Вищезазначене актуалізує порушене питання, але ми зосереджуємо увагу лише на суто «в'язничному» оповіданні «Талісман», в якому спробуємо обґрунтувати кульмінаційний момент Пініної «метаморфози» – останній прижиттєвий (героїчний) вчинок головного героя твору як цілком усвідомлене самогубство.

Англійський дослідник В. Карночан вважає, що сюжетну основу творів тюремної тематики передусім становлять ідеї спротиву/боротьби ув'язнених; їм притаманна «спільна надія на досягнення вищості, що полягає у подоланні обмежень чи деградації – як шляхом тренування розуму, так і завдяки втручання провидіння» [4, 516], і навіть бажання *не бути вільним* може стати «звичайним проявом вищості» [4, 516]. На наш погляд, тюремна ізоляція в контексті спротиву/боротьби і прояву вищості ув'язнених над режимом і політичною системою загалом має й такий крайній вияв, як самогубство. Усі ці зауваги фокусуються безпосередньо на об'єкті нашого дослідження.

Відомі життєві обставини засвідчують моральну готовність В. Винниченка пройти випробування позбавленням волі. Така нагода не забарилася: як відомо, письменник з 1902 по 1907 рр. ув'язнювався тричі – у «Косому капонірі» та Лук'янівській тюрмі. За цей час письменник-революціонер збагатив свій досвід довготривалим перебуванням у замкненому просторі, який стимулював до створення багатьох мистецьких шедеврів, імітаціями божевілля й

самогубства, колоритним арештантським і наглядацьким типажем, легендами й реальними розповідями про втечі тощо.

Замкнений простір «Талісмана» надає усім без винятку героям (нагадаємо, представникам різних політичних сил) лише одну спільну умову існування – в'язничну камеру з її *конституцією*, тому кожен образ, незважаючи на «готовий» авторський виклад, зазнає певних пертурбацій у процесі головного завдання – підготовки до втечі з тюрми. Усе, що не стосується підкопу, стає загальним тлом і потребує дії: накопичення сцен експериментального становлення Піні як старости в контексті загостреної проблеми «влада/маса», «колектив/особистість» поступово набирає ознак ретардації, аж поки в камері не запахло «чимсь серйозним і тяжким» [1, 681]. Тому підкоп зазнає переміщення із сюжетної периферії в центр оповіді й розвитку характерів персонажів: письменник вдається до експлозивного творення форс-мажору, в якому й з'являється кульмінаційна, поворотно/невідворотна точка – майже стовідсоткова ймовірність смеральної розв'язки. У Винниченковому характеротворенні вона виконує функцію лакмусового папірця: випробування смертельним ризиком витримують не всі. Звідси постає варіант версії трактування участі у фінальному дійстві старости Піні в контексті порушеної нами проблеми.

С. Михида, цитуючи авторську характеристику Піні [1, 673], вважає, що загибель головного героя, за задумом В. Винниченка, є наслідком «неможливості самоідентифікації єврея як представника окремої нації» [3, 49]. На наш погляд, навпаки – і каскад метаморфоз, і смерть Піні насправді є складниками й водночас виявом його *національної самоідентифікації*. Щодо цитованого С. Михидою уривку, то процес внутрішнього самоспостереження Піні у першу ніч після обрання на посаду якраз і є початком реалізації його людської суті й суспільного призначення в координатах *влада – громада – відповідальність*. Для осягнення цього людського вияву Піні аж до останнього героїчного вчинку (саме «вчинку», а не «виваженого кроку») пропонуємо розглянути фінал твору як ситуацію *альтруїстичного самогубства*.

По-перше, якою в контексті революційного руху була суїцидна ситуація в Російській імперії кінця XIX – початку XX століття? Серед ув'язнених революціонерів (у тюрмах, на етапах і каторгах) періодично спалахують справжні епідемії *протестних самогубств* – інколи надзвичайно жорстоких. На волі ж активно практикується дієвий різновид альтруїстичного самогубства – *терористичний акт*, коли гинуть одразу жертва і виконавець: «Народоволец Гриневицкий, подорвавший себя вместе с Александром Освободителем; эсер Каляев, бросивший бомбу между собой и великим князем Сергеем Александровичем (правда, бомбист не умер от ран, а был подлечен и уже потом повешен); анархисты, взорвавшие дачу Столыпина на Аптекарском острове, – вот лишь самые громкие из убийств/самоубийств этого типа» [5, 217]. Отже, альтруїстичний суїцид в оточенні Винниченка-в'язня й борця не був новиною.

По-друге, яким було ставлення автора до самогубства як однієї із головних моральних проблем людства? Тут необхідно врахувати знання В. Винниченка поглядів на це питання Ф. Достоєвського, А. Шопенгауера, Ф. Ніцше, З. Фрейда; можливо, письменнику була відома теорія суїцидальної мотивації Е. Дюркгайма, викладена у праці «Самогубство» (1897 р.) тощо. І, безперечно, сучасний йому літературний процес, адже повз В. Винниченка не могла пройти не поміченою сумнівна слава, наприклад, «співців смерті» Андрєєва чи Арцибашева. Імовірно, осмислені суїциди героїв українського белетриста певною мірою заперечували «модну» вакханалію літературних самогубств на зразок всуціль «самогубного» роману М. Арцибашева «У последней черты». Окрім цього, загальновідомим фактом біографії

В. Винниченка є також і його, на щастя, невдала спроба демонстративно застрелитися, змальована у листі до С. Задвиної від 5 грудня 1908 (?) року.

По-третє, яким було ставлення героїв до найбільш ризикованого для «обранця» завдання? Усі, крім Піні, сподіваються, що жеребок витягне хтось інший, *але не він*. Лише староста своїм проханням попроситися з рідними виказує усю серйозність сприйняття ним трагічної невідворотності ситуації. Отже, на відміну від переконаних революціонерів, Піня виявляється найбільш підготовленим морально до останнього в житті вчинку на користь спільної справи. Наголосимо, підготовленим у будь-якому випадку з жеребкуванням. Тому не зовсім вдале (обернене навпаки) у запропонованому контексті порівняння О. Гнідан і Л. Дем'янівської героїні В. Винниченка з біблійним Самсоном [2, 131] усе ж постає підтвердженням нашої версії, адже осліплений і позбавлений своєї чудодійної сили в оточенні ворогів Самсон насправді також вдається до альтруїстичного самогубства, котре, до речі, Старий Заповіт (на відміну від православної доктрини) аніскільки не засуджує.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винниченко В. Краса і сила; [упоряд., авт. прим. Федченко П., авт. передм. І. Дзевєрін] – К.: Дніпро, 1989. – 732 с.
2. Гнідан О., Дем'янівська Л. Володимир Винниченко: Життя. Діяльність. Творчість. – К., 1996 – 256 с.
3. Михида С. Єврейське питання в творчості Володимира Винниченка // Наукові записки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2000. – Вип. 27. – С. 47–60.
4. Оксфордська історія в'язниць: практика покарання в західному суспільстві / [за ред. Н. Морріса, Д. Дж. Ротмена: пер. з англ]. – К.: «Всесвіт», 2009. – 560 с.
5. Чхартишвили Г. Писатель и самоубийство. – М.: Захаров, 2006. – 464 с.

Tetyana YAROVENKO
(Kharkiv, Ukraine)

BY THE PRINCIPLE OF «ESSENTIAL BEAUTY»: POETRY OF JOHN KEATS IN TRANSLATIONS OF YAR SLAVUTICH

To the centenary of Poet's birth

Taken into consideration the unfavorable conditions for translation development in Ukrainian literature of 30-80s of last century translations of English lyrics by Yar Slavutich are considered as great lucky exception. Thus, the purpose of the article is a historiographical overview of critical reception of Yar Slavutich's translation principles, which defines the task of illustration stylistic features of his translations through reviews of that time in the diaspora (S. Gajewskyi, O. Ivakh, I. Kostetskyi, R. Cuhar, L. Romain, etc.) and modern comparative exploration of S. Zakharkin devoted to creative works interpretations of J. Keats (V. Mysyk, B. Pasternak, Yar Slavutich).

Inspired by the advice of M. Rulskyi, which is mentioned in the author's epilogue to Kiev two parts, without, at that time, still not published scientific publication of epistolary of J. Keats and fundamental monographs on his works, Yar Slavutich met Russian translations of B. Pasternak of English poet's works, critically rethought them and created *his own* Keats.

Published in 1958 in London first translations into Ukrainian (John Keats. Vybrani poeziyi (Selected poems). Preface and translated into Ukrainian by Yar Slavutich. London, Ukrainian Publishers Ltd., 1958. 50 p.) aroused lively interest of emigration reader and literary critic. Thus, O. Ivakh named publications by Yar Slavutich of Keats' translations as «nice surprise» for readers who received [4, 348]; S. Gajewskiy noted the progress of Ukrainian literature in terms of foreign classics translation, because so far «only Russian literature was glad to see translations of English classics. Other languages have been deprived of such an opportunity» [4, 353]; L. Romain placed the emphasis on the richness of language of Yar Slavutich, the freshness and originality of phrases and words that «often shun (or do not know) some of our writers, accumulating instead of it moskalisms and polonisms [4, 354]; I. Kostetskiy concludes that Yar Slavutich in «his soil» is an expressive «klyasytsyst», thence in «the meeting with Keats he did not have much difficulty, but rather there appeared fundamentally cognate: absolutely clear image design, balance of line and roundness of stanzas» [4, 350].

S. Zakharkin emphasizes the considerable difficulties of translation of J. Keats's poetic works, because he is a «grinder» and a perfectionist and «sometimes he reaches surprising tension of opinion, density and saturation of the poem» [1, 104], but at the same time, «can remain primarily a poet in his works without moving to publicity and didactics» [1, 104]. Researcher primarily focuses on *pagan cult of word* of B. Pasternak, in his two-dimensional metaphor of reality – the inner world of man's senses and the outside world of living and «dead» nature (and totally humanized, connected with the poet by «threads of sudden, unpredictable, often random associations» [1, 106]) in their incredible interlacing by the reader up to sense of direct presence when new meanings are existing. All this seems to the poet as «close», is exceeded, is brightened up with poetic detail, which is served in the large perspective of deliberate slowdown (M. Novikova) to see better it. Therefore, the poetry of B. Pasternak is four-dimensional; the author vividly senses the passage of time, that's why there is «still impression of some moments, sensual concreteness [...], individuality of each image» [1, 106-107]. In addition, the Russian poet did not recognize any manifestations of (anything in general) *stereotype-frozen* in the creativity, keeping the inner meaning of the poem in constant action without being concerned with its static structure or even logical conclusion (D. Likhachov), and therefore principally rejected classical forms of sonnets or octaves.

Yar Slavutich in poetry, by definition of S. Zakharkin, is two-faced Janus. The researcher appeals to the collection «Pravdonosti» (1948), which contains the poetry program of the artist – poetry «Risbar». The features of real art – «balance, clarism, subordination to the main idea» – appear to be hidden behind it [1, 107]. Such is neoclassical Yar Slavutich, the researcher emphasizes, – «Boris Pasternak's antipode» [1, 107] (in italics is our – T. Y.). Slavutich-translator, first of all, wants to preserve his famous «spirit» of J. Keats's poetry, so his artistic talent is aimed at adhering to adequacy, which includes «preservation of «musicality» as well as rhythmic-syntactic scheme given by the original» [1, 110]. J. Keats: *Often 'tis in such gentle temper found, / That scarcely will the very smallest shell / Be moved for days from where it sometimes fell, / When last the winds of Heaven were unbound* [1, 109]. B. Pasternak: *Шелча про вечность, спут оно у шхер. / И вдруг, расколыхавшись, входит в гроты, / И топот их без жалости и счёта, / И что-то шелчет, выйдя из пещер. // А то, бывает, тише не в пример, / Оберегает ракушки дремоту / На берегу, куда её с излёту / Последний шквал занёс во весь карьер* [1, 109]. V. Mysyk: *А це в такому ніжиться пелінні, / Мов цілий світ у лагоді завмер, / І черепащі висохлії тепер / Уже й не сняться хвилі біло пінні* [2]. (In the much later translation of V. Mysyk there was a rethinking of parallelism and the replacement of

it with the equivalent (in the interpreter's opinion, – the author of the article noticed) keeping the main idea of the quatrain [1, 110]). Yar Slavutich: *Чи прийме настрій ніжний, мов блакить, / І, давши спокій кам'яному лону, / Ласкаво мушлю обливає сонну, / Що кинув шквал колось у грізну мить* [3, 291]. Translation of Yar Slavutich puts everything in place in the aspect of preserving images of the periphrasis and reproducing the semantic-stylistic structure of the original. Regarding «Keats's spirit» the researcher emphasizes the characteristic peculiarities of our neoclassical interpreter: «... to leave, where possible, only the «ends» of the author's metaphor or periphrasis without violating [...] the underwater part of iceberg» (marked by S. Zakharkin – T. Y.) [1, 110]. We recall that the definition «where possible» appears as a component of the above-mentioned adequacy. This concept includes careful reproduction of alliterations and caesuras, parallelisms and repetitions (refrains), attentive attitude to the aphorism of J. Keats's poetry, illustrated, for example, by such a brilliant example: «*A thing of beauty is a joy forever*» / «*Коштовний твір – назавжди насолода*», etc.

In 1959 L. Romain in a critical response («John Keats: selected poetry» / New days, part 112. – p. 21-22) wrote that using translations of Keats Yar Slavutich opened «a grateful page of his creativity, because [...] appropriated to Ukrainian language works of world literature, introducing to the Ukrainian community the great poets of the West» [4, 355]. For modern scholars of Yar Slavutich's translation heritage the question of studying his instrumentarium remains a topical issue for the development of Ukrainian literary language in such a difficult artistic plane.

REFERENCES

1. Zakharkin S. «Fruits of expensive beauty» (About the translation style of Yar Slavutich from John Keats) // Kherson collection. – K.: Dnipro, 1998. – P. 103–116.
2. Mysyk V.O. West and East: Translations / Auth. preamble by O. I. Nikanorov. – K.: Dnipro, 1990. – 543 p.
3. Slavutich Yar. Writings. Part two. – K: Dnipro, 1998. – 331 p.
4. Creativity of Yar Slavutich. Articles and reviews; [Organized by Vladimir Zhyla]. – Edmonton: Edition of anniversary committee, 1978. – 432 p.

Тетяна ЯРОВЕНКО
(Харків, Україна)

МАРГІНАЛІЇ О. СУРЖАВСЬКОГО ТА «ДЕПЕШ МОД» С. ЖАДАНА: СПРОБА КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ

Якщо до жанрової структури «Депеш Мод» С. Жадана (на відміну від авторської номінації «роман») ставлення критиків і літературознавців неоднозначне, позаяк цей твір «непросто «одягти» у традиційні жанрові позначки» [1, 63], то О. Суржавський тлумачить свої твори (формально маргіналії різною мірою демонструють питомі риси оповідання, новели, етюда/мініатюри, арабески [3, 330]) як «нотатки на берегах життя» або як «літературний кліп»/«картинку», подібні до пазла у загальній стратегії відображення абсурдності довколишнього буття [3, 330–331]. Окрім цього, мініатюри О. Суржавського певною мірою дотичні кінематографічної, музичної та образотворчої сфер, чим віддалено суголосні з пізнішими прозовими творами С. Жадана, хоча й в абсолютно відмінному ракурсі художнього застосування чи впливу на читацьке сприйняття.

На «приватній території» С. Жадана (Б. Матіяш) багато критицизму й «багатотональної іронії» (Я. Голобородько), «грандіозного пародіювання» (П. Загребельний), ще більше стьобу задля стьобу й ненормативної лексики, що, на думку окремих критиків, засвідчує вторинність українського белетристичного продукту на тлі європейських літератур (А. Ульянов). Окрім цього, А. Бондар потрактує «портрети покоління» й «духи епохи» як виключно декорації Жаданового ландшафту, який приховує у глибині чесну віру героїв роману в збереження чогось дуже важливого всередині себе «всупереч відчаю і безвиході» [2, 754]. Зазначені концепти постають або продовженням/поглибленням, або запереченням/неприйняттям, тобто власним авторським баченням/відтворенням у мікро-текстах О. Суржавського. Отож, навіть пунктирно окреслене вище актуалізує наші мету й завдання, сформульовані у назві.

На відміну від романної форми С. Жадана в маргіналіях О. Суржавського, превалює схема-модель: об'єкт (людина/подія/стан) – передісторія з минулого або авторська характеристика героя – кульмінація/розв'язка. Звісно, ця схема – не догма, але саме вона є однією з характеристичних стильових ознак О. Суржавського. У будь-якому випадку автор орієнтується на ерудованого реципієнта, який не має забагато часу для читання довгих повістей чи романів: навзамін йому переважно пропонується брутальний текст, наповнений маркерами високого змісту, своєрідними інтелектуальними кодами – від епіграфів до епізодичних або системних вкраплень відомих імен, літературно-мистецьких назв і понять, прямих і віддалених асоціацій з літературної класики. У порівнянні з архітектурним каркасом «Депеш Мод» твори молодіжної тематики О. Суржавського не складають певного тематичного циклу, вони «розсипані» по збірках і виконують однакову функцію з іншими маргіналіями в бездомінантному ряду. Проте між збірками, а також між текстами в їхніх межах існує, окрім тематичного, оригінальний, хоча й дещо віддалений, зв'язок. Тому ілюстративний дискурс компаративного розгляду молодіжної тематики С. Жадана й О. Суржавського матиме кілька узагальнювальних складників.

1. Імператив фізичної сили, влади грошей і вседозволеності як втрата моральних і духовних цінностей в перехідну суспільно-економічну епоху. Герої «Депеш Мод» постійно втрапляють в якісь халепи: їх періодично заарештовує міліція, вона ж їх інколи б'є, їх дурять, не сприймають, їм погрожують, виганяють з лікарень, не пропускають в метро і т. д. Проте, незважаючи на постійні «ригачки», суцільні матюки, алкогольно-наркотичні «глюки», читач іманентно співчуває їм. Цілковитими антиподами постають персонажі О. Суржавського. Один за одним в маргіналіях нашого автора з'являються моторошні типи нового часу. Наркоман Павлуша б'є в груди викруткою матір, яка застає його за крадіжкою хатніх речей («Материнская любовь», збірка «Диссонанс»); сини екс-викладача марксистсько-ленінської філософії рятують батька від таких же молодих, як і вони, нападників, але завершують конфлікт досить жорстко – убивством («Неудавшийся вечер», збірка «Традиции»); молоді маргінали з приміського селища святкують свій вступ у професійний коледж «вибиванням» грошей на горілку зі свідомо обраних ними фізично слабких жертв («Оттяг», збірка «Маргиналии»); подібне «вибивання грошей» – звична справа для групи студентів, що засвідчує «графік оплат вечірки» і буденність процесу пошуку грошовитої жертви («Праздник общения», збірка «Распад»); як цілком очікуваний наслідок, вибухає машина з молодим працівником фірми, який втратив будь-яку порядність у користуванні грошима й стосунках з підлеглими («Германн», збірка «Диссонанс»); відмова Генки від коханої купується батьком «дивідендами» нового суспільства, «рівня» котрого ніколи не сягнути професорській родині обраниці хлопця («Решение», збірка «Распад»); неймовірна скнарність дорослих, жорстка

регламентація подальшого життя проковує самогубство школяра Андрія, але навіть смерть сина не змінює психології батька («Костюм», збірка «Диссонанс»).

Перелік можна продовжити, хоча й ці приклади засвідчують відмінності у забраженні молоді авторами. На тлі іронічно-усміхненої, здебільшого співчутливої тональності змалювання С. Жаданом реального/ірреального світу неформалів кидається в очі жорстке прагнення О. Суржавського трактувати моральні принципи (або безпринципність) нового часу крізь призму універсальних загальнолюдських критеріїв, які розкривають людську сутність, насамперед її ниці, до часу приховані інстинкти, коли цинізм, брехня, фізична й моральна розбещеність займають панівні позиції і в особистому, і в суспільному житті.

2. Жінка в новій суспільній дійсності: товар, жертва чи хижак? Одним із колоритних персонажів «Депеш Мод» є Маруся, котра своє життя «вчасно розподілила на красиве і корисне» [2, 127–128]. Якщо Маруся С. Жадана не жертва й не хижак, то молоді жінки О. Суржавського більш придатні для розподілу на ці категорії, хоча прокрустове ложе остаточного вердикту не характерне для творчого почерку автора, в чому не важко переконатися.

Безглуздою смертю гинуть викладач медколеджу Леонард і його студентка Вікторія, яка, не маючи \$20, купує залік першим у житті інтимом у машині з не вимкнутим двигуном («Зачёт», збірка «Диссонанс»); широко ерудована, духовно багата Наталка виходить заміж за обмеженого духовно бізнесмена («Коса на камень», збірка «Диссонанс»); на власному весіллі наречена Леся задовольняє статеву потребу трьом своїм друзям, пояснюючи чоловікові скоєне виявленою до хлопців жалістю («Милосердие», збірка «Маргиналии»); перед весіллям Сергій ловідується, що його наречена «відпрацьовує» свою квартиру в ліжку з майором міліції, рідним (!) дядьком («По четвергам», збірка «Диссонанс»). Ще кілька маргіналій, зокрема «Мышонок», «Атрибуты ритуала» (збірка «Диссонанс»), «Отрезвление» (збірка «Маргиналии») та ін. демонструють жіноче прагнення за будь-яку ціну «окопатися» на зелених пагорбах життя з його сонячного боку, хоча останнє аж ніяк не заперечує багатогаспектність «жіночої тематики» маргіналій О. Суржавського.

3. Правоохоронці як втілення моральної деградації й наруги над законністю. Міліціонерів С. Жадана ми спостерігаємо ніби збоку: вони – «фашисти» в обкуреній уяві оповідача, а головний «фашист» Микола Іванович взагалі має такого ж, як і вони, тинейджера-сина; наряд справедливо лупцює гумовими дубцями по спинах в електричці, бо хлопці справді «самі винні» [2, 51] тощо. Навіть в останньому, на наш погляд, найбільш разючому епізоді з міліцейською розпратою над інвалідом і жорстоким побиттям Собака Павлова, усе відбувається за вікном, коли електричка рушає від вокзалу, залишаючи на пероні розперезаний наряд і закривавленого Собаку. Аналогічний випадок змальовує О. Суржавський у маргіналії «Инцидент» (збірка «Распад»), але погляд автора зосереджений на внутрішньому стані головного персонажа – сержанта Калієва. Донедавна сільський мешканець, просто Федько, поступово стає гвинтиком системи, пізнає її принади й дрібні секрети, врешті, добросовісно виконує завдання: розкидає стихійний наземний базарчик біля станції метро. Стовідсотковий маргінал він ще боїться правди про себе, яку розповість у селищі тітка Галина, тому й приходить до «геніального» вирішення проблеми: б'є тітку міліцейським дубцем по голові, щоб струсом мозку викликати втрату пам'яті, «легку амнезію», а вже потому йому, «когда обуза валялась в пыли, теряя память, на душе стало совсем легко».

С. Жадан звернувся до прози, маючи «розкручений» бренд поета, тому його інколи вважають «радше поетом, який і в прозі говорить поетично і якому затісно бути вписаним чи то в однозначно поетичну, чи то лишень у прозову традицію» [2, 785]. З другого боку, побуває

думка, що це проза, якій «зазвичай або завжди [...] відведені більш-менш помітні ролі у гала-виставі літературного руху. Проте поки небагато підстав припускати, що вона виконуватиме роль його першої партії» [1, 78]. О. Суржавський, на відміну від С. Жадана, практично згорнув літературну діяльність, яка, по суті, ніколи не мала належного менеджменту, проте його маргіналії заслуговують на уважне прочитання принаймні на рівні художнього документа епохи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голобородько Я. Артеґраунд. Український літературний істеблїшмент : [збірка статей]. – К.: Факт, 2006. – 160 с.
2. Жадан С. Капітал / Худож.-оформлювач І. В. Осипов. – Харків: Фоліо, 2007. – 797 с.
3. Яровенко Т. «Маргіналії» Олександра Суржавського: інтерпретації жанру // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Філологічні науки (літературознавство): збірник наукових праць / [за ред. О. С. Філатової]. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. – № 2 (16). – Жовтень 2015. – С. 329–333.

Валентина ГЛАДКА
(Київ, Україна),
Габрієла АПАКІЦЕЙ
(Чернівці, Україна)

**ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ МЕТАДИСКУРСИВНИХ ОДИНИЦЬ
У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЧНІЙ НАУЦІ (на матеріалі французької мови)**

Сучасна лінгвістика спрямована на інтеграцію основних напрямів у процесі дослідження мови, що віддзеркалює загальну тенденцію в розвитку гуманітарних наук – об'єднання зусиль для створення єдиної теорії комунікації з урахуванням усіх аспектів взаємодії й взаємозумовленості мови, мислення, культури і суспільства. Одним з пріоритетних напрямів сучасних лінгвістичних досліджень функціонування мови є розробка проблеми, яка отримала назву «людина в мові». Різноманітні питання, пов'язані з мовним антропоцентризмом, уперше були порушені в роботах таких науковців, як К. Ажеж, Е. Бенвеніст, К. Бюлер, В. фон Гумбольдт, Д. Лайонз, О.О. Потебня, Б. Расел, Е. Сепір, Ю. С. Степанов, Р. Якобсон та ін. Зсув фокусу інтересів лінгвістики в бік вивчення людини як суб'єкта комунікативного процесу й прийняття її еталоном у вивченні мови (Ю. М. Караулов, В. І. Карасик, О. С. Кубрякова, Т. М. Ніколаєва, О. М. Пархоменко, Г. Г. Почепцов, О. І. Чередниченко та ін.) дозволило звернутися до проблем, які залишалися поза дослідженнями традиційної структурної лінгвістики, а також визначає **актуальність** подібних розвідок.

Відносно недавно увага вчених зосередилася на такому незначному, з глобальної точки зору, явищі, як вживання мовцем «метадискурсивних одиниць» (Н. Д. Арутюнова, А. Вежицька, В.Г. Гак, Ж. Клебер, Дж. Лакофф, М. В. Ляпон, Р. Мартен, Д. Менгено, Ж. Отьє-Ревю, Ж. Рей-Дебов, М. Рігель, С. Л. Сахно, О. О. Уфимцева, О. В. Ярхо та ін.). Серед них чільне місце посідають апроксиматори, які, вказуючи на приблизну ознаку або приблизну кількість предмета/предметів мовлення, виражають суб'єктивне ставлення мовця. Незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемі апроксимативності (Н. Авганова, О. Трунова, В. Федосєєв, О. Островська, О. Бессонова, Н. Арутюнова, Н. Вишивана, О. Вольф, О. Івін, Т. Космеда, М. Крамаренко, Г. Кузенко, А. Лукенчук, І. Онищенко, У. Соловій,), нез'ясованими остаточно залишаються питання визначення самого поняття «приблизна кількість», встановлення його змістовних меж, а також не виявлені в повному обсязі мовні засоби, що реалізують значення приблизної номінації. У визначенні окреслених питань, власне, й полягає **мета** запропонованого дослідження.

Відсутність у лінгвістичній літературі єдиної дефініції для позначення метамовних одиниць (їх називають «дискурсивними маркерами», «дискурсивними частинками», «дискурсивними конективами», «прагматичними частинками», «прагматичними маркерами» тощо) спонукає науковців дедалі частіше дотримуватися терміну «метадискурсивні модифікатори предикативних одиниць», під яким вони розуміють метадискурсивні елементи, основною функцією яких є семантична модифікація предикативних одиниць у процесі їх вживання у дискурсі. Ці одиниці формують єдину мікросистему засобів вираження приблизності на основі семантичних, комунікативних і прагматичних особливостей; позначають умовний

характер обраної словесної форми; свідчать про невпинний процес моделювання мовцем власного мовлення і мовлення партнерів по спілкуванню [3, 215]. «Дискурсивні маркери» співвідносяться з особливим класом слів, принципово важливою властивістю яких є безпосередній зв'язок із функціонуванням дискурсу [2, 37].

У сучасній лінгвістиці, на відміну від традиційного, «широкого», тлумачення цього поняття як «вставного слова / виразу, вигуку, модальної частки», дискурсивний маркер трактується як «мовна одиниця, функція якої полягає у відбитті когерентного зв'язку між певним висловом у дискурсі й попереднім(и) висловлюванням(и), тобто в організації змісту тексту та висловлювання» [2, 11]. Когерентна функція дискурсивного маркера, як зазначають науковці, реалізується на трьох структурних рівнях дискурсу, а саме: семантичному, прагматичному та топікальному. Відповідно, виокремлюють 1) семантичні маркери, які співвідносять дві суміжні пропозиції, зосереджують увагу реципієнта на логічній або хронологічній послідовності; 2) прагматичні маркери, які виражають зв'язок між двома суміжними мовленнєвими актами, сигналізують прокаузальні та контрастивні прагматичні зв'язки між висловами; 3) топікальні маркери, які утворюють глобальні когерентні відношення і виступають засобами тематичної організації діалогу, а також поєднують дистантно розташовані сегменти діалогу та профілюють зв'язок між макропропозиціями [1, 14].

Аналіз фактичного матеріалу дозволив нам розрізнити, поряд з базовими маркерами (*je vous jure que...*, *je promets*) та маркерами-коментарями (*heureusement*, *par bonheur*), кілька типів дискурсивних маркерів, як-от: контрастивні (*mais*, *cependant*, *quoique*, *bien que*), деталізуючі (*en d'autres termes*, *autrement dit*, *outre cela*, *notamment*, *de même*, *aussi*, *et*, *ou*), маркери висновку (*c'est pourquoi*; *aussi*, *alors*, *conformément*). Окреме місце серед них посідають предикативні конструкції типу *je ne sais quoi* та *je dirais*, наприклад:

Il y a dans les personnes ou dans les choses, un charme invisible, une grâce naturelle, qu'on n'a pas pu définir, et qu'on a été forcé d'appeler le je ne sais quoi [2, 218].

Judith: Quel je ne sais quoi? Merckens, à mi-voix: Le diable au corps [4, 25].

Cette tâche est trop lourde - et je dirais même trop importante – pour être uniquement confiée à des avocats [3, 103].

Je ne sais pas ce que je dirais si ce genre d'incident se produisait [2, 301].

Je me suis tellement amusée pendant le processus de développement que je dirais même que ce n'était pas vraiment du travail [1, 115].

Виступаючи в ролі модифікаторів номінативних одиниць, вони виявляють найвищий (порівняно з іншими модифікаторами) ступінь суб'єктивності. Адже сприйняття світу в кожного письменника своє, особливе, неповторне. Таке ж унікальне і його віддзеркалення в слові, в художніх образах і картинах.

Отже, на підставі проведеного аналізу можна зробити висновок, що межі класу дискурсивних маркерів можуть бути виділені досить чітко, однак однозначне зарахування того чи іншого маркера до певного типу дискурсу, певної вікової категорії, певної статі мовців неможливе внаслідок тісної соціальної взаємодії дискурсів та взаємопроникнення різних жанрів, що відбувається в нинішньому інформаційному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григорьева В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.

2. Засєкін С. В. Дискурсивні маркери когерентності французького діалогічного тексту: когнітивний та прагматичний аспекти. – К.: Генеза, 2001. – 220 с.

3. Телкова О. В. Стратегії вживання метадискурсивних модифікаторів номінації в дискурсі французької лінгвістики // Мова і культура. – 2005. – Вип. 8. – Том V/1. – С. 210–216.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Frapié L. Maternelle. – Paris: Éditions la Librairie universelle, 1904. – 305 p.

2. Gide A. Les Caves du Vatican. – Paris: Éditions Gallimard, 1914. – 345 p.

3. Guéhenno J. Journal « Révolution ». – Paris: Édition Gallimard, 1937. – 129 p.

4. Moréas J. Les Syrtes. – Paris: Éditions de Léon Vanier, 1884. – 114 p.

Olha HVOZDYAK, Viktoria PETRUSCHKA

(Uschhorod, Ukraine)

SOMATISCHE PHRASEOLOGISMEN DES MODERNEN DEUTSCHEN UND IHRE ÜBERSETZUNG INS UKRAINISCHE

Somatische Phraseologismen (weiter: Somatismen) sind feste polylexikalische sprachliche Einheiten, die ein oder mehrere Komponenten enthalten, die einen menschlichen Körperteil oder ein Körperorgan bezeichnen [2, 14]. Die Somatismen beruhen auf der traditionellen Symbolik der Körperteile, auf Gesten und Mimik des Menschen, auf allgemein verbreiteten Volkstraditionen und Aberglauben. Als universelles Phänomen sind sie in allen Sprachen zu finden und gehören zum Grundwortschatz.

Körperteilbezogene Phraseologismen zeigen sowohl im Ukrainischen als auch im Deutschen eine hohe sprachliche Produktivität und machen einen wichtigen Teil eines phraseologischen Lexikons oder Wörterbuchs in der Sprache aus. A. D. Raichstein stellt fest, dass die somatischen Phraseologismen 15-20% aller phraseologischen Einheiten des modernen Deutschen ausmachen [10, 28].

Die Erkenntnis, dass die körperteilbezogenen Phraseologismen (Somatismen) im alltäglichen symbolischen Sprachgebrauch eine besondere Funktion erfüllen und deshalb auch für die Sprachlerner zugänglich gemacht werden müssen, hat großes linguistisches Interesse erweckt, so dass den somatischen Phraseologismen in der Phraseologieforschung immer mehr Platz geschaffen wird.

Somatismen sind Phraseologismen, die als feste Wortverbindungen im alltäglichen Sprachgebrauch besonders in der gesprochenen Sprache benutzt werden, wie z.B. im Deutschen *j-m in die Arme laufen* (j-m zufällig begegnen), *die Beine unter jmds. Tisch strecken* (von j-m finanziell abhängig sein, sich von j-m ernähren lassen), *j-m auf dem Kopf herumtanzen / herumtrampeln* (j-n respektlos behandeln, sich von ihm nichts sagen lassen). Bei solchen Phraseologismen handelt es sich um symbolische Funktion von Körperteilen. Somatismen können sich von Kulturgemeinschaft zu Kulturgemeinschaft unterscheiden, da solche Wortverbindungen stark unter Kulturfärbung der betreffenden Gemeinschaft stehen und zum Teil aus kulturhistorischen Ereignissen entstanden sind. Deshalb bereiten die Somatismen Fremdsprachenlerner und auch Übersetzer gewisse Schwierigkeiten.

Mit der Problematik der Äquivalenz setzt sich die kontrastive Phraseologie auseinander [5, 43]. W. Fleischer bezeichnet diese spezielle Untersuchung von Phraseologismen als «konfronta-

tive Phraseologie» und nennt als ein Ziel «die vergleichende Untersuchung der phraseologischen Systeme von zwei oder mehr Sprachen und die Herausarbeitung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede» [2, 25]. Die kontrastive Phraseologieforschung, besonders die interlinguale Betrachtung ist insofern relevant, als ihre Ergebnisse in den Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache und in der Übersetzungspraxis sowie der Deutschlehrausbildung verwendet werden können.

Beim Vergleich von Phraseologismen zweier (oder mehrerer) verschiedener phraseologischer Systeme, zeigt sich, dass zwischen den einzelnen Systemen Äquivalenzbeziehungen, d. h. Gleichwertigkeitsbeziehungen verschiedenen Grades bestehen. In der Forschungsliteratur finden sich verschiedene Klassifizierungs- und Bewertungsversuche von solchen Äquivalenzbeziehungen. Für ihre Bestimmung werden zumeist fünf Faktoren herangezogen: denotative Bedeutung, Typ der Lexikoneinheit und Wort- bzw. Phrasemklasse, Kollokabilität und Valenz, Konnotation und Beschaffenheit des Formativs.

Bei der Kontrastierung der phraseologischen Systeme zweier Sprachen sind nicht nur verschiedene strukturelle, morphosyntaktische, semantische und pragmatische Aspekte zu berücksichtigen, zusätzlich «treten beim Vergleich oft auch kulturelle und national- bzw. landesspezifische Unterschiede auf, zumal die Phraseologismen – neben ihrer kommunikativen Funktion – auch über eine kumulative Funktion verfügen. Diese äußert sich in der Widerspiegelung und Fixierung der Erfahrungen und Ergebnisse der sozialen Praxis in langue und parole» [3, 86]. Phraseologismen sind also kulturell konnotiert, d.h. beim Vergleich zweier verschiedener phraseologischer Systeme muss man auch die dazugehörigen kulturellen Systeme vergleichen. In den Phraseologismen werden die unterschiedlichsten kulturellen Aspekte, wie Sitten, Traditionen und Bräuche, aber auch historisches Wissen, gesellschaftliche, religiöse und politische Phänomene und Werte einer Kultur sprachlich wiederspiegelt.

Im Allgemeinen existieren mehrere Versuche zur Aufstellung von Äquivalenztypen, welche unterschiedliche Ziele verfolgen. R. Eckert und K. Günther unterscheiden zwischen vier Typen von Äquivalenz. Der erste Typ ist jener der «Volläquivalenz». Hier müssen die denotativen Bedeutungen der jeweils verglichenen Phraseologismen vollkommen übereinstimmen. Des Weiteren dürfen sich aber auch die Faktoren der Konnotation, Kollokabilität, Valenz und der Phrasemklasse nicht voneinander unterscheiden. Die nächste Abstufung wird als «Teiläquivalenz» oder «Approximativäquivalenz» bezeichnet, die Phraseologismen sind also nahezu äquivalent. Hier sind die denotativen Bedeutungen der miteinander verglichenen Phraseologismen zwar weitgehend deckungsgleich, allerdings fehlt eine Entsprechung zwischen den Sememstrukturen und der Konnotation, zusätzlich ist das Formativ unterschiedlich beschaffen [1, 153]. Laut R. Eckert und K. Günther ist auch eine Ersatzäquivalenz möglich. Hier wird die Bedeutung der phraseologischen Verbindung unter Verwendung einer Definition oder Umschreibung (durch eine Kollokation) oder auch mithilfe eines Hyperonyms wiedergegeben [1, 154]. Weiteres existiert der Typ der Nichtäquivalenz. Dieser liegt vor, wenn die Semantik, und insbesondere die denotative Bedeutung der verglichenen Phraseologismen, nicht übereinstimmt [1, 154].

Die letzte Klassifikation der Äquivalenztypen, die hier kurz erläutert ist, stammt von J. Korhonen. Der erst genannte Äquivalenztyp ist wiederum der Typ der Volläquivalenz. Von volläquivalenten kontrastierten Phraseologismen wird verlangt, dass sie alle wichtigen Äquivalenzbedingungen erfüllen. Abweichungen sind nur sprachsystembedingt möglich [4, 578]. Beim zweiten Typ – der Teiläquivalenz – ist keine 1:1-Entsprechung der phraseologischen Verbindungen feststellbar. Hier bestehen Unterschiede bei Artikeln, Numerus, Komponentenreihenfolge und in der Art der Wortbildung [4, 578]. Der letzte Äquivalenztyp wird auch bei Korhonen als Ersatzäquivalenz bezeichnet.

Ist eine phraseologische Verbindung nicht gleichermaßen in den kontrastierten Sprachen vertreten, kann bzw. wird für die entsprechende Sprache ein Ersatz- Äquivalent geschaffen, indem die Semantik auf nicht phraseologische Weise wiedergegeben wird.

Aus den unterschiedlichen Typologien vom Äquivalenzbegriff geht letztendlich deutlich hervor, dass unterschiedliche Autoren doch recht ähnliche Kriterien verwenden und die Termini unterscheiden sich dabei auch nur wenig voneinander, was für den Bereich der kontrastiven Phraseologie ganz bestimmt ein Vorteil ist.

In unserem Beitrag wurden 751 Somatismen mit den Komponenten *Arm, Auge, Bein, Fuß, Hand, Kopf, Lippe, Mund, Nase, Ohr* sowohl in der deutschen, als auch in der ukrainischen Sprache analysiert. Die Ergebnisse der Analyse sind folgende:

Zu den völligen semantischen Äquivalenten gehören 5 Somatismen (25 %) mit der Komponente «Arm», 48 (33 %) – mit «Auge», 8 (14 %) – mit «Bein», 14 (24 %) – mit «Fuß», 36 (24 %) – mit «Hand», 22 (17 %) – mit «Kopf», 3 (17 %) – mit «Lippe», 9 (17 %) – mit «Mund», 12 (27 %) – mit «Nase» und 11 (15 %) mit dem Körperorgan «Ohr», z.B. *Arm in Arm – рука в руку; wackelig auf den Beinen stehen – непевнено стояти на ногах; j-n auf Händen tragen – носити кого-н. на руках* u.a.

Partiell äquivalent sind 7 (35 %) Somatismen mit dem Körperteil «Arm», 42 (29 %) – «Auge», 11 (19 %) – «Bein», 8 (14 %) – «Fuß», 50 (34 %) – «Hand», 44 (34 %) – «Kopf», 9 (50 %) – «Lippe», 14 (27 %) – «Mund», 15 (33 %) – «Nase» und 30 (40 %) mit dem Substantiv «Ohr».

Z. B. in den Phraseologismen *freie Arme haben (die Arme frei haben)* – «мати свободу дій» wird die somatische Komponente «Arme» als «свобода дій» und *auf freiem Fuß sein* – «бути на волі» als «воля» übersetzt; das Wort «Hand» im Somatismus *reine (saubere) Hände haben (seine Hände sauber halten)* wird ins Ukrainische durch das Lexem «совість», «Kopf» im Phraseologismus *es geht um Kopf (und Kragen)* durch «життя» ersetzt. Die somatische Komponente «Mund» in der phraseologischen Einheit *j-m den Mund stopfen* bedeutet in der ukrainischen Sprache «пелька» und «Nase» in stehender Redewendung *eine ellenlange (tüchtige) Nase bekommen (kriegen)* wird als «нарінка» übersetzt.

Die deutschen Somatismen, die ins Ukrainische als Nulläquivalente übersetzt werden, betragen: 8 (40 %) mit der Komponente «Arm», 55 (38 %) – mit «Auge», 40 (67 %) – mit «Bein», 37 (62 %) – mit «Fuß», 63 (42 %) – mit «Hand», 63 (49 %) – mit «Kopf», 6 (33 %) – mit «Lippe», 29 (56 %) – mit «Mund», 19 (40 %) – mit «Nase» und 37 (45 %) mit dem Körperorgan «Ohr», z. B.: *j-m den Arm drücken – утримати кого-н. від необачного вчинку; Auge und Herz für j-n offen haben – щиро ставитися до кого-н.; (immer) die Hand in der Tasche haben – бути щедрим; sich (D) kein Blatt vor den Mund nehmen – говорити правду в очі; говорити прямо, відверто, без натяків* usw.

Anhand der durchgeführten Analyse werden folgende Schlussfolgerungen gezogen:

- die somatischen Phraseologismen gehören zum Grundwortschatz jeder Sprache und zeigen eine hohe Produktivität (ca. 15-20 % sowohl im Deutschen, als auch im Ukrainischen);
- Somatismen sind für die Übersetzungs- und Kulturwissenschaft sehr relevant, obwohl dieses Thema in der modernen Phraseologieforschung nicht genug behandelt wird;
- die kontrastive Phraseologie, die sich mit der Problematik der Äquivalenz beschäftigt, ist für den DaF-Unterricht von großer Bedeutung, weil auf solcher Weise Kultur, Traditionen und Sitten anderer Völker besser kennengelernt werden können;
- man unterscheidet zwischen vier wichtigsten Äquivalenztypen: Voll-, Teil-, Ersatz- und Nulläquivalenz;

- die meisten somatischen Phraseologismen in der deutschen Sprache sind Nulläquivalente (47,2%), dann folgt die Gruppe der Teiläquivalenten (31,5%) und Somatismen mit der Volläquivalenz machen nur 21,3% der Phraseologismen mit der Komponente «Körperteile» aus.
- die Übersetzungsunterschiede bestehen vorwiegend in Wahl des Lexems und der Präposition sowie in solchen Substantivkategorien wie Genus, Kasus und Numerus.

QUELLENVERZEICHNIS

1. Eckert R., Güntner K. Die Phraseologie der russischen Sprache. – Leipzig, Berlin [u.a.], 1992. – 176 S.
2. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1982. – Auflage: 1. Auflage. – 250 S.
3. Földes Ch. Über die somatischen Phraseologismen der deutschen, russischen und ungarischen Sprache. Versuch einer konfrontativen Analyse // Germanistisches Jahrbuch DDR-UVR 4 / Lektorat für deutsche Sprache und Literatur beim Kultur- und Informationszentrum der DDR in Budapest. – Budapest, 1985. – S. 18–40.
4. Korhonen J. Probleme der kontrastiven Phraseologie // Burger H. [Hrsg.]: Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. – Berlin, 2007. – S. 574–589.
5. Schindler Ch. Untersuchungen zur Äquivalenz von Idiomen in Sprachsystem und Kontext. Am Beispiel des Russischen und des Deutschen. – Münster: LIT, 2005. – 1. Auflage. – 280 S.
6. Немецко-украинский фразеологический словарь : В 2-х т. / [сост. В. И. Гавришь, О. П. Пророченко]. – К., 1981.
7. Райхштейн А. Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии (Для ин-тов и фак. иностр. яз.). – М.: Высшая школа, 1980. – 143 с.

Інна ГУМЕНЮК
(Суми, Україна)

ВАРІЮВАННЯ ШВИДКОСТІ ЗМІНИ РУХУ ТОНУ МІСЬКИХ АНГЛОМОВНИХ ОПИСІВ ПРИРОДИ

Акустичний аналіз усного мовлення є невід'ємним складником експериментально-фонетичних досліджень, оскільки він дає змогу підтвердити результати аудитивного аналізу й уможливує отримання об'єктивних даних інтонаційного оформлення міських англомовних описів природи [2].

Серед акустичних параметрів, що впливають на просодичне оформлення міських описів природи, провідна роль належить швидкості зміни руху частоти основного тону (далі – ч.о.т.). Вони варіюють залежно від виду міських описів природи, які було класифіковано за різними критеріями [1; 3]. Отже, метою праці є встановлення шляхом акустичного аналізу тональних параметрів інтонаційного оформлення міських описів природи англомовної художньої прози. Завданням є характеристика особливостей варіювання швидкості зміни руху ч.о.т. в інтонаційній структурі зазначених вище описових фрагментів.

Варіативність тональних параметрів в оформленні міських англомовних описів природи характеризується розподілом показників швидкості зміни напрямку руху ч.о.т. у термінальній ритмогрупі міських описів, де найбільш частотними є її мала і середня зони. При цьому домінування малої швидкості зміни руху тону на цій ділянці інтонаційного контуру варіює у

бік збільшення числових даних від динамічних до статично-динамічних і статичних описів. Така тенденція наочно відбиває зміну ступеню динамічності, який зростає від статичних до статично-динамічних і динамічних міських описів природи. Наступною за частотою є середня швидкість зміни руху ч.о.т. у термінальній ритмогрупі, але з іншим алгоритмом розподілу відсоткових часток, за яким вона переважає у динамічних описах і має у статичних і статично-динамічних приблизно рівні цифрові дані, що відображає їхню статичну природу й передає неквапливе розгортання пейзажної панорами в уяві слухача.

Статичним міським пейзажним описам властивий повний спектр різновидів швидкості зміни частоти основного тону в термінальній ритмогрупі з переважанням малої зони (66,18%). Крім того, ці описи вирізняються значною долею середньої (25,98%) та наявністю нульової (4,41%) швидкості зміни руху тону, пов'язаною з їхньою статичною природою.

Статично-динамічним пейзажним описам міста притаманні мала (статичні ділянки – 57,88%, динамічні ділянки – 32,23%) і середня (статичні ділянки – 24,58%, динамічні ділянки – 42,56%) зони швидкості зміни ч.о.т. у термінальній ритмогрупі. Доля малої швидкості зміни руху тону на цій ділянці свідчить про статичну природу ділянок опису. Наявність середньої, великої і максимальної швидкості на цій ділянці інтонаційного контуру в динамічній інтоногрупі висловлення вказує на динамічний характер звучання таких міських описів.

Відмінною рисою динамічних пейзажних описів є реалізація швидкості зміни руху тону в термінальній ритмогрупі із загальною тенденцією до переважання її середньої зони (51,35%). При цьому динамічні міські описи відзначаються значними показниками максимальної (8,12%) швидкості зміни ч.о.т., що є ілюстрацією їхньої динамічності.

Таким чином, міські статичні й статично-динамічні описи вирізняються термінальними тонами, яким притаманна мала швидкість зміни руху тону. Наступною зоною зміни ч.о.т. на цій ділянці інтонаційного контуру є середня швидкість, яка дещо переважає у статично-динамічних описах. Переважання зазначених типів швидкості зміни руху тону і невеликий відсоток нульової свідчать про те, що спадні термінальні тони у статичних і статично-динамічних описах є пологими та у комбінації із помірними показниками гучності й темпу слугують провідною ознакою статичності. Динамічність міських описів маркується середньою, малою і максимальною швидкістю на ядерному складоносіві при високих показниках середньої середньозвукової тривалості звучання. Такі акустичні характеристики притаманні інтоногрупам, оформленим термінальними тонами спадної опуклої та висхідно-спадної конфігурації, і реалізуються із підвищеною або високою гучністю й прискореним темпом.

Розподіл показників швидкості зміни руху тону в інтоногрупах статично-динамічних описів відбувається у напрямку від малої до середньої та великої зон залежно від ділянки фрагментів. Статичним ділянкам притаманні вищі показники малої швидкості зміни руху тону, у той час, як динамічні ділянки відзначаються збільшенням частоти середньої та великої зон. Зазначені відмінності свідчать про дуальну природу зазначених міських описів. Зафіксовані варіації зміни швидкості руху в термінальній ритмогрупі у комбінації з модифікаціями темпу (прискорення, уповільнення) і гучності (підвищення, зниження) позначають перехід від статичної до динамічно частини, що сприймається на перцептивному рівні як швидка зміна деталей краєвиду, прискорення руху живих істот або несподівана зміна погодних умов.

Результати акустичного аналізу дозволяють стверджувати, що завдяки швидкості зміни руху тону можливе розрізнення досліджуваних фрагментів за видовою належністю, а також за рівнем їхнього емоційно-прагматичного потенціалу. Отже, статичним міським пейзажним описам притаманні середній підвищений рівень ч.о.т., мала й середня швидкість зміни

напрямку руху термінального тону. Статично-динамічні міські описи природи вирізняються середнім рівнем ч.о.т., малою і середньою швидкістю зміни руху тону з переважанням на динамічних ділянках та великою – на статичних. Для динамічних міських описів характерні високий і середній підвищений рівень ч.о.т., мала й середня швидкість зміни руху тону.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк І. Л. Варіювання рівня емоційно-прагматичного потенціалу в англійських прозових описах природи // *Science and Education a New Dimension. Philology II* (4). – Budapest, 2014. – Issue 24. – P.21–24.
2. Гуменюк І. Л. Експериментально-фонетичне дослідження англійських прозових описів природи // *Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки: [наук. журн.]*. – Черкаси: Вид-во Черкас. нац. ун-т, 2011. – Вип. 213. – С. 161–165.
3. Гуменюк І. Л. Систематизація ознак описів природи сучасної англійської прози // *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство): [у 4 ч.]*. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Вип. 81 (2). – С. 165–169.

Оксана ДОБРОВОЛЬСЬКА
(Ужгород, Україна)

ФУНКЦІЙНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ АГЕНТИВНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ СЕРЕДНЬОАНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У ракурсі чинників мовної еволюції цінним об'єктом для лінгвістичного аналізу є лексико-семантична група агентивно-професійних назв, які становлять численну і постійно доповнювану систему, є різноманітні за структурою, семантичними особливостями, мають тривалу історію, оскільки існування професій у Британії вже у VII–XI ст. підтверджено численними дослідженнями істориків. У германському мовознавстві досліджувалися етимологія, структурно-семантичні та ономазіологічні особливості *nomina-agentis*, зокрема, в середньоанглійській мові (Кузнецова, Никитина). У діяхронічному аспекті в англійській мові досліджено відображення когнітивного ускладнення професійної діяльності в динаміці словотворчих моделей і надано аналіз ономазіологічної структури в термінах рольової граматики (Шилова). Давньо- та середньоанглійські назви осіб за професією досліджено в ономазіологічному ракурсі, встановлено основні способи номінації та ознаки, закладені в їх основу (Солонович). Проте **актуальною** залишається проблема вивчення агентивно-професійної лексики середньоанглійської мови в системно-функційному аспекті, визначення цілісного комплексу внутрішньосистемних характеристик лексико-семантичної групи, зокрема функційної диференціації та лексико-семантичного групування.

Об'єкт дослідження – внутрішньосистемні характеристики лексико-семантичної групи агентивно-професійних назв англійської мови XI–XV ст., зокрема функційна диференціація лексики та її лексико-семантичне групування.

Предмет дослідження – поведінка мовної системи у проявах мовних змін та їх відповідність тенденціям мовної еволюції й універсальним законам діалектики у зв'язку із впливом системних і позамовних чинників.

Фактичний матеріал становить цілісна лексико-семантична група агентивно-професійних назв англійської мови XI–XV ст. (2417 семем, у т. ч. 2015 — закладених в антропонімічних основах 7429 фонографічних варіантів назв прізвищового типу в 10204 слововживаннях).

Джерельна база дослідження агентивно-професійної лексики середньоанглійської мови: 1) історико-етимологічний словник *Oxford English Dictionary*; 2) історико-етимологічний словник середньоанглійської мови *Middle English Dictionary* у складі *Middle English Compendium* із понад тримільйонною картотекою цитованого матеріалу; 3) історико-етимологічний словник сучасних Британських прізвищ *Reaney P.H. A Dictionary of British Surnames*.

На базі наведених джерел здійснюється суцільна вибірка, по-перше, лексико-семантичних варіантів середньоанглійських агентивно-професійних назв – апелятивів, внесених як окремі словникові статті до історичних лексикографічних джерел; по-друге, фонографічних варіантів середньоанглійських назв прізвищового типу періоду активного формування прізвищевої системи англійської мови, антропоосновами яких є агентивно-професійні назви, і які офіційно задокументовано у складі антропонімних формул у переписних, судових, фінансових документах у часи середньовіччя і зібрано у дослідженнях з ономастики та ономастичних словниках, а також в історичних словниках англійської мови як ілюстративний матеріал до лексико-семантичного варіанта апелятива у вузькому (антропонімна формула) та широкому (антропонімна формула як член речення) контекстах, або як окремий лексико-семантичний варіант слова із приміткою «as surname», «in surnames» (як прізвищева назва або її антропооснова).

Мета дослідження — обґрунтувати системну стабільність функціонування словникового складу середньоанглійської мови. **Завдання** реконструкції еволюції лексико-семантичної системи середньоанглійської мови на матеріалі окремої підсистеми шляхом установлення загальної характеристики комплексу мовних змін з метою виявлення їх відповідності загальним тенденціям мовної еволюції передбачає визначення комплексу внутрішньосистемних характеристик лексико-семантичної групи на основі низки факторів, зокрема: 1) ролі функції ідентифікації та класифікації в побутуванні агентивно-професійних назв у середньоанглійський період шляхом визначення їх функційної диференціації та узуальності; 2) лексико-семантичного групування усього корпусу лексико-семантичної групи та специфіка його в межах функційних різновидів; 3) диференціації функційних різновидів за етимологічним складом.

Нами вперше застосовано **методику** реконструкції розвитку окремої лексико-семантичної групи середньоанглійської мови, створеної на базі дослідження агентивно-професійних назв XI–XV ст., *новизна* якої полягає, зокрема, у домінуванні функційного підходу в реалізації комплексного підходу упродовж етапів аналізу внутрішньосистемних характеристик лексико-семантичної групи та встановлення характеристик мовних змін. Фактичний матеріал розподіляємо за функційним принципом, виокремлюючи три підгрупи: а) агентивно-професійні назви, що побутували як апелятиви та назви прізвищового типу у складі антропонімних формул, тобто мали усталений узус; б) агентивно-професійні назви, що побутували виключно як назви прізвищового типу у складі антропонімних формул і не входили до апелятивного фонду середньоанглійської мови, тобто мали неусталений узус; в) агентивно-професійні назви, що відображені у писемних пам'ятках виключно як апелятиви, тобто мають обмежений узус.

Результати дослідження та висновки. Функційна диференціація та узуальність агентивно-професійних назв підтверджена їх побутуванням у класифікуючій та ідентифікуючій функції, зокрема, таким розмежуванням на різновиди: а) *ядро* утворюють 1044 (43%) агентивно-професійні назви із неусталеним узусом, уживані виключно у функції додаткового до особового власного імені компонента антропонімної формули, які в середньоанглійський період не входили до апелятивного фонду мови; б) *напівпериферію* утворюють 971 (40%)

агентивно-професійні назви із усталеним узусом, вживаних як апелятиви і компоненти антропонімних формул; в) *периферію* утворюють 402 (17%) агентивно-професійні назви із обмеженим узусом, уживані виключно у класифікуючій функції апелятива.

Факт побутування 83% агентивно-професійних назв у складі антропонімних формул, а також чотирикратне переважання лексики, вживаної у функції ідентифікації особи, над лексикою, вживаною виключно у класифікуючій функції, свідчить про визначальну роль функції ідентифікації особи в побутуванні агентивно-професійних назв у середньоанглійський період.

Співвідношення лексико-семантичних підгруп усього корпусу агентивно-професійних назв свідчить про центральне положення частки назв ремісників, які утворюють ядро (42%); напівпериферію утворюють назви осіб, професійно пов'язаних із товарно-грошовими операціями (14%), назви осіб, що перебувають на приватній службі (10%), назви осіб, зайнятих у сільському господарстві (10%); периферію — назви осіб, що перебувають на державній службі (7%), назви осіб, професійно пов'язаних із мистецтвом (7%), назви осіб, професійно зайнятих інтелектуальною діяльністю (6%), назви осіб, зайнятих промислами (4%).

Функційні різновиди агентивно-професійних назв диференційовані в межах лексико-семантичного групування, яке свідчить про центральне положення частки назв ремісників у всіх функційних різновидах, і виявляють специфіку сфер семантичного впливу лексичних запозичень у межах етимологічних груп: а) серед агентивно-професійні назви із *неусталеним узусом* центральне місце посідають назви ремісників, утворюючи 49% питомих агентивно-професійні назви; 60% гібридизмів; 49% запозичень; б) серед агентивно-професійні назви із *усталеним узусом* найбільша частка також належить назвам ремісників, утворюючи 38% питомих агентивно-професійні назви; 49% гібридизмів; 28% запозичень; в) серед агентивно-професійні назви із *обмеженим узусом* центральне місце належить назвам ремісників, які утворюють 33.5% питомих та 21% гібридизмів (така ж кількість назв осіб, професійно пов'язаних із мистецтвом); назвам осіб, професійно пов'язаних з інтелектуальною діяльністю, які утворюють 45% запозичень.

На основі здобутих результатів **перспективним** вважаємо поглиблене вивчення розвитку словникового складу середньоанглійської мови за такими напрямками: 1) сфери впливу лексичних запозичень; 2) сфери вживання лексичних запозичень; 3) ступінь розповсюдження, тобто функціонування, лексичних запозичень у середньоанглійській мові; 4) синонімія запозичень в їх співвідношенні з питомою лексикою тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузнецова Л.Б. Субстантивное словосложение и словосочетание в среднеанглийском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Л., 1984. – 177 с.
2. Никитина Л.А. Словообразовательное поле суффиксальных существительных со значением лица в среднеанглийском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Пятигорск, 2005. – 187 с.
3. Солонович Т.Ф. Развитие тематической группы наименований лиц по профессии в английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Мн., 1986. – 204 с.
4. Шилова Н.В. Формирование системы производных наименований лиц по профессии в английском языке: Сфера ремесленно-промышленного производства: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Владивосток, 2006. – 195 с.
5. Middle English Compendium. University of Michigan Digital Library Production Service, 2001–2013. 15000 p. Дата оновлення: 24.04.2013 p. URL: <http://quod.lib.umich.edu/m/med/>

6. The Oxford English Dictionary. 2nd ed. / ed. by John Simpson and Edmund Weiner. In 20 Vol. Oxford, 1989.

7. Reaney P.H. A Dictionary of British surnames. – London, 1966. – 366 p.

DRABOV N.,
(Uzhhorod, Ukraine)

A GLIMPSE INTO THE ISSUE OF CASES IN THE ENGLISH LANGUAGE

Nowadays, grammarians treat English cases counter systematically, with the pendulum of opinion swinging from the minimal number of cases to the unlimited one or to none at all. However, the most usual view remains as follows: English nouns have the minimal number of cases and they are realized in binary opposition, i. e. Common Case vs. Possessive Case [1].

In the English language the notion of «possessiveness» is associated first of all with the Possessive Case of nouns. In the course of linguistic studies the problem of the Possessive Case in particular as well as the problem of the category of case of the English nouns in general have become one of the most disputable questions.

According to E. I. Morokhovska, the cases represent the morphological way of expressing case notions, i. e. Semantic Cases [2]. Semantic Cases are relational notions. Since they reflect objective relations between things and phenomena of reality in all their variety, there is a number of Semantic Cases in general. The best way for them to be elucidated is by means of the theory of lexico-grammatical field or the so-called Field-Theory.

The functional and semantic significance of the «possessiveness» in languages can be proved by the fact that even Aristotle in his «Categories» distinguishing the existing lingual categories singles out «Possessiveness» and sets it before the categories of «Action» and «Passiveness». One can observe that the only category of «Substance» exists by itself, independently of other categories. While all the others, namely: «Quantity», «Quality», «Relation», «Place», «Time», «Situation», «Possessiveness», «Action» and «Passiveness» exist through the category of «Substance» [3].

What concerns the essence of «possessiveness» it is explicitly shown through its attribution: the category of «possessiveness» corresponds to the meaning «to possess».

In the English language the category of «possessiveness» is first of all associated with the Possessive Case, being most often conveyed by the Possessive Construction in its usual form, i. e. N's+N, e. g. *daughter's house*. There exist other forms as well, e. g. the absolute use of a noun in Possessive Case (N's), e. g. *that house is daughter's*; the so-called Group Genitive or Group Possessive (clause's+N), e. g. *the woman I saw yesterday's house*; the so-called Double Genitive (N's+N's+N), e. g. *my friend's daughter's house* etc.

The Construction «N+of+N» or the so-called «of-phrase» not only denotes «possessiveness» in its strict sense of the word but is widely used for expressing a range of notions: quantity (partitive genitive), e. g. *a piece of bread*; material, e. g. *a dress of silk*; location, e. g. *the east of Ukraine*; time relations, e. g. *of an evening*; attribute relations, e. g. *the language of a child*; measure, e. g. *a group of children* etc.

Besides possessive pronouns in their two forms (conjoint and absolute), one cannot but mention lexical means which are also referred to as possessive relations expressive means. Among

them are the verbs, e. g. *to possess, to own, to have* etc; the nouns *owner, possession, property*, etc; the adjectives *private, personal, own* etc; preposition *with* and other lexical means.

REFERENCES

1. Ilyish B. A. The structure of Modern English. – L., 1971. – 340 p.
2. Morokhovskaya E. J. Fundamentals of English Grammar (Theory and Practice). – Kyiv, 1993. – 177 p.
3. Aristotle's Categories. Stanford Encyclopedia of Philosophy. [Electronic resource] – Mode of access: <https://plato.stanford.edu/entries/aristotle-categories/>

Наталія ІВАНІК
(Дрогобич, Україна)

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ЗІ СЛОВАМИ-СИМВОЛАМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ТВАРИН

Сучасне уявлення про символи, що ґрунтується на семіологічній концепції, полягає в прирівнюванні їх до знаків, у яких відношення між позначуваним і позначаючим умовне; у більш радикальному тлумаченні символ відповідає тільки одному позначуваному і тим самим відрізняється від двостороннього знака-слова. Символ, як і метафора, на відміну від знака, не є засобом передачі інформації, не еквівалентний висловленню, не має ілюкативної сили; за допомогою символів не відбувається спілкування, не регулюються міжособистісні відношення [1, 30].

Серед п'яти розрядів символів (символи небесних світил і стихій з їх феноменами; символи місцевості; символи корисних копалин; рослинні символи) [5, 82] у складі міфології М. Костомаров розглядає й «символи царства тваринного» [4, 60]. Символічне значення багатьох анімалістичних назв ґрунтується не тільки на безпосередніх спостереженнях над поведінкою тварин, а й на опосередкованому – через міфотворчість, байку, казку – сприйнятті образу [3, 148].

Найбільш поширені в національному, переважно селянському баченні образи хижих і свійських тварин стають фіксованими носіями певної людської риси (переважно негативної): *вовк* – кровожерливості, *лисиця* – хитрощів, *засць* – боягузтва, *ведмідь* – сили, неповороткості, *віл* – терпеливості, *вівця* – покірливості, *теля* – наївності тощо [2, 194].

Здавна лексема *вовк* символізувала підступність, небезпечність, безжалісність, кровожерливість, ворожість у таких фразеологічних одиницях як *вовком дивитися* 'дивитися неприязно, вороже': *Братова вічно дорікала шматком хліба, дивилась вовком і чекала того дня, коли хтось трапиться та забере зайвого рота з хати (А.Ішук)*; *вовк в овечій шкурі* 'лицемірна людина, яка під маскою доброзичливості приховує злі наміри': [Юліан:] *Ти [Кузьма] мусиш бути богобоязним, тихим і смирним, як ягня, щоб не довідався хто, що ми вовки в овечій шкурі (І. Карпенко-Карий)*.

Слово-поняття *ведмідь* в образно-символічному значенні вживається на позначення вайлуватості, незграбності, недотепства, грубої сили [3, 150]: *ведмідь на вухо наступив кому 'хто-небудь зовсім не має музичного слуху': Терезці стало соромно: адже вона іноді глумилася з Бучка, з його арій, нагадуючи майстрові, що йому на вухо ведмідь наступив (М.Томчаній)*.

Лисиця в народному уявленні – символ хитрощів, обману, лицемірства, але й не позбавлена вона розуму і кмітливості. Лис в образно-символічному вживанні – ще хитріший, лукавіший, аніж лисиця [3, 150]. І про підступну, лукаву людину, і про бувалу, досвідчену кажуть *старий лис (стара лисиця)*. Пор.: *Завідуючий був старий лис, з медом на устах, якого, проте, радили мені стерегтися (С. Васильченко)* і *У вас, молодий чоловіче, мудрість мужа, а хитрість змія-іскусителя. Мене [декана], старого лиса, кругом пальця обкрутити (П. Колесник)*.

Заєць у народному уявленні пов'язаний із чортом, нечистою силою. Зустріч із ним обіцяє невдачу. У стійких висловах *заяча душа, заяче серце* лексема заєць символізує боягузтво, страх: *Нічого, крім презирства, в неї (Ольги) до цих паненят нема, всі вони заячі душі (Качура)*.

Мікрополе із загальним значенням «свійська тварина» охоплює значний за обсягом мовний матеріал і відкриває великі можливості для поступового розвитку в слові-образі символічного значення [7, 66].

Українці уособлюють коня як бойову силу. Пор. фразеологічні одиниці: *бути на коні 'перемогти, почувати себе добре'* і *бути під конем 'азнати поразки, невдачі'*.

Слово-поняття *корова* в стійкому виразі *дійна корова* 'джерело прибутку' передає ідею заможності, достатку: *Часто батьки дітям стають дійною коровою (З розмовного)*.

Образ барана у фразеологічних одиницях як (мов) *баран на нові ворота* – зі словом *дивитися* 'не розуміючи, спантеличено, здивовано': *Вночі, як ми [швеці] поснемо, встроить морду в книжку і дивиться, як баран на нові ворота (М. Чабанівський); Петро мовчав, тільки втелюючись в Хлипана, мов баран на нові ворота (Ю. Збанацький)*. Баран – символ тупості: як (мов, ніби і т. ін.) *баран в аптеці*, з сл. розбиратися, розумітися і т. ін., уживається для вираження повного заперечення змісту слова, при якому вжитий фразеологізм: *Розбирається, як баран в аптеці (Українське прислів'я)*.

У стійких виразах української мови *собака* сприймається як уособлення негативних рис: *злий, як собака 'дуже злий': – Де ж мені, панотче, дітись? – каже жінка. – Він [чоловік] мене вб'є, як наздожене. Тут хоч дурний, та такий злий, як собака (П. Куліш); голодний, як собака 'дуже голодний': – Ну то поклади мене у віз з рибою. – Ай! Риба! По всій Польщі люди голодні, як собаки. Рибу розкрадуть (О. Довженко); як собака на висівку 'дивитися дуже жадібно': – Давно, бабо, порося здохло? – Язык тобі колякою, – накрила баба фартухом відро [з ковбасами]. – Щезни, чого витріщився, наче собака на висівку (Ю. Мушкетик); як собака (пес) на сні 'той, хто сам не користується чим-небудь, й іншим не дає': *Ось візьме [Ткачук], продасть усе до біса, у цьому проклятому Соболеві, та й виїде світ за очі.. Хай тоді Боровик пошукає собі дурнішого завідувача, хай дістане собі собаку на сні, щоб коло меду ходив і пальців не облизав (Ю. Збанацький)*.*

Однак значно рідше лексема *собака* має позитивне значення. Так, у фразеологічній одиниці як *вірний собака* вона є носієм рис вірності та відданості: *Колісник пихтів, одпихався, а вона як навісна, то одскакувала від його, то прискакуючи, горнулася, мов вірна собака (П. Мирний) [6, 284]*.

Лексема *козел (цап)* символізує упертість, дурість, незграбність, ненажерливість: *як цап у (на) зорях*, з сл. розбиратися, розуміти, кумекати 'зовсім не (розбиратися, розуміти, кумекати)': *– Е-е, Йванку, ти кумекаєш у тютюнах, як цап у зорях (З газети)*.

Вивчення фразеологічних одиниць української мови із словами-символами на позначення тварин відкриває можливості для визначення взаємозв'язку між культурно-мовним

досвідом і символікою тварин у фразеології. Анімалістичні слова-символи мають досить неоднорідний та широкий характер й відображають різноманітні сторони життя українського народу.

Перспективним видається подальше глибоке й усебічне обстеження фразеологічних одиниць української мови зі словами-символами на позначення тварин як етнокультурних маркерів україномовної картини світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кононенко В. І. Словесні символи в семантичній структурі фраземи // Мовознавство. – 1991. – № 6. – С. 30–36.
2. Кононенко В. Українська лінгвокультурологія. – К.: Вища школа, 2008. – 327 с.
3. Кононенко В. Символи української мови. – Івано-Франківськ: Плай, 1996. – 272 с.
4. Костомаров М. І. Слов'янська міфологія. – К.: Либідь, 1994. – С. 44–200.
5. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологія сучасної української мови. – К.: Знання, 2007. – 494 с.
6. Філь Г. Символи як структурно-семантичні компоненти фразеологічних одиниць мікро-системи «Фауна» // Рідне слово в етнокультурному вимірі : збірник наукових праць. – Дрогобич: Посвіт, 2013. – С. 279–286.
7. Філь Г., Патен І. Національно-культурний компонент у структурі фразеологічних одиниць української мови // Молодь і ринок. – 2012. – № 8 (91) серпень. – С. 62–66.
8. Фразеологічний словник української мови / [укладачі В. М. Білоноженко та ін.]. – Т. 1. – К.: Наукова думка, 1993. – 528 с.
9. Фразеологічний словник української мови / [укладачі В. М. Білоноженко та ін.]. – Т. 2. – К.: Наукова думка, 1993. – 980 с.

*Викторія КОТВИЦКАЯ,
(Київ, Україна)*

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СЕМАНТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ АНГЛИЦИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Изучение семантической адаптации англицизмов подразумевает сопоставление заимствованных слов с соответствующими словами-донорами и учет их семантического потенциала / объема (количества лексико-семантических вариантов).

Подробное исследование процессов, лежащих в основе изменений значений слов, анализ разных лексикографических источников и особенностей реализации значений лексем в языке-реципиенте дают возможность проследить за изменениями в лексическом значении англицизмов в современном немецком языке.

Для семантических структур всех многозначных англицизмов в немецком языке характерной является переструктуризация значений по сравнению с семантическими структурами слов-доноров.

Под переструктуризацией значений в семантической структуре заимствованного слова понимаем изменение порядка следования значений в семантической структуре слова (сравнительно с семантической структурой слова-донора). Основное значение англицизма

языка-реципиента может быть неосновным, или периферийным, значением в семантической структуре английского слова-донора. И наоборот. Основное значение английского слова может быть неосновным в семантической структуре англицизма. Это связано, прежде всего, с тем, что немецкий язык заимствует лексические единицы с теми значениями, которых ему на данном этапе не хватает, в других же значениях полисемантического слова языка-источника потребность может не возникать [1, 140].

Все типы семантических изменений следует делить на количественные и качественные.

Количественными называются изменения количества значений в семантической структуре англицизма по сравнению с семантической структурой слова-донора. К качественным изменениям относим следующие типы изменений: расширение значения, сужение, смещение, позитивация значения, негативация, метафорические и метонимические переносы.

Наиболее продуктивно семантическая адаптация англицизмов в современном немецком языке происходит следующим образом:

а) через сохранение у англицизма языка-реципиента исходного набора лексико-семантических вариантов слова языка-донора;

б) через сужение семантического объема слова языка-донора и одновременно полное сохранение его отдельного значения / отдельных значений у англицизма в языке-реципиенте;

в) через сужение семантической структуры слова языка-донора, которое в то же время сопровождается сохранением отдельного значения / отдельных значений и изменением в семном составе, к примеру, сужением отдельного значения.

Подтверждением важной роли заимствования в обогащении лексического состава немецкого языка является дальнейшее расширение его семантики и трансформации значений [1, 143].

Следует отметить, что с течением времени семантический объем заимствования в языке-реципиенте может претендовать на идентичность с семантическим объемом слова языка-донора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Котвицкая В. А. К вопросу о классификации типов семантической адаптации англицизмов в немецком языке // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич: Посвіт, 2015. – Вип. 14. – С. 139–144.

Олена ЛАЗЕБНА

(Київ, Україна)

ПРИСЛІВНИКИ ТА ДІЄПРИСЛІВНИКИ ОЦІНКИ У СПОЛУЧЕННІ З ДІЄСЛОВАМИ РУХУ, ПОЛОЖЕННЯ У ПРОСТОРІ ТА СТАНУ СПОКОЮ (на матеріалі сучасної німецької мови)

Актуальність теми мотивована підвищенням інтересом сучасних мовознавців до вивчення оцінної лексики як комунікативно-значущого угруповання лексичного складу мови, а також зумовлена відсутністю праць із соціолінгвістичного аналізу мовних актів позитивної / негативної оцінки, вираженої придієслівними прислівниками оцінки (далі ПО) та дієприслівни-

ками оцінки (далі ДО) у сполученні з дієсловами руху, положення у просторі та стану спокою, на матеріалі німецької мови Німеччини (далі НМН) та німецької мови Австрії (далі НМА).

Матеріалом дослідження слугувала суцільна вибірка ПО / ДО з художніх творів письменників Німеччини (Х. Бьоль, Б. Шлінк, З. Ленц, Г. Лінд, Ш. Лінк, Г. Люстігер, А. Майер, К. Майер, В. Роггенкамп) та Австрії (І. Бахманн, Е. Єлінек, А. Гайгер, Т. Главінік, М. Грубер, В. Хаас, М. Хаусгофер, Г. Йонке, М. Кьольмайер, Д. Кнехт), а також із текстів інтерв'ю, опублікованих у німецьких («Der Spiegel», «Brigitte», «Nido») та австрійських («Hallo. Das Magazin der österreichischen Gewerkschaftsjugend», «Österreich Journal. Das Magazin für Österreicher in aller Welt») періодичних журналах.

Дієслова руху класифікуються в залежності від того, які аспекти позамовної ситуації, пов'язаної з рухом, вони відображають у своєму значенні. Поняття руху – широке та розуміється як форма буття матерії. Під дієсловами руху О. В. Ярема розуміє групу дієслів, які пов'язані між собою семантично, морфологічно та категоріально. Ця група дієслів може мати як рух в одну сторону та назад, рух в різних напрямках, так і рух по колу [6, 1–3]. Під дієсловами руху, які складають лексико-семантичну групу поряд із дієсловами мовлення, психічної діяльності та ін., М. Г. Сенів [5, 39] розуміє такі дієслова, які позначають переміщення істоти або предмета в просторі за певний час за допомогою (або без) засобів переміщення.

Варто відзначити, що різних аспектів структури і семантики дієслів, які позначають рух, переміщення в просторі, а також їх функціонування в різних індоєвропейських мовах, торкалися як українські, так і зарубіжні мовознавці (Н. І. Грицик [1], В. Л. Ібрагімова [2], М. Г. Сенів [5]) та інші.

Дані проведеного аналізу фактичного матеріалу діалогічного мовлення сучасної НМН засвідчують, що з дієсловом руху *gehen* виявлено вживання наступних різних за семантичним смислом прислівників позитивної оцінки (далі ППО) / дієприслівників позитивної оцінки (далі ДПО) та прислівників негативної оцінки (далі ПНО) / дієприслівників негативної оцінки (далі ДНО) (18 одиниць): *blitzschnell, energisch, enthusiastisch, entsetzlich, (nicht) gern, gradlinig, gut, hartnäckig, langsam, mühsam, rasch, schnell, schief, selbstbewußt, stumm, unbeirrt, (zu) weit, wütend*. В узуальному діалогічному мовленні представників австрійського лінгвосоціуму відмічаємо приблизно той самий об'єм лексичного складу оцінних одиниць зі згаданим дієсловом, що й в німецькому діалогічному мовленні (19:18), проте спостерігаємо різне семантичне наповнення лексичних складів оцінних одиниць та превалювання (діє)прислівників негативно-оцінного конотативного забарвлення (10:8 та 15:4).

Так, австрійська соціальна група «Інтелігенція» використовує у своєму узусі відповідно до мовленнєвої ситуації та комунікативних цілей лексичні одиниці негативної оцінки, які значно перевищують за кількісним показником склад одиниць позитивної оцінки. Звернемось до прикладів:

Aber das Telefon läutet heute, das Kleid scheuert meine Haut auf, ich gehe beklommen zum Telefon, verstelle meine Stimme nicht, aber wie gut, daß ich sie nicht verstellt habe, denn das Telefon lebt [7, 321].

Auch wir sind ein akzeptabler Teil der Welt, zwei Leute, die müßig oder eilig auf dem Trottoir gehen, ihre Füße auf einen Zebrastreifen setzen, und wenn wir auch nichts sagen, uns nicht direkt miteinander verständigen, wird Ivan mich doch rechtzeitig am Ärmel halten und festhalten, damit ich unter kein Auto oder keine Straßenbahn komme [7, 56].

Як засвідчують дані зіставного аналізу лексичних складів оцінних одиниць у сполученні з лексико-семантичною групою дієслів положення у просторі та стану спокою (*schla-*

fen, liegen, sitzen, stehen, bleiben) у сучасній НМН та НМА, використання та відбір (діє) прислівників в ролі актантів вказаних дієслівних лексем як засобів вираження категорії оцінки, виявлених в усусі представників соціальних груп та авторів німецького та австрійського лінгвосоціумів, різні, про що вказують приклади, дібрані за вибірками з німецьких та австрійських художніх творів та текстів інтерв'ю німецьких та австрійських періодичних видань.

Аналіз семантичного вмісту лексем, виявлених в усному та авторському мовленні німців та австрійців, свідчить про те, що спостерігаються суттєві відмінності у семантичній наповненості складів (діє)прислівників у сполученні зі згаданими дієсловами у сучасній НМН та НМА. Тож, слід констатувати, що на рівні вживання ПО / ДО спостерігається різна мовна реалізація категорії оцінки в сфері комунікації в обох мовах (НМН та НМА). Крім цього, в австрійському діалогічному, а також авторському мовленні виявлено існування австрійських вкраплень, кодифікованих в словнику «Deutsches Universalwörterbuch» видавництва Дуден як австріцизми, на кшталт *übernünftig, deppert, grantig* тощо. Принципові подібності сучасної НМН та НМА простежуються у домінуючому вживанні ПНО / ДНО усіма представниками соціальних груп, а також німецькими та австрійськими письменниками. Наявність різних лексичних складів оцінних одиниць, вжитих з одним і тим же дієсловом, не виключає, а скоріш передбачає конкурентне співіснування в обох мовах на рівні вживання різних оцінних одиниць. Тож, погоджувачись із В. А. Котвицькою, яка зауважує, що «властивість мови еволюціонувати за процесів всесвітньої економічної, політичної, інформаційної та культурної інтеграції створює передумови для процесу її перебудови» [3, 166], підтверджуємо те, що НМА «володіє сукупністю таких структурних ознак, які забезпечують їй не тільки стабільність, а й у ній закладені тенденції подальшого розвитку в руслі цих форм» [4, 203].

ЛІТЕРАТУРА

1. Грицик Н. И. Глаголы со значением приближения в украинском языке в сопоставлении с русским: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. И. Грицик. – К., 1981. – 23 с.
2. Ибрагимова В. Л. Семантика глаголов пространственной локализации в современном русском языке. –Уфа: Изд-во ун-та, 1992. – 172 с.
3. Котвицька В. А. Структурно-семантичні особливості змішаних композит з компонентами-англїцизмами у сучасній німецькій мові // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна. – 2016. – № 60. – С. 165–168.
4. Лазебна О. А. Наукові дискусії щодо статусу сучасної німецької мови Австрії // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство. – 2015. – № 4. – С. 197–203. – Режим доступу:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvnuflm_2015_4_40.
5. Сенів М. Г. Дієслова на позначення руху людини в сучасній німецькій мові // Лінгвістичні студії: зб. наук. праць. – Донецьк: ДонНУ, 2012. – Вип. 25. – С. 39–42.
6. Ярема Е. В. Глаголы движения и способы их функционирования в разносистемных языках // Вестник Адыг. гос. ун-та. Серия 2. Вып. 3. Филология и искусствоведение, 2008. – С. 1–3.
7. Bachmann I. Werke. Dritter Band: Todesarten: Malina und unvollendete Romane / Hrsg. von Christine Koschel, Inge von Weidenbaum, Clemens Münster. – 4. Aufl. – Zürich: Piper München, 1993. – 564 S.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАВООХОРОНЦІВ У ДНІПРОПЕТРОВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

У процесі формування комунікативної культури правоохоронця виокремлюємо базове положення про комунікацію як процес. Особливе розуміння комунікації простежується в аспекті так званого дискурсу – аналізу. Теорія дискурсу-аналізу являє собою самостійний науковий напрямок у вивченні мови і мовного спілкування, який ґрунтується на досягненні функціоналізму в одному варіанті і постмодернізму в іншому. Термін *дискурс* не має однозначного визначення, оскільки використовується у дослідженнях, які є різними за методологією та тематикою: термін *дискурс* фігурує у соціальній і політичній філософії Ю. Хабермаса, який під цим поняттям розуміє ідеальний вид комунікації, що здійснюється у максимально можливому відчуженні від соціальних умов, традицій, авторитетів і який перебуває у раціонально сформульованих нормах [4, 43–63]. У дискурс-аналізі і в постмодерністському і функціональному виявах термін *дискурс* поєднується з когнітивними або соціальними умовами використання мовлення, або формування тексту. У постмодерністському розумінні дискурс – це цілісна семантична система, сформована у сфері ідеології, чи в системі знань, або в певних соціальних умовах, і тому вона має особливий когнітивний зміст [1, 76].

Поняття комунікації в соціально-гуманітарних дослідженнях має широке застосування і використовується у контексті досліджень з психологічної, антропологічної, соціальної проблематики, у зв'язку з філософією мови. Аналіз зазначених підходів дозволяє виявити широкий спектр тематик, які стосуються комунікації, її когнітивних функцій і компонентів [2].

М. В. Субочев зазначає, що об'єднання людства в єдину цивілізацію передбачає вирішення різноманітних комунікативних завдань: 1) просвітництво людей; 2) поширення знань; 3) культурологічні завдання; 4) пропагування ідей; 5) смисл життя; 6) загальнолюдські цінності; 7) прогнозування розвитку тих чи інших подій; 8) надання підтримки людям у вирішенні складних життєвих ситуацій; 9) реалізація потреби у самовираженні і самовдосконаленні [3].

Розвиток мовленнєвої та комунікативної компетенції майбутніх правоохоронців є необхідною передумовою успішного опанування ними навчальної дисципліни «Українська мова професійного спрямування», якісної підготовки висококваліфікованих фахівців. Їхня мовленнєва компетенція повинна визначитися належним рівнем культури мовлення. На жаль, нині спостерігається зниження рівня культури мовлення у суспільстві взагалі і у правоохоронній діяльності зокрема. Тому формування високого рівня культури мовлення правоохоронця є актуальним завданням. На основі аналізу сучасної наукової літератури та передового педагогічного досвіду можна виділити основні напрямки навчально-виховної діяльності, спрямованої на розвиток культури мовлення студентів юридичного факультету ДДУВС: 1) забезпечення якості й ефективності навчальних занять з гуманітарних дисциплін, спрямованих на розвиток культури мовлення та мовного етикету; 2) акцентування уваги на формуванні культури мовлення на заняттях з інших дисциплін, службових та культурно-виховних заходах; 3) виконання навчальних заходів з наукової, навчальної та культурно-виховної роботи, використання інноваційних методів, призначених для підвищення рівня культури мовлення; 4) здійснення методичної роботи з студентами – правоохоронцями з метою удосконалення їхньої діяльності, спрямованої на розвиток культури мовлення; 5) організація контролю

вання рівня культури мовлення студентів, спрямованої на формування мовленнєвої компетенції майбутніх правоохоронців. Форми та методи навчання у контексті сучасної освітньої парадигми мають будуватися у межах суб'єкт – суб'єктної моделі організації навчального процесу. Реалізація такої моделі стає можливою при застосуванні сучасних інноваційних, інтерактивних навчальних технологій, які мають бути спрямовані не тільки на активізацію пізнавальної діяльності майбутніх правоохоронців, стимулювання інтересу до дисципліни, створення атмосфери співробітництва, а й на забезпечення мовленнєвих та комунікативних компетенцій. Проведення семінарів-диспутів, семінарів-конференцій, ділових та рольових ігор, «мозкових штурмів», інтерактивних лекцій з використанням мультимедійної техніки, студентських вогників сприяє розвитку мовленнєво-комунікативних компетенцій студентів. У процесі проведення таких форм та методів навчання майбутні фахівці навчаються при висловленні та аргументації власного погляду бути об'єктивними, коректними, ввічливими, дотримуватися мовного етикету. Майбутні правоохоронці повинні володіти складовими певних культур, розуміти відмінності у культурних цінностях різних народів, у їхньому мовному і мовленнєвому етикетах. Поняття міжкультурної компетентності (компетенції) правоохоронців включає: а) знання причин, які можуть призвести до міжкультурного конфлікту, та усвідомлення його можливих наслідків; б) обізнаність із системою духовних цінностей іншого народу, особливостями національних уявлень про світ, звичаями, традиціями, формами поведінки, взаємодією вербальних і невербальних елементів поведінки; в) уміння спілкуватися із представниками інших комунікативних культур, забезпечуючи успішність комунікації.

Крім цього, студенти зі спеціальності «Правоохоронна діяльність» поглиблюють свої знання на заняттях з української мови професійного спрямування: вивчають крилаті вислови про рідну мову, розглядають сучасні концепції походження назви «Україна», засвоюють мовні норми сучасної української літературної мови. Студентські вогники (Шевченкіана) були проведені у групах Б-ПД – 631-1, 632-2, 633-3 і спрямовані на пізнання постаті Великого Кобзаря як національного поета, поета великої Нації, патріота, страдника, пророка, святого. У формуванні комунікативної культури майбутнього правоохоронця важливу роль відіграють вікторини, конкурси (Український ГраВікКон), наукові диспути (Знай історію свого міста, університету, країни), літературно-мистецькі вечори (З Україною в серці) та ін. Український ГраВікКон був проведений у групах Б-ПД – 631, Б-ПД – 632, Б-ПД – 633, Б-ПД – 634, Б-ПД – 635 і складався з таких етапів конкурсу: візитівка (представлення команд), інтелектуальна розминка команд, презентація словників: «Не бійтесь заглядати у словник: це пишний яр, а не сумне провалля», декламування віршів, презентація міні-збірників крилатих висловів про мову, фразеологізмів про державу, право, закон, владу; вікторина «Подорож океаном рідної мови»; конкурс про походження української мови (презентація, реферат, повідомлення, доповідь).

Володіючи сукупністю комунікативних якостей, здібностей, знань та умінь, що і становить комунікативну культуру, правоохоронець може попередити або вирішити конфлікт. Оскільки комунікативні вміння – це володіння способами розв'язання комунікативних завдань, то можна сказати, що першочергову роль у нейтралізації та попередженні конфлікту відіграють комунікативні вміння, оволодівши якими, правоохоронець зможе швидко, якісно і безболісно нейтралізувати конфлікт.

Отже, навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі має бути спрямований на формування комунікативних умінь і навичок для досягнення поставлених завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.
2. Кудряшова О. В. Гносеологические функции коммуникации в философском сообществе: дис. канд. философ. наук: 09.00.01 – онтология и теория познания. – Ульяновск, 2011. – 184 с.
3. Субочев М. В. Коммуникация как форма духовности: геронтологический аспект: дис. ... канд. социологических наук: 22.00.06 – социология культуры, духовной жизни. – Тамбов, 2009. – 183 с.
4. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 1993. – № 4. – С. 43–63.

Марина НЕТРЕБА
(Маріуполь, Україна)

ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ МЕДИЧНИХ ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У МЕДІАТЕКСТІ

Як в українському, так і в зарубіжному мовознавстві багато уваги приділяється вивченню термінів. Останні десятиліття ХХ століття і початок ХХІ століття характеризують як епоху інформаційного вибуху, в результаті якого виник так званий «термінологічний вибух» – значне зростання числа нових термінів і виникнення нових терміносистем з появою нових галузей знання. Термінологія помітно забарвлює мову широких носіїв мови і набуває виняткового значення в сучасному світі.

Наша робота присвячена особливостям функціонування медичної термінології на сторінках преси, адже проблеми охорони здоров'я завжди були пріоритетним напрямком державної політики, економіки, соціальної сфери, бо здоров'я нації – запорука успіху будь-якої держави. Відповідно, інформування про особливості розвитку цієї галузі – невід'ємна складова функціонування медіа-галузі від часів її зародження і до тепер.

Дослідженню особливостей функціонування медичної термінології у медіатекстах присвячуються сьогодні багато наукових розвідок. Із різних теоретичних аспектів до розгляду явища терміну як мовної одиниці підходять М. В. Антонова, Г. О. Винокур, В. С. Глазкова, Б. Ю. Городецький, В. В. Ряскін, С. В. Гриньов, В. П. Даниленко, Т. О. Журавльова, А. В. Косов, В. М. Лейчик, О. О. Реформаторський, В. А. Татаринів, Л. І. Фурсова.

Для функціональної точки зору, представлені ще в роботах Г. О. Винокура, а також в більшості сучасних визначень терміна, характерно виділення в якості головної диференційної ознаки терміна функції вираження спеціального професійного поняття, тобто, термін розуміється не як особливе слово (словосполучення), а як слово чи словосполучення в особливій функції. Відповідно до цього, можемо говорити про особливості функціонування термінів у газетно-публіцистичному стилі.

Згідно з класифікацією основних напрямів термінознавства В. А. Татаринів, вивченням функціонування термінів у спеціальному мовленні займається функціонально-стилістичний напрям, тоді як вживання термінів у публіцистичному стилі і художній літературі є предметом вивчення філологічного термінознавства [5, 20–21]. За С. В. Гриньовим, сучасні функції термінів у різних текстах і ситуаціях професійного спілкування та підготовки спеціалістів, а також особливості вживання термінів у художніх текстах вивчає функціональне термінознавство

[2, 214]. Вважаємо, що назва Р. Я. Дмитрасевич вважає, що «функціонально-стилістичне термінознавство» є більш відповідною для напряму, який вивчає функціонування термінів у різних функціональних стилях мови [4].

Загальноновизнано, що «функціональна природа терміна проявляється не лише в тому, що будь-яка лексична одиниця будь-якого різновиду мови, що вживається на позначення науково-технічного поняття, є терміном, а й у тому, що будь-яка термінологічна лексична одиниця, потрапивши в незвичний контекст і втративши зв'язок з відповідною системою науково-технічних чи спеціальних понять, перестає бути терміном» [4, 18]. Як наслідок, відбувається процес детермінологізації, або деспеціалізації, який проявляється у здатності термінів «поєднуватися із загальноновживаними словами в синтаксичному оточенні нетермінологічного контексту» [4, 18].

Терміни, потрапляючи в неспеціальне мовне середовище, наприклад, у публіцистичний стиль, виконують цілу низку функцій, зокрема, функцію безпосереднього зображення дійсності, опису робочої атмосфери, беруть участь у мовних імітаціях ділового документа, вживаються в складі авторської мови, і професійного мовлення персонажів [4, 18]. На думку М. В. Антонової, в художній літературі терміни виконують функцію «тематичного маркера» [1, 59], у стандартах і словниках – функцію «лексико-семантичного еталона», в текстах наукових статей і доповідей вони слугують «інструментом теоретичних досліджень», а в науково-популярній літературі терміни реалізують «функцію поширення наукової інформації». Очевидно, що така класифікаційна сітка не є всеохоплюючою, оскільки, зокрема, нез'ясованим залишається місце публіцистичного стилю. В. П. Даниленко [3] з цього приводу говорить про дві головні функції медіа – інформування та вплив на аудиторію, і називає відповідно, такі функції термінів у ЗМК: номінативна, передачі інформації, комунікативна, фіксування статусу мовника.

Журналіст повідомляє факти і дає їм оцінку, переконуючи читача у правильності своєї точки зору. Відповідно, залежно від змісту-наміру автор статті обирає найбільш доцільні для виконання поставленого завдання мовні одиниці, в тому числі й терміни. Дослідження функціонування термінологічних одиниць у газетно-публіцистичному стилі є конкретним завданням термінознавства. Включення термінів у журнальний текст є нагальною потребою і зумовлене прагненням достовірності, об'єктивного відображення реальності. Водночас терміни є елементом чужого стилю, і щоб це підкреслити, журналісти періодично вдаються до їх графічного виділення в тексті (лапки, дужки тощо).

Засоби масової інформації, адресовані широкій та різноманітній аудиторії, рясніють різного роду термінами. Говорячи про функціональне значення слів-термінів у медіа-тексті, можемо констатувати наступне: головна їх перевага перед загальноновживаними еквівалентами у тому, що вони слугують для диференційованого визначення понять, котрі для неспеціаліста мають одну загальну назву, для точного та лаконічного вираження думки. До того ж, значний вплив спеціальної лексики на літературну мову проявляється і в переосмисленні, метафоризації термінів (душевна травма, суспільний резонанс, моральний вакуум). Цей процес набуває все більшого поширення. Відбувається своєрідне «олюднення» термінології. Стираються грані між терміном і повсякденним словом, що свідчить про зміцнення зв'язку між науковим і повсякденним у свідомості.

Таким чином, стилістично спеціальна лексика, зокрема терміни, роблять текст більш достовірним, фактологічним, за умови правильного вживання таких одиниць – ще й більш зрозумілим та інформаційне насиченим; до того ж, переосмислення, метафоризація термінів додає тексту відповідного стилістичного звучання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова М. В. Функциональный статус терминов в различных сферах его употребления // Термины в научной и учебной литературе: Межвуз. сб. Горьк. ун-т. – Горький, 1989. – С. 54–61.
2. Гринев С. В. Введение в терминоведение. – М.: Московский Лицей, 1993. – 309 с.
3. Даниленко В. П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов – терминов // Исследования по русской терминологии. – М.: Наука, 1971. – С. 6–67.
4. Дмитрасевич Р. Я. Функціональні особливості вживання юридичних термінів у текстах газетно-публіцистичного стилю (на матеріалі англійської мови) // Наукові праці. – 2001. – Вип. 79. – Том 2. – С. 17–21. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/philology/2008/92-79-3.pdf> [12.09.2017]
5. Татаринов В. А. Исторические и теоретические основания терминоведения как отрасли отечественного языкознания : дис. ... докт. филол. наук. – М., 1996. – 403 с.

Ірина ПАТЕН
(Дрогобич, Україна)

КАТЕГОРІЯ РУХУ У МІЖПАРАДИГМАЛЬНОМУ ВИМІРІ

Простір і час входять до числа універсальних понять, за допомогою яких людина сприймає та осмислює оточуючу реальність, і які знайшли вираження практично в усіх мовах світу. На сучасному етапі розвитку мовознавства велика увага приділяється дослідженням саме таких категорій (Н. Арутюнова, В. Гак, І. Голубовська, Р. Джекендофф, О. Кагановська, І. Кобозєва, Н. Мечковська, Л. Талмі, О. Тищенко, В. Топоров, С. Толстая, Т. Цив'ян) [4, 259].

Розуміння простору в науках, як гуманітарних, так і прикладних, змінювалось разом зі змінами наукових парадигм та пов'язувалось з теоріями, розробленими у різні епохи від часів Аристотеля. Провідними є ідеї неподільності часу і простору. Простір і час – це філософські категорії, за допомогою яких визначаються форми буття речей та явищ, що відображають, з одного боку, їх співіснування (у просторі), з другого – процеси зміни їх одне одним (у часі), тривалість їх існування у просторі та часі. Визначення масштабів у просторі й ритміки зміни у часі усіх дійсних та потенційних природних і суспільних систем як процедура представлення фундаментальних параметрів буття є необхідною умовою не тільки процесу осягнення людиною світу, але і усвідомлення себе у ньому [3, 555]. Простір наділений рядом психологічно зумовлених властивостей, які роблять його доступним для сприйняття людиною: тримірність, наявність початку і кінця, статичність, динамічність. Тримірність простору сформована трьома полярними координатами у горизонтальній та вертикальній площинах: «уверх/униз», «вперед/назад», «вправо/вліво». Між координатними осями простору в мові відображена ієрархія: 1) вертикаль; 2) горизонталь по осі «вперед/назад», 3) горизонталь по осі «вправо/вліво» [1, 226]. Існують два типи простору, що є можливими способами категоризації дійсності, та уявлення про які формуються на працях І. Ньютона (поняття порожнього, самодостатнього простору) та Г. Лейбніца (простір сприймається як щось об'єктивно-заповнене, залежне). Порожній простір відповідає геометричній концептуалізації, що формується на досвіді людини; об'єктивно-заповнений простір відображає чуттєво-наочне сприйняття, «кнайву філософію світу», для якої важливий порядок існування предметів та характер їх руху [2, 226].

Просторова орієнтація встановлює порядок розміщення предметів, чи напрямок руху з визначенням певної відстані між ними і потребує як мінімум двох точок – точки відліку, за

допомогою якої людина орієнтується, та периферійної точки, у сторону якої відбувається орієнтація. Таким чином виникає система координат [5, 466]. Координати простору в уяві людини є проєкціями суб'єктивного сприйняття, яке передається на предмети, «а створені нею просторові знаки людина пристосовує до власних потреб – вираження соціального, психічного стану, оцінки тощо» [6, 169]. Закладена у самій психіці точка розуміння і бачення світу з позиції спостерігача робить людину найважливішим об'єктом серед численних предметів навколишнього середовища, відображаючи реальність як вимір власного «Я».

Розташування людини у просторі є відправною точкою, відносно якої вираховується локалізація інших предметів (статична локативність), або рух предметів відносно положення людини (динамічна локативність). М. Лобачевський та А. Ейнштейн довели, що час і простір – це матерії, які рухаються.

Рух – це дивовижний феномен світу. Він відбувається скрізь і всюди, на усіх рівнях життя, у всіх галузях; рух вважається основною властивістю і основною ознакою життя. У наш час рух розуміють не як просте переміщення одних тіл відносно інших, але і як нагрівання, охолодження тіл, електромагнітне випромінювання, обмін речовин, з ним пов'язують будь-які зміни у природі та суспільстві. Маючи такий широкий обсяг тлумачення, рух став однією з фундаментальних категорій у різних науках. Категорія руху є об'єктом дослідження вчених різних галузей наук ще з часів Античності: сутність і зміст руху розглядаються з логіко-філософської, природничої, теологічної, психологічної, культурологічної та лінгвістичної точок зору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Евтушенко Е. Н. Концепт «пространственная ориентация» в английской и русской лингвокультурах : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Волгоград, 2004. – 203 с.
2. Евтушенко Е. Н. Пространственная ориентация // Антология концептов / [под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина]. – Волгоград: Парадигма, 2005. – Т. 2. – 356 с.
3. Новейший философский словарь [сост. А. А. Грицанов]. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
4. Патен І. М. Компаративні фразеологічні одиниці на позначення інтенсивності руху в англійській та українській мовах // Сучасні дослідження з іноземної філології: зб. наук. праць. – Ужгород, 2013. – Вип. 11. – С. 259–268.
5. Подосинов А. В. Ex oriente lux. Ориентация по странам света в архаических культурах Евразии: [монография]. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 720 с.
6. Селіванова О. О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти): [монографія]. – К.–Черкаси: Брама, 2004. – 276 с.

Ольга ПОЛИЩУК
(Ужгород, Україна)

АНТРОПОНИМИКА КАК ЭЛЕМЕНТ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Национально-культурная специфика имени собственного занимает видное место в системе лингвострановедческого поиска и имеет традиции изучения в филологической науке. Так, исследования по ономастике получают систематическое освещение в ведущем лингвистическом журнале «Вопросы ономастики» (Россия), где публикуются результаты

научных поисков на материале славянских, германских, романских, кельтских, финно-угорских, тюркских языков. Тезис о культурно-исторической ценности собственных имен был детально изучен в работах многих исследователей, среди которых Е. Березович, М. Аникина, Е. Верещагин, В. Митрофанов, Г. Томахин и др. [1–2].

Развитию этого направления способствует появление ряда ономастических словарей и статистических данных. Задача историко-культурного изучения собственных имен состоит, преимущественно, в решении проблемы отражения в ономастиконе особенностей материальной культуры, бытового уклада, социальных отношений, духовной культуры народа, что и является объектом этнолингвистического исследования.

Антропонимика (наука об именах людей) как раздел ономастики выделилась в 60-70-е годы XX века. Предметом ее изучения являются происхождение, эволюция и закономерности функционирования антропонимов. Исследования позволяют проследить в имени информацию о национальности, роде деятельности, происхождении из какой-либо местности, сословия, вероисповедании.

В данной работе предпринята попытка проанализировать систему антропонимов в их экстралингвистическом аспекте: как носителей информации о роде занятости и профессии в различных регионах Европы. Обилие статистических данных, информации справочного характера и материалов в социальных сетях дает богатый материал для анализа профессиональной принадлежности носителей наиболее распространенных фамилий в разных странах.

Так, в работе польского исследователя Марцина Цюры [3] приведена карта наиболее распространенных европейских фамилий, несущих информацию о профессии их носителей.

Исследователь проанализировал данные баз Cartopy, Shapely и Natural Earth Data, Wikipedia и выделил следующие закономерности: наиболее частотной профессиональной фамилией в Беларуси является Кавалёў, в Болгарии – Попов, Македонии – Поповский, России – Кузнецов, Украине – Мельник, в Великой Британии – Smith («кузнец») и т.д.



Фамилии, производные от «кузнец» (англ. Smith – занимает 1 место по распространенности в США, Австралии и одно из первых во всем англоязычном мире), являются наиболее частотными во Франции, Португалии, Италии и России. В северной Европе фамилии произошли от «мельник», в центральной и южной Европе – от «землевладелец» или «священник» (Попов, Pora , Παπαδόπουλος, т.е. Papadopoulos). Наиболее распространенная фамилия в Ирландии Murphy происходит от «моряк» («морской воин», «пират»). Чешское Dvořák (Дворжак) означает «дворовой (слуга)», «придворный».

В работе отмечено, что в Нидерландах корпус фамилий Smit, Smits, Smid, de Smit, Smet, Smith («кузнец») преобладает над совокупностью как Visser, Visscher, Vissers, de Visser («рыбак»), так и Bakker, Bekker, de Bakker, Backer («пекарь»). Аналогично преобладание немецких фамилий Schmidt, Schmitt, Schmitz, Schmid («кузнец») над Meier, Meyer, Maier, Mayer и Müller («мельник»). В Испании Herrero, Herrera, Ferrer («кузнец») превалируют над Molina, в Италии первенство держит фамилия Ferrari («кузнец»).

Известно, что такие англо-шотландские фамилии, как Флэтчер, Фармер, Тэтчер, Бейкер, Гловер, Картер также имеют корни в названиях ремесел (Fletcher – от flechier «мастер, делающий луки со стрелами», Farmer – «фермер», Thatcher – кровельщик, Baker – «пекарь», Glover – «перчаточник», Carter – «возчик»).

Обращение к статистическим данным показывает, что в первую пятерку наиболее распространенных русских фамилий входят две с обозначением профессиональной принадлежности их носителей (Кузнецов, Попов – наименования отца по занятию) [4]. Значительный вклад в исследование статистики русских фамилий внес известный русский лингвист А. Ф. Журавлев, доктор филологических наук, заведующий отделом этимологии и ономастики Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН (Москва), проведя обширный анализ разнообразных по характеру массивов печатного и электронного ономастического материала.

Среди самых распространенных украинских фамилий большая часть происходит от наименования профессий: Шевченко, Мельник, Коваленко, Бондаренко, Ткаченко, Кравченко, Ковальчук, Коваль, Шевчук, при этом корпус фамилий Коваленко – Ковальчук – Коваль имеет большой удельный вес.

Базы данных и методы описанных исследований могут быть дискуссионными, но не вызывает сомнений важность проанализированного материала в лингвострановедческом аспекте.

В настоящее время есть разработанные направления антропонимических исследований, но предложенный аспект ономастических исследований (профессиональная принадлежность фамилий) нельзя считать полностью теоретически и методологически разработанным, что создает перспективы для дальнейшей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березович Е. Этнолингвистическая проблематика в работах по ономастике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elar.ufr.u/bitstream/10995/23479/1/iurg-1999-13-11.pdf>
2. Митрофанов В. Современные русские фамилии как объект лингвистики, ономастики и лексикографии: автореф. дис.... докт. филол. наук [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sovremennye-russkie-familii-kak-objekt-lingvistiki-onomastiki-i-leksikografii>
3. Ciura M. Smiths, Millers, Priests: European Occupational Surnames [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://marciaciura.wordpress.com/2015/09/17/smiths-millers-priests/>
4. Журавлев А. К статистике русских фамилий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elar.ufr.u/bitstream/10995/1929/1/VO-2005-02-11.pdf>

ІНТЕНЦІОНАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНА СКЛАДОВА ПУБЛІЧНИХ ЗВЕРНЕНЬ АМЕРИКАНСЬКИХ ПРЕЗИДЕНТІВ

Унаслідок глобалізаційних процесів у сучасному політичному комунікативному просторі питанням вивчення різних проявів вербального впливу на масову свідомість належать ключові позиції. Провідною парадигмою подібних розвідок виявляється застосування інструментарію лінгвопрагматичних студій покликаною встановлювати закономірності відбору та ефективного використання мовних одиниць у межах особливого комунікативного контексту. При цьому стратегія, як план діяльності зорієнтований на втілення інтенцій мовця, розглядається у якості одного з найпоширеніших засобів організації дискурсу.

Як відомо, і внутрішня програма мовлення, і способи її втілення визначаються інтенцією [1, 116], а виголошенню звернень до нації та Конгресу президентами США як особливий регламентній ситуації, притаманний конгломерат різновекторних інтенцій, тому доречно зосередити увагу на інтенціональній карті президентських звернень, розгляд механізму породження якої дозволить визначити їхню подальшу інтеграцію у комплекс втілюваної комунікативної стратегії та її складників.

Породження мовлення репрезентується як трьохфазна модель, широко використовувана в теорії мовленнєвої діяльності. Згідно цієї моделі, залежно від ситуації і типу реципієнта, у першій фазі відбувається планування висловлювання у внутрішньо мовленнєвому кодї, який є образами реальних предметів, зовнішніх дій, а інколи і мовних знаків. У другій фазі план висловлювання реалізується у зовнішньому мовленні. Остання фаза розглядається як злиття отриманого результату вербальної діяльності мовця з первинним задумом [2, 37].

Перша фаза, яка встановлює ієрархію взаємопов'язаних і послідовних кроків, а саме мотив, думку, внутрішнє мовлення, зовнішнє мовлення і власне повідомлення, включає задум і мотив мовця й опосередкована певною загальною метою (мета-ідеал), котра є відображенням кінцевих продуктів цієї діяльності [9, 85].

На підставі цього виокремимо мотив і мету-ідеал (більш відомої як потреба) у якості вихідного етапу втілення інтенційно-стратегічної програми президентського звернення, що складає сферу формування цілей і завдань повідомлення у свідомості автора промови.

Метою-ідеалом президентського звернення, щільно поєднану з потребою під якою розуміється стан особистості чи соціальної групи виражений певною необхідністю і є рушійною силою їхньої активності [3, 29–30], вважатимемо виявлену нами ознаку промова орієнтаційних жанрів – утримання влади. Щодо мотиву, який постає суб'єктивно існуючим образом певної потреби, здійснюваний як динамічний психологічний вектор спрямованості індивідууму на виконання певної діяльності, то у міжособистісному спілкуванні прийнято розрізняти два провідних: 1) позиціонувати себе належним чином в очах аудиторії, тобто створити і/або зберегти певний імідж, продиктований необхідністю 2) зберегти максимальний контроль над тією сферою, представником якої є мовець [8, 205]. Візьмемо у контексті цього також до уваги тезу, що змістом президентського дискурсу є створення його позитивного іміджу тісно поєданого зі ставленням суспільства до цього вищого політичного інституту [5, 16]. Валідність розгляду стрижня президентської мовленнєвої діяльності саме під таким кутом зору підтверджується і з точки фактору адресата, оскільки останній, як відомо [7, 109],

сприймає передовсім образ політика, який носить характер постійно відтворюваного і самим суб'єктом, і засобами комунікації. Це дає підстави, провівши паралелі з визначеною нами особливістю досліджуваних звернень, сформулювати їхню мотиваційну складову як збереження іміджу.

Синтез провідного мотиву та мети-ідеалу породжує інтенціональну базу повідомлення спрямовану на реалізацію персуазивної гіпермети досліджуваних різновидів президентських промов (позначуваної також поняттями загальної інтенції [1, 118], глобальної мети [6, 193], надцілі тощо). Виділимо її умовно в третю фазу втілення інтеціонально-стратегічної програми актуалізації президентського звернення як результату на який зосереджено виступ, не забуваючи при цьому, що власне вона і є відправним пунктом формування стратегічного розгортання дискурсивної площини повідомлення.

Таким чином, перед нами постає умовно розділений загальний комплекс взаємопов'язаних базових прагнень мовця-президента у вигляді тріади «*утримання влади ↔ збереження іміджу ↔ формування суспільної думки*», у межах якої функціонують завдання-цілі більш локального характеру. Тут зазначимо, що до переліку останніх, які можуть набувати характеру практично невичерпної множинності, часто відносять спонукання до дії; отримання прихильності аудиторії; переконування громадськості у правильності позицій і в їх масовій підтримці; створення певного емоційного настрою; формування позитивного або негативного ставлення адресата до чогось; нав'язування ідей, цінностей чи певного образу діяльності; зміну суспільної думки; зміцнення політичних позицій президента; критику позицій опонентів з приводу проблем, що постають перед громадськістю і такі інші.

Перлокутивний ефект їхньої інтеграції до текстового простору промови, власне як і всі ресурси мови, спрямовано на модифікацію моделі світу адресата шляхом імплантації особистісних якостей президента: його досвіду, твердості, рішучості, моральних принципів. Акцентуємо увагу в контексті цього на тому, що ідентифікація лідера у свідомості слухача, власне те як він подає себе, називає та інтерпретує, які ролі, якості та результати діяльності собі приписує, у які часів та просторові рамки себе вписує, вважається не лише необхідним для дискурсивної моделі, але й становить ядро політичної промови як значущий центр іміджу [4, 82]. Розвиваючи цю тезу в роботі [10, 185] наголошується, що у змістовому плані однією з провідних стратегій публічних промов президента є самопрезентаційна – створення власного позитивного іміджу, що закладає базис ефективної персуазивної комунікації спрямованої на уселення слухачам певної думки. При цьому особливо підкреслюється щільність зв'язку між самопрезентацією і прагненням отримати соціальне схвалення.

Подібне цілком очевидно демонструє безпосередню кореляцію втілення потреби збереження власного позитивного іміджу з рівнем сформованості думки слухача. Це дає нам усі підстави визначити гіпермету президентських звернень орієнтаційних жанрів як формування суспільної думки у сфері взаємодії інтенційно-стратегічного субстрату промови з картиною світу адресата.

З огляду на те, що інтенції, будучи позбавленими мовного характеру, вважаються сукупність базових прагматичних намірів і гіпотетичних дій мовця [6, 24], які набувають кінцевої, оптимальної форми своєї реалізації у досягненні гіпермети промови через стратегію [1, 118], співвіднесення зазначеної вище тріади з останньою ланкою докомунікативної фази, оптимізацією реалізації інтенції, дозволяє сформулювати властиву президентським зверненням орієнтаційного жанру **стратегію як збереження іміджу шляхом формування суспільної думки**.

Таким чином, проведений аналіз на основі відомих даних щодо природи стратегічного у сфері президентських риторичних практик дав змогу сформулювати властиву досліджуваному різновиду президентського дискурсу стратегію. У подальшому це дозволяє здійснити розгляд номенклатури одиниць нижчих морфологічних рівнів – тактик, ходів і засобів втілення зазначеної стратегії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: Вид. центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Великая Е. В. Просодия в стилевой дифференциации языка: [монография]. – М.: Прометей, 2008. – 163 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
4. Киуру К. В. Публичная коммуникация: дискурсивные практики и коды. – Челябинск: Изд-во «Русские словари», 1999. – 396 с.
5. Коваль І. О. Президентський дискурс: сутність, структура, функції, цілі // Стратегічні пріоритети: Науково-аналітичний щоквартальний збірник. – К.: НІСД, 2012. – № 3 (24). – С. 158–164.
6. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
7. Романова Т. В. Коммуникативный имидж и речевой портрет современного политика // Политическая лингвистика / Гл. ред. А. П. Чудинов. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – 2009. – Вып. (1) 27. – С. 109–117.
8. Селіванова О. О. Основи теорії мовної комунікації: [підручник]. – Черкаси: Видавництво Чабаненко Ю. А., 2011. – 350 с.
9. Серажим К. С. Дискурс як соціолінгвістичне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публікації): [монографія] / [ред. В. Різуна]. – К.: Київ, нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2002. – 392 с.
10. Славова Л. Л. Мовна особистість політика: когнітивно-дискурсивний аспект: [монографія]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 357 с.

Тетяна СИВЕЦЬ
(Київ, Україна)

КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРА ШЛЯХУ В ПАЛОМНИЦЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ УКРАЇНИ-РУСИ

Кожний літературний жанр являє собою унікальну форму свідомості, через яку здійснюються пізнання світу. Відповідно, кожна епоха характеризується певним набором жанрів, які віддзеркалюють художньо-естетичну платформу у єдності авторських бачень та суспільних реалій. За словами В. Волошина, філософія пізнання у сучасному світі тягнє до зміни акцентів у концептуальних каркасах та передбачає включення до епістеміологічних пошуків основних форм духовності, що апелюють до мовної свідомості, етосу знання, гностичних переживань, герменевтичних процесів, софійності буття, символізації речей та ідей, архетипів творчості [1, 12].

На жаль, паломницька література України-Руси не має значного розмаїття текстів, але твір Данила Паломника «Житє и хождєньє Данила Руськыя земли игумена» (надалі «Хождєньє») визначається дослідниками-медієвістами як цінний та емнісний зразок жанру

ходіння. Окремі аспекти вивчення зазначеного жанру та обраного для аналізу тексту висвітлені у працях І. Ісіченка, А. Пипіна, П. Білоуса, В. Малініна, П. Заболотського, В. Яніна, Н. Водовозова, Н. Прокоф'єва, Г. Подскальські та Р. Піккіо.

Мета нашої розвідки – визначити базовий концепт жанру ходіння в українському Середньовіччі та означити його художні особливості на прикладі авторського твору Данила Паломника. Перш за все, варто зазначити, що специфіка літератури XI – XIII століття на теренах тодішньої Київської Русі ознаменовувалася потужним символіко-алегоричним способом осягнення дійсності. Причина крилася у переорієнтації духовно-релігійних домінант: від язичницьких до християнських. Так, профанне життя русичів почало набувати сакрального значення, а особисті життєві та суспільні події осмислювалися відтепер з позицій Божого промислу. Згодом метафоризація всього суцього суттєво позначилася на оригінальних зразках проповідницької, агіографічної, повістєвої та навіть паломницької літератури.

Концептуальна метафора, на думку Л. Піхтовнікової, виконує дуже важливу роль у художніх текстах. Адже нові значення нечітко окресленого об'єкта чи слабко вираженої ідеї можна виокремити завдяки вдало підібраній концептуальній метафорі, яка просто покликана переносити властивості з одних об'єктів та ідей на інші, тим самим їх увиразнюючи [2, 41]. Подібні судження висловлює у статті «Когнітивна природа метафори» Е. Маккормак. Вчений вважає, що метафора як процес може описуватися у двох смислах: 1) когнітивний, який виражає і формує нові поняття; та 2) культурний, завдяки якому змінюється сама мова [4, 363]. Відтак, базові християнські концепти дуже часто експлікуються у літературних текстах через концептуальні метафори. З одного боку, відбувається розкриття прихованих смислів авторського задуму, а з іншого, здобутки нематеріальної культури розширюються новими тлумаченнями глибинного розуміння тієї чи іншої епохи.

Мабуть, неважко здогадатися, який саме базовий християнський концепт закодований у творі Данила Паломника. Очевидно, що концепт ШЛЯХУ постає поліфункціональним феноменом, оскільки містить декілька значень для того, хто отримує естетичний досвід рецепції від прочитання «Хожденя». Сам жанр паломницької літератури вже за своєю суттю асоціюється із мотивом дороги. По-друге, авторський спосіб пізнання ментальної картини світу у духовному християнському просторі презентує чисельні топографічні відомості іноземних святинь. І крім того, буквально прочитання концепту ШЛЯХУ суголосить метафоричному ідейному наповненню, через яке ми вбачаємо не звичайну мандрівку до святих місць, а індивідуальне духовне сходження до ідеалу святості через аскетичний подвиг повторення страдницького шляху Ісуса Христа, а також його учнів.

В повній назві твору Данила Паломника бачимо, що автор додає до «хождєния» ще і «житъе», однак, йдеться не про класичний агіографічний текст, а про натяк на співставлення життя людини із концептом ШЛЯХУ. Звичайно, не можемо відкидати той факт, що у творі наявні численні вкраплення житія святих та згадки про них. Якщо це так, то концепція Данила Паломника матиме такий вигляд: ЖИТТЯ – ЦЕ ШЛЯХ, ШЛЯХ – ПІЗНАННЯ БОГА, ШЛЯХ – ЦЕ РУХ, ПОШУК ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ, отже, ЖИТТЯ для автора – ЦЕ ПІЗНАННЯ БОГА ЧЕРЕЗ ДУХОВНІ ЦІННОСТІ [5]. Зазначимо, що Данило Паломник називав себе «ігуменом землі руської», а не конкретним вихідцем із певного монастирського осередку. Тому видається слушним наголосити, що автор, окрім споглядання досі не бачених святинь, здійснює також осмислення історичного минулого своєї землі та вбачає у своїй мандрівці місію молитовного прохання за мир на Батьківщині. Цікаво, що ігумен Данило ставить лампаду за весь руський народ на Гробі Господньому та подає записку на молитвенне

правило із зазначенням всіх руських князів у хронологічному порядку, тим самим прагнучи долучитись до припинення князівських міжусобиць.

Кульмінаційною подією у творі є прихід до Єрусалиму, де автор відчуває неабияке піднесення настрою. Загалом, Єрусалим є уособленням Граду Божого на землі, тому відповідно – повернення до втраченої колись душевної гармонії (життя в Едемі) можливе лише тут. Людина під час такої подорожі повністю звільняється від замкненого простору (житла та життєвих обставин). До речі, мета твору, яка оголошується «ігуменем руським» на початку, вивисується до глобального духовного значення, адже автор прагне описом пережитого досвіду посприяти благодатному стану душі всіх християн, які тієї можливості не мали, а також підкреслює, що гідні християнські вчинки – це інколи більш важливий крок, ніж цілий шлях до святинь, знівельований антиморальними наслідками.

Отже, паломницька література українського Середньовіччя містить ключовий християнський концепт ШЛЯХУ, через який висвітлюється не лише споглядальна авторська позиція щодо знаменних місць, таких як Йордан, Віфлеєм, Кана Галілейська, Фавор, Кесарія, а й можливість здобутися на прихильність Вищих Сил і відчути на собі Божу благодать.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошин В. В. Епістеміологія релігії: онтологічні припущення, ключові концепти, пізнавальні стратегії: Монографія. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2012. – 447 с.
2. Пихтовникова Л. С., Коринь С. Н. Метафора и метаметафора в немецкоязычном художественном дискурсе: когнитивный и прагматистический аспекты: монография. – Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2015. – 200 с.
3. Сліпушко О. М. Еволюція та функціонування літературних образів у книжності Києворуської держави (XI – перша половина XIII ст.): [монографія]. – Київ: Аконті, 2009. – 416 с.
4. Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; Общ. ред. Н. Д. Арутюновой, М. А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
5. «Хождение» игумена Даниила // Памятники литературы Древней Руси. XII век. – М., 1980. – С. 25–114.

Валентина ТИХОША
(Херсон, Україна)

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОРІВНЯНЬ У ТВОРАХ ПОЕТІВ ХЕРСОНЩИНИ

У найбільш узагальненому витлумаченні порівняння може бути представлено як засіб пізнання, що виявляється у всіх сферах людської діяльності: у науці, художній творчості, навчально-педагогічному процесі, виробничій, побутовій практиці і т. д. Порівняння виступає одним із факторів процесу відображення дійсності у свідомості людини і відтвореній нею мовній діяльності.

За структурним типом порівняння, вживані поетами Херсонщини, здебільшого прості сполучникові, для яких характерна будова – слово або вислів, у якому називається особа, предмет або явище, з яким порівнюється хто-небудь або що-небудь.

У структурі порівнянь сполучники *як, мов, немов, наче, неначе, неначеб, ніби* виконують не тільки службову, а й змістоутворювальну функцію, надаючи всій структурі порівняльного змісту.

Спираючись на дослідженні нами класифікації, беремо за основу найменування ознаки, що супроводжується зіставленням означуваного з предметом або явищем, що має дану ознаку в повній мірі.

Пропонована класифікація включає:

- прості порівняння (позитивні і негативні);
- поширені (або розгорнені) порівняння [4, 152].

При цьому враховуємо, що поняття «порівняння» - має загальне значення, яке включає і порівняльний зворот, і підрядне речення з порівняльним змістом.

Простих порівнянь зафіксовано 60% від загальної кількості. Усі вони оригінальні внутрішньою художньою силою, місткі, притягують до себе будь-якого пересічного читача, викликають яскраве враження.

Художні потенції, приховані у порівнянні, легко розкриваються і вільно доходять до свідомості читача. Найбільш вживані херсонськими поетами порівняння творяться навколо сполучників *як, мов, немов, наче, неначе, ніби*.

Прості порівняння, виражені одним словом зі сполучником, називають короткими. Їх більшість у поезіях Анатолія Марущака. Наприклад:

1. І знов до друга: «Все дарма, Я сам – немов руїна» [3, 15].
2. Вітрів завивають голоси
В пісках, немов шакали [3, 15].
3. Столітній дуб, неначе чорнокнижник,
Гортає листя чорне і руде [3, 59].

У подальших порівняннях слова-іменники разом з порівняльними сполучниками образно характеризують предмет більш виразними предметами. Сполучники *немов, як, неначе*, вводять слово-порівняння в речення і разом з ним створюють яскравий, більш свіжий образ.

Простих однослівних порівнянь у віршах Анатолія Кичинського значно менше. Наприклад:

1. І стоїть, як міраж, білий світ [2, 18].
2. Не проганяй же їх, душе.
Вділи їм ласки, наче мати [2, 20].

У цих конструкціях порівнювані предмети зіставляються за однією ознакою. Порівняння за кількома однорідними ознаками, що теж належать до простих, зустрічаються дуже рідко. Зокрема, у поезії А. Кичинського «Світлий сон легкий»:

- Як блиск роси, як вітру шум,
Як дим багаття – все минає [2, 164].

Усі порівняння тут характеризують предмет за швидкістю зникання, але за структурою вони розгорнені, а не прості.

Прості порівняння зрідка зустрічаються в поезіях Василя Загороднюка: дівчина – «мов лань», «дівоча литка, як пружина» [1, 19], «щось солодке і гірке, наче спрага» [1, 18], У віршах Івана Немченка порівняння теж часто використовуються як додаткова вказівка на певну ознаку особи чи предмета, щоб підсилити, виділити її. Наприклад: Чорнява дівчина з Шевченківського краю – «як зоря» [5, 5], «зелен-травень, мов хлопець» [5, с7], Кобзар – «мов грім-гроза».

Прості порівняння, що складаються з іменника й порівняльного сполучника *немов* менш вживані, а частотність вживання сполучників *як, мов, наче* становить 60%. Ці сполучники вводять слово-порівняння в речення і виконують не тільки службову, а й змістоутворювальну функцію.

Поширені (або розгорнені) порівняння при іменнику, що позначає предмет, з яким порівнюється хтось або щось, має при собі пояснювальні слова, як правило, це означення, виражені прикметником чи дієприкметником. Наприклад, у віршах А. Кичинського: борозна – «*наче голод в дитячих очах, і наче пов'язка на очах у незрячого*» [2, 24], «гіркі голоси – *наче* голос волаючого у пустелі» [2, 28], «і глеки на тинах – *мов* голови на плахах» [2, 28], «а в тій тиші хата біла – *ніби* жінка білотіла» [2, 60], «кожен корінчик – *неначе* оголений нерв» [2, 68], «... і, *мов* кавунові скибки, лежать на піску човни» [2, 82], «І провідна зоря вечірня – *як* меду капелька густа» [2, 83].

За частотністю вживання в поезіях сполучник *ніби* рідковживаний, а сполучники *як*, *мов*, *наче* займають практично однакову кількість і поширені у творах усіх поетів Херсонщини. Порівняння виражені, як правило, іменником у називному або знахідному відмінку:

І жовту, *наче* віск, рука замісить глину [2, 110].

Порівняння може виражатися формою орудного відмінка іменника без прийменника. Наприклад, такі порівняння зустрічаються у віршах Івана Немченка:

1. Що твою душу *сонцем* озора?

Євангеліє від Кобзаря [5, 7].

2. Із деревом поет ділив

Сердечні болі-рани.

Вони *карбами* запеклись

На тілі у каштана [5, 8];

в Анатолія Кичинського:

1. Впала ніч на землю *круком*,

Крикнув сич за Базавлуком [2, 14].

2. За птаством листя *димом* відлетіло.

В зимову далеч сонце вируша [2, 86].

Такі конструкції відносимо до порівнянь на тій основі, що в них чітко проглядається образна характеристика предмета через зіставлення з відомим. Виявити їхній порівняльний зміст можна, підставивши вирази:

Схожий на, подібний до, нагадує (кого? що?), *як* (хто? що?): *як сонце, як вітер, як стріла; схожий на карби, подібний до зорі, нагадує бритву* тощо.

У ряді віршів А. Кичинського виявили порівняння, виражені ідіомою, фразеологічним зворотом:

1. ... висить бурулька, *мов* дамоклів меч [2, 103].

2. ... горить, *мов* на злодієві шапка [2, 108].

3. Душа пролітає над світом,
немов над Парижем фанера [2, 137].

Ця форма порівняння найбільш типова для фольклорної поезії, а в авторській вона частіше використовується з метою стилізації. Аналіз віршів поетів Херсонщини засвідчив, що порівнянь, виражених прислівниками з префіксом по-, дієприкметниковими і дієприслівниковими зворотами, не виявлено.

Отже, основним засобом вираження порівнянь простих і розгорнутих є іменники у формі називного та знахідного відмінка, рідше – іменники у формі орудного відмінка однини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загороднюк В. Формула Сократа. – Херсон: «Айлант», 2012. – 56 с.

2. Кичинський А. Срібна голка і нить золота. Вірші та поеми. – Херсон: Наддніпряночка, 2010. – 290 с.
3. Марущак А. Щоденник вітру. Поезії. – Херсон: ВАТ «Херсонська міська друкарня», 2008. – 81 с.
4. Марчук О. І. Художнє порівняння як мовне явище // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Ізмаїл, 2002. – Вип. 12. – С. 152–155.
5. Немченко І. Євангеліє від Кобзаря. Поезії. – Київ-Херсон: «Просвіта», 2008. – 91 с.

Оксана ТРУМКО
(Львів, Україна)

КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРА ЯК ЗАСІБ МАНІПУЛЯЦІЇ У РОСІЙСЬКИХ ЗМІ

Європейська інтеграція України є засобом модернізації національної економіки, виходу на внутрішній ринок ЄС, покращення соціальних умов України, підвищення рівня життя і добробуту населення, демократизації та подолання корупції. Також членство в ЄС гарантує зміцнення національної безпеки України, її захист від зовнішніх загроз та територіальних претензій [1, 278]. Встановлений 17 травня 2017 року безвізовий режим між Україною та Європейським Союзом – це перший вагомий крок на шляху до Європи. Звісно, це питання було висвітлено у російських ЗМІ, а одним із основних засобів виступила метафора.

Мета цього дослідження – з'ясувати особливості реалізації концептуальної метафори як засобу маніпуляції свідомістю читачів у російських ЗМІ.

Концептуальна метафора – «це стійке та зафіксоване в мовній, культурній традиції етносу, а отже, і в мисленні людей, використання мовного знака одного концепту на позначення іншого, що передбачає розуміння сутності позначуваного за аналогією до позначуваного» [2, 8]. У мові засобів масової інформації концептуальна метафора реалізує експресивний потенціал, що сприяє пропаганді різних політичних ідей та поглядів, подоланню одних стереотипів сприймання тих чи інших реалій і заміщенню їх новими, моделюванню певної мовної картини світу – своєрідної надбудови над реальністю [3, 47].

Однією з найуживаніших концептуальних метафор у мові провідних російських ЗМІ для позначення безвізового режиму України з Європою є СТІНА: «*Москва расценивает планы Киева ввести въезд для граждан РФ по биометрическим паспортам как шаг к разрыву контактов с РФ. Российская сторона также выразила сожаление о попытках Украины отгородиться новой «Берлинской стеной»*» (Вести.Ру, 11.07.2017). Тут йдеться про заяву Міністерства закордонних справ РФ: «*Такая политика неудивительна. Для нынешнего киевского режима наличие у украинцев многочисленных родственников, друзей и знакомых в России является, видимо, реальной угрозой. На борьбу с ней тратятся немалые средства – начиная от возведения «великой стены Яценюка» до запрета российских соцсетей*» (<http://www.mid.ru/>, 11.07.2017).

Концептуальну метафору СТІНА, що є засобом номінації протистояння Україна-ЄС ↔ Росія, реалізується шляхом створення асоціації: об'єкт в очах громадськості штучно прив'язується до чогось такого, що сприймається масовою свідомістю як дуже погане (чи навпаки – гарне) [4, 12]. Безвізовий режим відображають такі реалії:

– Берлінська стіна («*Новая «Берлинская стена»: к чему приведет усложнение правил въезда на Украину*» (Заголовки.ру, 11.07.2017);

– залізна завіса («*Київ готов побудувати новий залізний занавес, лише би не допустить нормального людського і рідного спілкування жителів Росії і України*») (РБК, 11.07.2017).

Також для позначення кордону між Україною та Росією, що виник внаслідок прийняття безвізу застосовується концептуальна метафора ПАРКАН («стіна, звичайно дерев'яна, що обгороджує або відгороджує що-небудь; огорожа» [5, 70]): «*Визовий режим: зачем помогать Порошенко строить великий украинский забор*» (Московский Комсомолец, 12.07.2017), «*Великий украинский забор. Чем обернется закручивание Киевом пограничных «гаек»*» (Московский Комсомолец, 11.07.2017). Сам процес «зведення» кордону позначає ідіома *закручувати гайки*, яка вказує те, що Україна вдається до суворих заходів та своїми діями ускладнює ситуацію в Росії.

Ідеї відгородженості, закритості України та обмеження у правах громадян РФ відображаються у концептуальних метафорах ДВЕРІ, ЗАМОК: «*Украина собирается ввести для граждан РФ такой набор норм и правил, по сравнению с которым пресловутый визовый режим может показаться верхом доброжелательности и символом распахнутых объятий. Основной принцип международной политики – взаимность. Если перед твоим носом захлопнули дверь, ты обязан захлопнуть дверь перед носом соседа. Но вот не именно ли этого от нас ждут те политические силы в Киеве, что мечтают закрыть границу с Россией на замок и выкинуть ключ в самый глубокий колодец?»* (Московский Комсомолец, 11.07.2017).

Отже, концептуальна метафора виступає засобом маніпулювання свідомістю читачів ЗМІ. Вона є знаряддям для підміни понять і створення фальшивих смислів та міфів про євроінтеграцію України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козирева В. П., Просіна О. Д. Асоціація з ЄС: потенційні вигоди // *Правова реформа в сучасних умовах: досягнення і перспективи: VI Міжнародна науково-практична конференція*, Київ, Національний авіаційний університет, 26 лютого 2016 р.: тези доповідей – Київ, 2016. – Т. 2. – С. 277–279.
2. Кравець Л. В. Динаміка метафори в українській поезії ХХ ст. – Київ: Академія, 2012. – 416 с.
3. Одинецька Л. В. Роль метафори в засобах масової інформації // *Актуальні проблеми теорії соціальних комунікацій: збірник наукових праць*. – Київ, 2017. – Вип. 6. – С. 44–48.
4. Симоненко О. Маніпуляційні прийоми у висвітленні української тематики іноземними ЗМІ // *Громадська думка про правотворення*. – 2015. – № 9 (91). – С. 10–14.
5. *Словник української мови: в 11 томах*. – Київ, 1975. – Т. 6. – С. 70. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/p/6/70/2>.

Ольга ШТАНГРЕТ
(Дрогобич, Україна)

СИМВОЛИ-ОРНІТОНИМИ У СТРУКТУРІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

До нашого часу не створено загальної теорії символу, що окреслювала б усі ділянки його виявлення. Однак часткові питання символіки розроблені досить добре і охоплюють велике поле понять від історії самого терміна до розуміння символу як основи мислення, мовної комунікації і всієї культури людства [5].

О. Лосєв вирізняє такі типи символів: наукові; філософські (останні вирізняються лише своєю узагальненістю); художні; міфологічні; релігійні; природа, суспільство і весь світ як царство символів; людино-виражальні; ідеологічні і спонукальні символи [4, 186–195]. Учений звертає увагу на багатомірність символу, «яка є у нас... злиттям різноманітних структурно-семантичних категорій в одне неподільне ціле» [4, 205].

Символи (або кваліфікатори, тобто компоненти, які посилюють ознаку, збільшують інтенсивність) тлумачать на побутовому, філософському, естетичному, психологічному, а також і на лінгвістичному рівнях [7, 280].

Розуміння символу і символики має власну специфіку й у фразеології. Саме в компонентах-символах, що є основою фразеологічних одиниць, відбивається матеріальне і духовне життя українського народу – суспільні взаємини минулих епох, заняття людей, їх виробничі діяльність, побут, мораль, сімейні відносини, а також природне середовище, в якому жив і живе український народ, своєрідність його рослинного і тваринного світу [1, 38].

Особливий інтерес науковців викликають фразеологізми із компонентом-зоонімом (зокрема, орнітонімом) [3, 259]. Особливості номінації птахів та функціонування їх назв у фразеологічних одиницях української мови були предметом дослідження І. Голубовської, І. Покровської, О. Селіванової, О. Сімакової, Д. Тишкіної, Д. Ужченка, Д. Юрченко та багатьох інших.

Звернення до світу птахів як до джерела знань про навколишнє середовище тягнеться коренями в часи міфологічних уявлень про перетворення птахів на людей [6, 65]. Так, окрему групу в українській мові становлять фразеологічні одиниці з компонентами-орнітонімами, які відображають багатовіковий досвід спостереження людини за зовнішнім виглядом та поведінкою птахів.

Слово-символ *ворон* (*ворона*) обумовлюється двома ознаками: його чорним кольором і різким криком. Це – нечистий птах, який символізує нещастя, гріх, смерть, похорон, прощання: *куди і ворон кісток (кості) не заносить* 'дуже далеко, в найдавніше місце': *Наволоді дрімуча тайга. Це найвіддаленіші нетрі, не схожі ні на що на світі, звірині заповідники, ті місця, куди, як говорили в старі часи, і ворон кісток не заносить* (О. Довженко); чорний ворон 'машина, в яку забирають заарештованого': *Перед нами по селах ходили якісь люди, підмовляли в партизани, а за ними чорний ворон* (В. Земляк). Ворона уособлює дурне, погане, недобре, не красиве тощо, частіше вживається стосовно негарної жінки, рідко – чоловіка. Компонент *гав* у фразеологічній одиниці *ловити гави* (*гав*, рідко *граки*, *ворони*) 'марно витратити час, нічим не займатися, байдкувати' сприймається негативно: *Вона [дочка] в тебе увесь день божий сидить та гав ловить, і за холодну воду не візьметься* (М. Вовчок).

Натомість голуб – символ щирої любові, злагоди, ніжності, пор.: *як голубки* – (зі словом жити) 'у повній злагоді, дуже дружно': *А подивись, як Бондаренко панькається тепер з своєю молодію жінкою. Наче ті голубки живуть* (Л. Яновська). На рушниках українців найчастішим є мотив голубки та голуба, що символізують подружню вірність та щире кохання [7, 282]. Слова-символи *голуб*, *голубка* нерідко супроводжуються постійними епітетами *сивий*, *сизий*, *сизокрилий*, що виконують у словосполученнях не стільки описову, називну, скільки емоційно-експресивну функцію [2, 140].

Дрозди спритні, рухливі, дуже розумні, це товариські пташки, хоча їх і не можна назвати миролюбними, тому полісемантичний стійкий вираз *давати / дати дрозда* має такі значення: 'дуже лаяти, сварити кого-небудь': *І вже тільки дома дала Марині дрозда* (З жур-

налу); 'бити, громити кого- небудь': – *Отаке-то, товаришу кошовий отамане. Колись ти тут давав дрозда султанам, а ми, як бачиш,.. фонграфам (М. Рудь); 'чинити що-небудь незвичайне, відчайдушне': Наталка після іменин каялася.. перед Костею.., бо знов, видно, підпивши, «давала дрозда», як це вона сама любить висловлюватись (О. Гончар).*

Символом приходу весни і відродження, рідного дому і сім'ї є ластівка. Фразеологічна одиниця *перша ластівка* функціонує зі значенням 'початковий у появі кого-, чого-небудь': – *Так от вже створено з південних і далекосхідного тайгового північний виноград. От, погляньте: перша ластівка. І, добувши з кишені виноградне гроно, Мічурін простяг його старому Єгору Жукову (О. Довженко).*

Сова в українців – символ розуму, мудрості, та водночас відчуженості, смерті, самотності. Дуже часто людські риси порівнюють із совою: як сова зі словом лїзти 'настирливо': *Господиня, як сова, лїзе в очі (П. Мирний); як у сови очі 'дуже великі, широко відкриті': В Химки очі, як у сови, а своїм кирпатим носом вона чує, як у небі млинці печуть (І. Нечуй-Левицький).* Про старого, з багатим життєвим досвідом, звичайно відлюдкуватого чоловіка кажуть *старий сич*: – *Бач, який батько? – пошепки сказав Остап Андрїєві. – Все старий сич знає, а прикидається (О. Довженко).*

Лексема *півень* сприймається як знак сонця, бадьорості, активності, однак здебільшого півень – символ невинуватої пихатості, погорди [2, 147], що відображається у фразеологічній одиниці української мови *ходити (виступати) півнем (півником)* 'триматися зверхньо, гордовито, хоробро': *Серед другокласників ходив півником та козирився Володько Гречаний – білявий, кирпатий хлопчина (М. Зарудний).*

Компонент *горобець* виступає символом чогось незначного, малого (малої кількості), слабкого, низького, що відбито в українських фразеологізмах, сформованих на його основі: *із горобиний (гороб'ячий) скік 'дуже мало'; горобцеві по колїна 'неглибоко, мало води': Зсунулася [скеля] на гороб'ячий скік – посунеться, на скільки схочемо (Л. Смілянський); Далі не заходь, туди не забродь, тільки ось тут і хлопочись на мілкуму, де горобцю по колїна... (О. Гончар) [7, 282].*

Отож, компоненти-символи фразеологічних одиниць відображають світогляд українського народу, віддзеркалюють різні сторони його буття.

Перспективним видається подальше вивчення фразеологічних одиниць української мови з орнітологічним компонентом в етнокультурному аспекті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демський М. Українські фраземи й особливості їх творення. – Львів: Просвіта, 1994. – 62 с.
2. Кононенко В. Символи української мови. – Івано-Франківськ: Плай, 1996. – 272 с.
3. Лазер-Паньків О. В. Структурно-семантичний аналіз давньогрецьких фразеологізмів із компонентом-орнітонімом // *Studia linguistica*. – 2012. – Вип. 6(1). – С.259-264. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Stling_2012_6\(1\)_44](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Stling_2012_6(1)_44).
4. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – М.: Искусство, 1976. – 376 с.
5. Словник символів / Потапенко О. І., Дмитренко М. К., Кожуховська Л. П. та ін. – К.: Редакція часопису «Народознавство», 1997. – 155 с.
6. Філь Г., Патен І. Національно-культурний компонент у структурі фразеологічних одиниць української мови // *Молодь і ринок*. – 2012. – № 8 (91) серпень. – С. 62–66.

7. Філь Г. Символи як структурно-семантичні компоненти фразеологічних одиниць мікро-системи «Фауна» // Рідне слово в етнокультурному вимірі: Збірник наукових праць. – Дрогобич: Посвіт, 2013. – С. 279–286.

8. Фразеологічний словник української мови / [укладачі В. М. Білоноженко та ін.]. – Т. 1. – К.: Наукова думка, 1993. – 528 с.

9. Фразеологічний словник української мови / [укладачі В. М. Білоноженко та ін.]. – Т. 2. – К.: Наукова думка, 1993. – 980 с.

Ольга ШУМ
(Київ, Україна)

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АВСТРИЙСЬКОЇ МАЛОЇ ПРОЗИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

(на прикладі оповідання Р. М. Рільке «Оповідь, довірена темряві»)

Р. М. Рільке був видатним творцем, який мав великий вплив на модерну літературну творчість різних народів, у тому числі й на українську поезію. Враження письменника з відвідин України 1899 і 1900 років позначилися на циклі «Книга життя чернечого», збірці «Книга годин», а також на книжці коротких оповідань «Про Господа Бога та інше» (1900). Саме в Україні поет знайшов зразок жаданого єднання людей і природи, землі і Бога [5].

Не менш цікавою є творчість митця і з перекладацької точки зору. Переважна більшість дослідників узагальнюють особливості творчої манери Р. М. Рільке у прагненні до цілісності: особистість, його світобачення, життя і навіть смерть, художня майстерність – усе це мало бути нерозривне, цілісно поєднане; джерела творчості – несподіване натхнення, ірраціональна вища сила, яка немов диктувала поетові, що він повинен робити; людина в його творах – самотня істота, яка навіть в обіймах коханих людей відчувала власне безсилля острах перед майбутнім; важливе місце зайняла тема Бога і релігійних пошуків, Бог Рільке – це життя, що пульсувало в речах; мотив самотності, відчуження людей, охоплених скорботою і ненавистю; сконцентрованість змісту, емоційна напруженість, динамізм, суворя гармонійність та цілісність форми; дійсність, сприйнята та усвідомлена людиною [4].

Особливості інтерпретації творчої майстерності Р. М. Рільке пропонуємо розглянути на прикладі україномовного та російськомовного перекладів оповідання «*Eine Geschichte, dem Dunkel erzählt*» (укр. «Оповідь, довірена темряві», рос. «История, рассказанная темноте») із збірки «*Geschichten von lieben Gott*» (укр. «Історії про Господа Бога», рос. «Истории о Господе Боге»).

З самого початку привертає до себе увагу сама назва оповідання. Із досліджених нами перекладів бачимо, що російський та український перекладачі по-різному її трактують:

Німецькомовний оригінал	Україномовний переклад	Російськомовний переклад
Eine Geschichte, dem Dunkel erzählt	Оповідь, довірена темряві	История, рассказанная темноте

Як бачимо з прикладу, слово *Geschichte* передано відповідними мовами як *оповідь* та *історія*. Спираючись на загальний зміст твору та на суміжність понять, вважаємо, що оби-

дві назви мають право на існування і жодним чином не суперечать авторському задуму. Щоправда, на нашу думку, в україномовному перекладі цілком можливим було б використання назви «*Історія, розказана темряві*», адже основне значення дієслова *erzählen* «розповідати, розказувати, оповідати».

Від самого початку твору зустрічаємося із низкою власних назв, серед яких найпоширенішими є антропоніми та топоніми:

	Німецькомовний оригінал	Україномовний переклад	Російськомовний переклад
Антропоніми	Ewald Georg Laßmann Sophie Klara Söllner Lehr Giorgione Angelo	Евальд Георг Ласман Софія Клару Зельнер Лер Джорджоне Анджело	Эвальд Георг Ласман Софи Кларе Зельнер Лер Джорджоне Анжело
Топоніми	Rußland Hamburg die Heinrichsgasse Italien München Schwabing Florenz	Русь Гамбург завулок Гайнріха Італія Мюнхен Швабінг Флоренції	Россия Гамбург Генрих-гассе Италия Мюнхен Швабинг Флоренция

З прикладів бачимо, що перекладачі доволі по-різному підійшли до питання передачі власних назв. Таким чином, антропоніми у переважній більшості випадків зазнають транслітерування, а топоніми передаються усталеними формами. Однак ми не зовсім погоджуємося із перекладом імен *Sophie* та *Angelo* українською мовою як *Софія* та *Анджело*, оскільки бачимо появу зайвих літер, що не відповідає ані нормам транскрипції, ані транслітерації. Вважаємо, що російськомовний переклад тут влучніший. Щодо топонімів, то до себе привертають увагу переклади назв *Rußland* – *Русь* – *Россия* та *die Heinrichsgasse* – *завулок Гайнріха* – *Генрих-гассе*. Стосовно першого випадку, вважаємо, що не варто перекладати слово *Rußland* як *Русь*, оскільки у мові оригіналу існує чіткий відповідник *die Rus*, хоча визнаємо, що це не чинить суттєвого впливу на зміст. У другому прикладі слово *завулок* рідкістю свого вжитку дещо зміщує стильове забарвлення мови, оскільки в українській мові частіше зустрічаються форми *провулок* або *вуличка*. Також, з метою збереження культурологічної складової, на нашу думку, зазначену назву можна було б транслітерувати – *Гайнріхгасе*.

Ще одним цікавим прикладом є переклад назви флорентійської галереї:

Німецькомовний оригінал	Україномовний переклад	Російськомовний переклад
Pitti	Пітті	Pitti (Палаццо Питти, дворцова галерея во Флоренци)

Вдалим, на нашу думку, є варіант російськомовного перекладача, оскільки він подає пояснення зазначеної назви, хоча й не транслітерує її. Україномовний переклад залишається незрозумілим для загалу читачів, які не надто знаються на мистецьких осередках Італії. Із контексту чітко не простежується чи це назва місцевості, чи галереї.

Ще одним вартим уваги моментом є передача російською та українською мовами слів-реалій та слів іншомовного походження:

Німецькомовний оригінал	Україномовний переклад	Російськомовний переклад
adieu Frau Herr	adieu (франц.) – до побачення пані пан	адью госпожа господин

З тексту оригіналу бачимо, що автор не перевантажував текст словами-реаліями або використанням слів іншомовного походження. Однак поодинокі випадки все ж зустрічаються. Як бачимо із вищенаведених прикладів перекладачі адаптують слова *Frau* та *Herr* до мови перекладу, використовуючи змістові пари відповідників *пані – пан* та *госпожа – господин* у відповідних мовах. Використане Р. М. Рільке французьке слово *adieu* перекладачі інтерпретують неоднаково: в україномовному перекладі збережено французьке написання з подальшою виноскою, яка містить пояснення, що цілком допускається у разі не перевантаження тексту; у російськомовному варіанті перекладач вирішив транслітерувати поняття без подальшого його пояснення.

Отже, сьогодні зростає кількість досліджень не лише ідіостилів певних письменників, а також й ідіолектів перекладача їх творів, оскільки ідіолект перекладача відіграє не останню роль в інтерпретації художнього твору не мовою оригіналу. Особливо цікавими в цьому ракурсі стають порівняльні дослідження перекладів творів неспорідненими мовами, прикладами чого є спроби дослідження перекладу Р. М. Рільке з огляду на вплив ідіолекту перекладача на власне переклад, а не вже звичний аналіз адекватності перекладу. Із проаналізованого можна дійти висновку, що перекладачі досить фахово і відповідально підійшли до свого завдання. Тексти перекладів українською і російською мовою легко читаються і сприймаються читачем, а зміст перекладів цілком відтворює творчий задум самого автора. У подальшому вважаємо доцільним здійснити дослідження прозової творчості Р. М. Рільке на стилістико-синтаксичному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іваницька М. Особистість перекладача в українсько-німецьких перекладознавчих взаєминах: монографія. – Чернівці: Книги – XXI, 2015. – 604 с.
2. Кияк Т. Теорія та практика перекладу (німецька мова) / Т. Кияк, А. Науменко, Д. Огуй. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 592 с.
3. Ларин Б. Эстетика слова и язык писателя: Избранные статьи. – Л.: Художественная литература, 1974. – 285 с.
4. Рільке Р. М. Оповідання / пер. з нім. П. Кислиця. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vsesvit-journal.com/old/content/view/317/41/>
5. Рильке Р. М. Рассказы о Господе Боге / пер. с нем. Е. Борисова. – Харьков: «Фолио», 1999. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lib.ru/POEZIQ/RILKE/skazki.txt>
6. Чередниченко О. Про мову і переклад. – К.: Либідь, 2007. – 248 с.
7. Rilke R. M. Geschichten von lieben Gott. – Leipzig: Insel Verlag, 1999. – 108 S.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Марія ВЕРЕШ, Крістіна ФОЗЕКОШ
(Ужгород, Україна)

ПРОЕКТНИЙ МЕТОД ЯК ЕЛЕМЕНТ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Швидкий розвиток людства, впровадження новітніх технологій, визнання важливості іноземної мови у полікультурному, багатомовному суспільстві визначають нові напрямки та методи вивчення іноземної мови, зокрема німецької, на різних етапах та рівнях.

Метод проектів на сьогоднішній день – це явище, яке виникло у 20-ті роки 20 століття у США [3, 48]. На сучасному етапі розвитку іноземних мов проектна методика вважається одним з ефективних шляхів організації самостійної роботи. Особливість проектною методикою навчання іноземних мов полягає у тому, що особи вивчають іноземну мову під час виконання проблемно-пошукових завдань, які вони отримують згідно зі своїми інтересами, здібностями та рівнем володіння мовою. Ці завдання орієнтовані на досягнення певного особистісно значущого для них результату [4, 53].

Виконання всіх завдань передбачає усне і писемне спілкування іноземною мовою з метою одержання певної інформації. Важливими вимогами до виконання завдання є креативність, новизна ідей, цікаві винаходи та вміння їх презентувати [5, 292]. Під час проектного навчання відбуваються педагогічні спостереження, формується особистісне зростання учасників проекту. У проектній діяльності змінюється роль учителя – він стає радником, консультантом, партнером для студента, і підтримує його протягом всього часу виконання проекту [2, 7].

Варто зазначити, що для ефективного використання проектів важливо, щоб були присутні деякі чинники, як: вік, рівень володіння мовою, творчі здібності, атмосфера у класі.

Робота над проектом – практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці студента, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність (індивідуальну, парну або групову), яку особи виконують упродовж визначеного відрізка часу. Технологія проектування передбачає розв'язання студентом або групою студентів якої-небудь проблеми, яка передбачає з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості [1, 1].

Результати виконання проектів повинні бути «відчутні»: якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження. Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів. Таким чином, суть проектною технології – стимулювати інтерес студентів до певних проблем, що передбачають певним об'ємом знань, та через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування наданих знань [1, 1].

Робота над проектом проводиться в 4 етапи:

1) Підготовка – визначення теми та основні умови його виконання (мовний та мовленнєвий матеріал, кількість учасників, визначення ролей)

2) Виконання – збір, селекція та укладання інформації.
3) Презентація – спочатку в групі, а потім власне цілого проекту перед аудиторією або у форумі.

4) Підсумок – обговорення, результатів проектної діяльності, оцінювання та аналіз одержаних результатів. Оцінювання роботи над проектами відбувається за допомогою бланків для само- та взаємоконтролю.

У залежності від типу проекту і результату (плакат, форум в інтернеті тощо) зміст діяльності на кожному етапі може варіюватися.

Проект до теми «Mein Lieblingsort». Приблизний час виконання цього проекту 1 академічна година. Цей проект досить простий, але потребує деяких досліджень з боку студентів, він інформаційний. Рекомендований для груп, які ще жодного разу не працювали за проектною методикою. На виконання цього проекту потрібні базові мовленнєві та дослідницькі навички.

Загальна мета проекту: дізнатися якомога більше інформації про своє улюблене місто. Кінцевим продуктом проекту може бути повідомлення у відкритому форумі, інтерв'ю або коротке відео.

ЗМІСТ ПРОЕКТУ

Підготовчий етап

Крок 1. Ситуація пропонується викладачем на першому занятті роботи над темою «Mein Lieblingsort». Викладачу потрібно стимулювати інтерес студентів до проекту, показати важливість інформації про своє улюблене місто. Студенти отримують бліц-завдання: 5 нових фактів про улюблене місто друга

Крок 2. Формуються групи із двох осіб. Студенти у групах влаштовують обговорення. Всі пропозиції записуються на плакаті та обговорюються по черзі. Цей етап роботи допомагає формувати комунікативні навички в студентів.

Крок 3. Визначається кінцевий продукт проекту (запис у форумі, постери, відеозапис, інтерв'ю, письмовий звіт тощо).

Виконавчий етап

Крок 4. Відбувається обговорення в групах стосовно питання, яка інформація буде основою дослідження: факти, опис або розповідь. Студенти мають самостійно вирішити, яким чином збиратимуть інформацію. За допомогою цього завдання вони краще пізнають своє оточення, зникає страх розкрити себе як особистості.

Крок 5. Складання студентами запитань для інтерв'ю. За допомогою цього завдання студенти формують граматичні навички мовлення.

Презентаційний етап

Крок 6. Обговорюється формат виконання запису на форумі чи презентації.

Крок 7. Підготовка до виконання проекту.

Крок 8. Презентація проекту студентами у вигляді запису на форумі сайту meingoethe.de рубрика «Deutsch für dich» під назвою Mein Lieblingsort.

Підсумковий етап

Крок 9. Студенти та викладач коментують записи інших груп.

Виходячи із результатів, отриманих входів виконання проекту можна зробити висновок, що метод проекту на заняттях з іноземної мови у групах, де німецька мова викладається як друга іноземна сприяє кращому засвоєнню вивченого матеріалу, інтенсифікує роботу студен-

тів, залучає до самостійної роботи із використанням сучасних технічних засобів, покращує процес навчання, стимулює до подальшого навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божок Н. О., Власенко Л. В. Особистісно орієнтована освіта і проектна технологія: [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: http://www.vuzlib.com.ua/articles/book/34052-Оsobist%D1%96sno_or%D1%96%D1%94ntovana_osv/1.html
2. Денисюк С. М. Впровадження проектних технологій при вивченні німецької мови як засіб формування життєвих компетенцій особистості: [посібник]. – Умань: 2013. – 28 с.
3. Дьюи Дж. Школа и общество. – М.: Работник просвещения, 1925. – 127 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник] / [кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Процик Г. Навчальні проекти з іноземної мови для студентів: [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/10764/2/ConfTNTU_2011_Protsik_H-Navchalni_proekty_z_inozemnoi_292.pdf

Пшемислае ВОЛЬСКИ
(Варшава, Польща),
Іван ЗИМОМРЯ
(Ужгород, Україна)

СУТІСНІ ОЗНАКИ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Засвоєння та застосування мови в ситуації аудиторного заняття, з одного боку, та дистанційне навчання з використанням цифрових носіїв – з іншого, характеризують як спільні, так і відмінні ознаки. Диференційні ознаки залежать, власне, переважно від учасників цих процесів. У цьому зв'язку варто наголосити: шляхом Е-навчання досягається розуміння особливостей використання цифрових засобів масової інформації у мовній комунікації, що призводить, у свою чергу, до розвитку комунікативної компетенції. При цьому таке навчання постає сукупністю розмаїтих форм і механізмів навчального середовища, а не набором інструкцій, що керують цими процесами. У сучасних формах дистанційного навчання переважають цифрові медіа. Проте ці засоби інформації не є винятково сферою організованих форм навчання, адже чималий відсоток здобувачів освіти використовують їх самостійно та за власною ініціативою.

Як показує аналіз емпіричних досліджень щодо порівняння *e-learning* з іншими формами навчання, вчені вказують на стійку залежність між формами використання цифрових мультимедійних технологій та способами оптимізації навчання [2, 52]. У контексті використання новітніх технологій у процесі навчання варто акцентувати увагу на таких гіпотезах стосовно зв'язку між вивченням мови та підвищенням мовної компетенції, як а) феномен інтермови, б) «гіпотеза редактора» («*monitor hypothesis*»), в) інтерактивна гіпотеза («*interaction hypothesis*»), г) «гіпотеза вхідного матеріалу» («*input hypothesis*»), ґ) «гіпотеза вихідного матеріалу» («*output hypothesis*»), д) «гіпотеза навчальної здатності» («*teachability hypothesis*») [1, 40]. У цьому плані доцільним видається осмислення наступного аспекту: якою мірою дидактичні моделі, які використовуються з відповідною методологією в навчанні іноземної мови, застосовуються в дистанційному навчанні на основі цифрових засобів інформації.

Вивчення іноземної мови – це процес, який сприймається індивідуально. У свою чергу, це призводить до появи так званої інтермови, яка розвивається під впливом навколишнього середовища, а також при обробці мовної інформації. Інтермова охоплює ознаки як рідної, так і іноземної мов. Зміни інтермови відбуваються через процеси та стратегії, що відбуваються в свідомості людини, яка засвоює іноземну мову. Примітно, що наявність викладача не має вирішального значення для розвитку інтермови. У цьому плані можна стверджувати, що конструктивістська модель навчання іноземної мови значною мірою суголосна гіпотезі інтермови.

Опанування іноземної мови пов'язане з двома типами процесів: несвідоме засвоєння та усвідомлене навчання. Гіпотеза редактора відводить процесу навчання лише обмежену роль у розвитку мовної комунікації, власне, на рівні забезпечення можливості автокорекції вже сформульованих висловлювань [3, 107]. Однак, у цьому контексті не можна забувати про соціальний характер вивчення іноземної мови. Адже мовна комунікація є єдиним середовищем, що уможлиблює цей процес. Взаємодія між його учасниками зумовлює динаміку засвоєння мови, а відтак постає її обов'язковим атрибутом. Таким чином, при осмисленні специфіки навчання або ж вивчення іноземної мови увага зосереджується на процесах, які відбуваються не в межах окремих суб'єктів, а в соціальних мережах, створених цими суб'єктами. Свідченням істотної ролі колективної свідомості є значення імпліцитних знань у рецепції мови. Суб'єкти, що беруть участь, приміром, у первинній мовній інтеракції, не повинні володіти всіма лексемами й структурами, які будуть надалі застосовані. Під час комунікативного акту його учасники можуть отримати необхідну інформацію з асоціативних словників інших осіб за допомогою так званих соціоафективних стратегій. Цей аспект опанування іноземної простежується, зокрема, в інтерактивній гіпотезі, а також у дидактичній теорії конективізму [4].

Методи навчання іноземної мови ґрунтуються на специфічному підході до так званого вхідного матеріалу, тобто інформації мовою мети, з якою контактує суб'єкт. Принаймні, з часу формулювання гіпотези вхідного матеріалу вважається, що ефективність рецепції мови та мовної інтеракції пов'язана з відмінністю між наповненням асоціативного словника особи, яка опановує певну мову, та формою, обсягом і змістом інформації, з якою суб'єкт має справу у своєму середовищі. Для кожного суб'єкта існує інша індивідуальна відмінність між інтернаціоналізованими знаннями та інформацією, яку він може обробити [1, 40].

Обґрунтування зв'язку між навчанням та вивченням мови надає гіпотеза вихідного матеріалу. Згідно з цією гіпотезою особи, які опановують іноземну мову, використовують її також для продукування мовлення. Особливо цей чинник проступає в ситуації, коли суб'єкт намагається реалізувати намір особистого спілкування і констатує, що не володіє необхідними лінгвістичними засобами (лексичними одиницями) для його реалізації. Відтак з'являється прагнення набути ці засоби [3, 108]. Йдеться про основний механізм розвитку стратегій усного та письмового продукування. Висловлювання учасників процесу вивчення іноземної мови завжди є гіпотезами, які вимагають перевірки з боку партнера інтеракції. Тільки зворотна інформація, яка є складовою цієї взаємодії, впливає на модифікацію гіпотези з огляду на розширення асоціативного словника новими лексемами. Гіпотеза вихідного матеріалу дає також можливість дійти наступного висновку: розвиток металінгвістичних знань пов'язаний з особистим продукуванням мовлення. Це означає, що, приміром, граматичні правила, які фактично впливають на організацію наступних висловлювань, повинні поставати з рефлексій про вже реалізовані раніше висловлювання.

Усі проаналізовані процеси та механізми відбуваються однаково як у ситуації вивчення мови в аудиторії, так і в умовах використання медійних засобів. Дискусія про електронне навчання зосереджена як на теоретичних (зв'язок між «традиційним» та дистанційним навчанням), так і на практичних (планування навчання, вибір інструментів для досягнення відповідних результатів) аспектах. З огляду на іманентні характеристики, зокрема, можливість персоналізації темпів роботи, вибір бажаної послідовності завдань, підвищення почуття безпеки, роль електронного навчання може посилюватись у контексті професійних потреб, навчання дорослих, а також соціальної інтеграції людей з обмеженими можливостями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Henrici G., Riemer C. Zweitspracherwerbsforschung // Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4; [hrsg. von Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm]. – Tübingen-Basel: Francke, 2007. – S. 38–43.
2. Means B. Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies / Barbara Means, Yukie Toyama, Robert Murphy, Marianne Bakia, Karla Jones. – Washington D.C.: U.S. Department of Education, 2009. – 94 p.
3. Roche J. Fremdspracherwerb, Fremdsprachendidaktik. – Tübingen: Francke, 2008. – 286 S.
4. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> 28.04.2012

Анжела ГОРДЕЄВА
(Київ, Україна)

МОДЕЛЮВАННЯ СИТУАЦІЙ МІЖКУЛЬТУРНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У НЕМОВНОМУ ВУЗІ

Визнання іноземної мови як соціокультурного феномена, засобу оволодіння культурою країни, мова якої вивчається, знайшло своє втілення при навчанні студентів-психологів обговорення фахових проблем з носіями англомовної культури. Таке обговорення є можливим завдяки моделюванню на заняттях з англійської мови ситуацій реального професійного спілкування між представниками різних культур. Це відбувається під час проведення ділових ігор, які дають можливість наблизити процес навчання до реальних умов комунікації та підвищувати рівень володіння іншомовною комунікативною компетентністю.

Безперечно, беручи участь у міжкультурному діалозі під час ділової гри, студенти повинні володіти певними знаннями про загальноприйняті в іншомовному культурному середовищі моделі комунікативної поведінки. Останні включають вербальні та невербальні компоненти.

З метою визначення типових особливостей комунікативної поведінки учасників міжкультурного спілкування під час проведення професійно орієнтованих рольових ігор та обговорення фахових проблем, ми спробували окреслити основні характеристики англомовних культур – британської й американської, а також звернулися до визначення характерних ознак української культури. У результаті такого аналізу нами виділені шість критеріїв: ставлення до індивіда; ставлення до часу; ставлення до простору; тонально-темброві особливості; дистанція влади; напрямок виховання членів суспільства. Аналізуючи кожну культуру за вказаними критеріями, а також виділяючи спільні та відмінні ознаки, ми визначили спе-

цифічні особливості української та англійської культур, яким обов'язково слід навчати при організації міжкультурного спілкування на заняттях з англійської мови під час обговорення фахових проблем студентами факультету психології.

Створення кожної комунікативної ситуації з метою проведення ділової гри залежить, очевидно, від навчальних потреб організатора спілкування і рівня комунікативної підготовки студентів. Першочерговим завданням викладача є підготовка проблемного завдання та номенклатури ролей. У нашому випадку проблемні завдання можуть бути пов'язані з необхідністю знайти оптимальні способи вирішення фахової проблеми. Номенклатура ролей для кожної гри визначається з урахуванням мети, яку ставить перед собою її організатор. Отримавши, наприклад, роль професора, учасника конференції, провідного науковця, члена дослідницької групи, представника міжнародної організації, студенти мають змогу опинитися в англійському середовищі, спробувати обговорити фахову проблему, знайти способи її вирішити тощо. Мовленнєва діяльність, яка має місце в процесі такої гри, є не тільки максимально наближеною до реальних умов спілкування, але й сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх психологів.

Особливістю ознакою ділової гри є її обов'язкова підготовка. При проведенні професійно орієнтованих рольових ігор, комуніканти здійснюють мовленнєві вчинки, напрямок розгортання яких визначається самою ситуацією. Попередня підготовка, яка полягає в тому, щоб отримати достатньо інформації з фахової проблеми, є обов'язковою.

Для початку необхідно підготувати сценарій, який представляє номенклатуру ролей, містить інформацію про дії учасників гри, взаємовідносини між ними, включає опис місця і часу дій, визначає кінцеву мету гри. Оскільки ділова гра, як правило, проходить в декілька етапів, сценарій надає інформацію про кожен з них.

На *першому* етапі студенти вивчають умови гри та рольовий репертуар. Викладач опрацює з ними спеціально підготовлені матеріали навчального (для активізації мовного та мовленнєвого матеріалу), соціокультурного та професійного характеру. Цей процес може мати місце на декількох заняттях, які передують тому, на якому проводиться сама гра. З метою підготовки студентів викладач може ознайомити їх зі зразком сценарію ділової гри, скласти з ними карту-схему послідовності ігрових дій, програти окремі фрагменти. Важливим завданням викладача на цьому етапі є аналіз вербальної та невербальної поведінки учасників майбутньої гри, та урахування відмінностей, які притаманні представникам різних культур. Очевидно, що фахову проблему обговорюватимуть українські студенти (вони виступатимуть від власного імені) та англійські носії (відповідно до сценарію розподіляються ролі). За таких обставин усі учасники повинні урахувати соціокультурні особливості таких ставлення до часу; ставлення до простору; тонально-темброві особливості; дистанція влади; напрямок виховання членів суспільства, тощо.

Другий етап – це початок гри, коли викладач знайомить її учасників із ситуацією, розподіляє ролі, в залежності від умов гри здійснює поділ на пари / групи / команди, роздає відповідні друковані матеріали тощо. Під час гри викладач може пасивно спостерігати, втручатися і надавати необхідну інформацію, або, навіть бути учасником гри, програючи одну з ролей. Це залежить від рівня комунікативної підготовки групи та досвіду студентів, які можуть грати вперше або й раніше брали участь у такого роду навчальної діяльності.

Під час *третього етапу* студенти, як правило, працюють разом, оскільки по черзі представляють вироблену в парах / групах позицію з фахового проблемного питання, яке вони обговорювали. Умови гри визначають їхні наступні дії: завершити гру після презентації

рішень чи продовжити, з метою знайти спільне рішення тощо. Гра може також передбачати здійснення письмового спілкування, коли необхідно написати звіт, резолюцію і т. д.

Особливістю будь-якої гри є підведення її підсумків. Це *останній етап*, який проводиться після того, як гра закінчилась і передбачає аналіз комунікативної поведінки учасників ділової гри.

Під таким аналізом ми розуміємо не тільки коментар з приводу мовних і мовленнєвих помилок студентів, але й також коментар з приводу коректності їхньої професійно орієнтованої рольової поведінки. Викладач і студенти обговорюють відповідність комунікативної діяльності кожного учасника гри, по-перше, загальноприйнятому в іншомовному культурному середовищі мовленнєвому етикету, і по-друге, правилам невербальної поведінки, які соціально зумовлені в культурному осередку науковців.

Таким чином, урахування особливостей як вербальної, так і невербальної комунікативної поведінки представників англомовної культури є необхідною умовою успішної організації процесу міжкультурного спілкування під час навчання студентів-психологів обговорення фахових проблем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордєєва А. Й. Моделювання міжкультурного спілкування // Мовна освіта – шлях до інтеграції: м-ли міжн. форуму. – К.: КНЛУ, 2005. – С. 181–182.
2. Гордєєва А. Й. Як створювати ситуації міжкультурного спілкування на уроці англійської мови // Іноземні мови. – 2008. – № 2. – С. 8–12.
3. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: [навч.- метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
4. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія / [Під загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2015. – 444 с.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Русский язык, 2000. – 317 с.

Тетяна ІЩУК
(Ужгород, Україна)

ДО ПИТАННЯ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ІНДУСТРІЇ

В умовах глобалізації та збільшенні обсягу міжнародної співпраці розширюються міжособистісні контакти, зростає потреба суспільства у якісній підготовці фахівців туристичної індустрії. Сьогодні представники різних країн проводять переговори, зустрічі, конференції та виставки на території готелів, туристичних та оздоровчих комплексів. Високі стандарти ринку праці вимагають від фахівців туристичної індустрії уміння вільно спілкуватися іноземними мовами, знати особливості етикету представників різних культур, орієнтуватися у великому потоці інноваційних технологій 21 століття.

Викладачі вузів покликані забезпечувати випускників глибокими знаннями у відповідності до вимог сьогодення. Завдання викладача іноземної мови за професійним спрямуванням

полягає не тільки в тому, щоб навчити студента читати та перекладати тексти по спеціальності, але і розвивати мовленнєві вміння студента, навчити його користуватися іноземною мовою на комунікативному рівні, розвивати вміння спонтанного спілкування.

Досягти цього можна лише поєднуючи методи сучасних наукових досліджень та інновацій у процесі навчання, створюючи на заняттях ситуації, максимально наближені до тих, які виникатимуть у подальшій трудовій діяльності. Як зазначається у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки «Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві» [1, 23].

Сьогодні студенти можуть брати участь у наукових конференціях, обговорювати важливі питання на симпозіумах online, їздити на навчання за кордон по програмах обміну. Це означає, що рівень іноземної мови для повноцінного спілкування на професійну тематику має бути надзвичайно високий і викладач у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням має використовувати такі методи та прийоми, які б забезпечили цей рівень. Велика кількість літератури, що виходить друком щорічно, дає змогу викладачу орієнтуватися у сучасних напрямках та методах викладання. Особливої уваги заслуговують напрацювання Н. Баграмова, Д. Кларк, О. Пометун, Е. Розет, Дж. Уотсон, Р. Шанк та ін.

Особливої уваги заслуговує метод інтерактивного навчання, ефективність застосування якого засвідчують науковці сьогодення. Сутність цього методу навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається шляхом постійної, активної взаємодії всіх студентів, при цьому студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Саме застосування цього методу на заняттях з іноземної мови професійного спрямування сприяє розвитку мовленнєвих вмінь.

Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 80-х, показують, що інтерактивне навчання дозволяє значно збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студента, а й на його почуття, дії, практику. Результати досліджень, відображені в так званій «Піраміді навчання», свідчать, що «найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання – 10%), а найбільших - інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи негайне застосування – 90%)» [3, 9].

Про якість освітніх послуг вищого навчального закладу свідчить уміння випускників застосувати на практиці знання, отримані на практичних заняттях у вузі. Тому саме розвиток мовленнєвих вмінь: слухання та говоріння іноземною мовою набувають особливого значення. Основою навчання говорінню на іноземній мові є не відтворення завчених текстів чи діалогів, а розвиток умінь спонтанного спілкування. Мовленнєві вправи проблемного характеру, пов'язані з необхідністю опису, порівняння, протиставлення, аналізу, оцінки та формування висновків, відстоювання власної точки зору, аргументування є найважливішими для розвитку навичок вільного володіння мовою. Тому так важливо для викладача іноземної мови зуміти спонукати студента до висловлювання, створити на занятті ситуацію максимально наближену до життєвої, при якій студент висловлює свою власну думку. Тут у нагоді студентам стає не тільки вивчений до цього теоретичний матеріал, набуті навички читання, вимови чи правильної побудови речень на іноземній мові, але і власний життєвий досвід, уміння працювати з Internet ресурсами, аналізувати та вибирати, приймати рішення, працювати у команді та вирішувати складні завдання.

Ефективність процесу навчання значною мірою залежить від викладача, його вміння організувати навчальний процес, вибору методів навчання, та підбору завдань, які можуть успішно розв'язуватися з їх допомогою. Поєднуючи класичні методи викладання, спрямовані на засвоєння основних граматичних структур англійської мови, розвиток навичок читання та перекладу, та більш сучасні методи (інтерактивні), спрямовані на розвиток комунікативних навичок і подолання «мовного бар'єру» викладач справді може підвищити рівень знань студентів, мотивувати їх до вивчення іноземної мови [2].

Підготовка спеціалістів у відповідності запитам ринку праці ставить перед викладачем іноземних мов важливі завдання – формування професійної компетентності та спрямованості студента, розвиток комунікативних здібностей; вимагає підвищення якості навчання, змушує шукати та впроваджувати нові, більш ефективні методи навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.doc>
2. Костина Е. В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. – Серия: Гуманитарные науки, 2010. – Т. 1. – № 2. – С. 141–144.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / [за ред. О.І. Пометун]. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

Оксана КРАВЕЦЬ
(Ужгород, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Серед передових методів у сучасному навчальному процесі вивчення англійської мови, велику увагу приділяють інтерактивним методам, які базуються на особистісно-орієнтованому підході до студента та спрямовані на розвиток не тільки творчого потенціалу студента, але і на вміння мислити та швидко реагувати.

Слово «інтерактив» (походить з англ. м. «inter» – взаємний, «act» – діяти) означає взаємодіяти. Інтерактивне навчання – це взаємодія викладача та студента в процесі навчання з метою вирішення лінгвістичних та комунікативних завдань [1]. Інтерактивна діяльність включає організацію та розвиток діалогічного мовлення, взаєморозуміння в процесі спілкування.

Інтерактивні методи є працюючими методами як у середині групи, так і за її межами. Хоча роль викладача в ході інтерактивних занять є другорядною, проте слід звернути увагу на процес підготовки та розподілу ролей для групи. Як правило, працюючи в групі, у студентів відбувається покращення комунікативних навичок, проявляється командний дух. Таким чином, створюються умови для індивідуального самовираження всередині групи, вміння працювати в команді, розвивається дух суперництва, який сприяє мотивації студентів до розширення знань для покращення комунікації та словесного закріплення своїх позицій.

Структура заняття з англійської мови із застосуванням інтерактивних технологій проходить чотири етапи:

1. Підготовка. Цей етап передбачає організаційні моменти, такі як матеріали для опрацювання, місце проведення, технічне оснащення.

2. Вступ. На даному етапі важливим є пояснення правил, мети, розподіл на групи/команди, розподіл ролей.

3. Проведення. Обов'язковим є обговорення, заданих викладачем ситуацій; самостійний або груповий пошук рішень; формування відповідей.

4. Рефлексія та результати. Елементами цього етапу є обговорення результатів «гри», оцінювання та зворотній зв'язок [2].

Обираючи певний інтерактивний метод, а саме *Interview, Round Table, Reflexive Circle, Hot Summary, Project, Expert Group, Dozens of Questions, Excursion*, викладач формує у студентів відповідні навички і в результаті взаємодії спілкування відбувається взаємонавчання обох сторін.

Не менш цікавим є «метод шести капелюшків» («*Six Thinking Hats*»). Це проста та ефективна гра, що надзвичайно захоплює студентів. У запропонованій грі мислення поділено на шість категорій, з кожною з яких співвіднесено метафоричний капелюх певного кольору. Коли обговорюється питання, кожний із присутніх застосовує до нього конкретний капелюх і всі думають в одному напрямку. Певний колір капелюха забезпечує більш ефективну концентрацію та легкість управління власними думками, оскільки кожен колір має свої функції.

Білий капелюх – детальна та необхідна інформація, тільки факти.

Жовтий капелюх – символічне відображення оптимізму, дослідження можливих успіхів і позитивних сторін, а також переваг.

Чорний капелюх – застерігає і змушує думати критично: що може статися поганого, висловлюється обережність.

Червоний капелюх: фокусування на творчості; альтернативних рішеннях; нові можливості та ідеї; це можливість висловити нові поняття та концепції.

Синій капелюх: керування розумовими процесами. Гарантія дотримання всіх шести капелюхів.

Використання цього прийому дозволяє скоротити час розв'язання проблеми і підвищити ефективність результатів діяльності.

У сучасній практиці викладання іноземної мови досить ефективно використовуються різні варіанти навчання у співробітництві, які сприяють залученню студентів до інтерактивної діяльності на заняттях.

Основними варіантами навчання у співробітництві є: – *Student Team Learning* (навчання в команді); – *Jigsaw* (мереживна пила, Е. Аронсон); – *Learning Together* (вчимося разом); – *Ігрові технології*.

Student Team Learning (STL, навчання в команді): викладач пояснює матеріал, а потім пропонує студентам в групах закріпити його (без жодних змагань у групі). Виконання завдань пояснюється студентом вголос, студенти допомагають один одному, а після завершення завдання, пропонується обговорення його всіма учасниками та оцінка їх роботи.

Jigsaw (мереживна пила): на першому етапі творчого застосування мовного матеріалу студенти діляться на «*Home Groups*»(початкові групи), по три студенти в кожній. Кількість студентів залежить від кількості текстів. Метою роботи є самостійне ознайомлення з текстом, з метою загального охоплення змісту, повного розуміння та виконання завдань, пов'язаних з перевіркою розуміння прочитаного. На другому етапі робота проходить в «*Expert Groups*»(експертних групах). Мета роботи – порівняти відповіді, до яких студенти дійшли

самостійно в «Home Groups», разом підготувати переказ тексту. Успіх роботи залежить від сумісної роботи студентів. Третій етап роботи – це повернення учасників до «Home Groups», де вони по черзі переказують свої тексти; кожний учасник повинен не тільки ознайомити інших членів групи зі змістом, але й допомогти їм зрозуміти його.

Learning Together (вчимося разом): студенти діляться на групи (3-5 осіб). Кожна група виконує одне завдання, яке є частиною однієї великої теми, над якою працювали всі студенти. Таким чином, викладач контролює успішність виконання завдання, характер спілкування та спосіб надання допомоги один одному.

Ігрові технології забезпечують єдність емоційного та раціонального у навчанні. Ігри відповідають природним бажанням учасника, є унікальним засобом навчання без примусу, підвищують зацікавленість до занять [2].

Головною проблемою залучення до інтерактивних ігор визначають те, що студент часто немає власної думки, а якщо і має, то боїться висловлювати її відкрито перед групою. Постійне проведення інтерактивних занять сприяє значному покращенню комунікативних навичок студентів, в результаті чого зникають внутрішні обмеження студента. В процесі спілкування студенти навчаються спілкуватися з різними людьми, висловлювати альтернативні думки, приймати виважені рішення, вміти вести дискусії.

Якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних новітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, використання проектних методів, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами, дистанційні курси іноземних мов, створення презентацій у програмному середовищі Open Office Impress, Microsoft Power Point, використання ресурсів всесвітньої мережі Internet.

Мультимедійні засоби являють собою перспективний та високоякісний механізм, що дозволяє опрацюувати та представляти більшу кількість інформації, ніж традиційні джерела інформації.

Виклад навчального матеріалу повинен відповідати не тільки вербально-логічному, але і сенсорно-перцептивному рівню когнітивного процесу. Його виклад необхідно орієнтувати на словниковий запас та лінгвістичну композицію конкретного вікового контингенту та специфіку підготовки студентів [3].

Беручи до уваги вищезазначений матеріал, можна дійти висновку, що використання інтерактивних форм та методів дають змогу збільшити кількість розмовної практики на занятті, допомагають засвоїти матеріал та використати його у майбутньому. Таким чином, викладач стає наставником самостійної навчально-пізнавальної та творчої діяльності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крамаренко С. Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів // Відкритий урок. – 2002. – № 5–6. – С. 7–10.
2. Павлович А. В. Використання інтерактивних методів навчання у викладанні іноземної мови професійного спрямування у вищій школі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://confes.fl.kpi.ua/node/1064>.
3. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженок ; за редакцією О. І. Пометун. – Київ: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

ЗНАЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Самостійна робота студента при вивченні іноземної мови відіграє першорядну роль. У процесі навчання засвоюється 15% інформації, що сприймається на слух, 65% – слух та зір. Якщо навчальний матеріал опрацьовується самостійно, то виконуються завдання від постановки до аналізу отриманих результатів і засвоюється не менше 90% інформації.

Метою самостійної роботи є формування самостійності студента, що здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів занять. Головна мета самостійної поза аудиторної роботи з іноземної мови – формування мовленнєвої, навчальної, професійної компетенції, розвиток самостійності як риси особистості, формування позитивного відношення до процесу безперервної самоосвіти. Своєрідність дисципліни, іноземна мова, полягає у формуванні вмінь та навичок користування іноземною мовою як засобом створення й підтримання між особистих зв'язків та засобом отримання професійної інформації.

Для організації самостійної роботи студентів може бути ефективною «модель Уоллеса», яка включає наступні компоненти:

- * підготовка: формулювання завдання та початкові спроби його вирішення;
- * інкубація: відволікання від завдання і переключання на інший предмет;
- * просвітлення: інтуїтивне проникнення в суть завдання;
- * перевірка: випробування або реалізація рішення [2, 241].

Традиційно самостійна робота студентів займала звичний обсяг у процесі оволодіння іноземною мовою, зокрема при засвоєнні та опрацюванні лексичного, граматичного матеріалу, при розвиткові навичок читання та писемного мовлення. Підручники, словники, довідники, комп'ютерні та мультимедійні технічні засоби, мережа Інтернет надають широкі можливості студентам самостійно опрацьовувати матеріал та удосконалювати знання з іноземної мови. Викладач повинен навчити студента правильно організувати його самостійну роботу, також навчитись користуватися джерелами інформації. Самостійна робота може бути ефективною тільки в тому разі, якщо студенти зацікавлені в її виконанні.

Самостійну роботу можна поділити на кілька видів:

- * вона ведеться під час аудиторних занять, під контролем викладача у формі консультацій, заліків та іспитів;
- * поза аудиторією при виконанні студентами домашніх завдань навчального і творчого характеру.

Відповідно до Європейського мовного портфеля, співвідношення часу, який відводиться на аудиторну і самостійну роботу, становить 1/3.5. Таке співвідношення базується на великому дидактичному потенціалі самостійного виду навчальної діяльності студентів. Крім того, самостійна робота при вивченні професійної іноземної мови сприяє поглибленню та розширенню знань, формування інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами процесу пізнання, розвитку пізнавальних здібностей студента.

Самостійна робота студентів при вивченні професійної англійської мови розглядається як важливий фактор засвоєння навчального матеріалу, тому вона повинна стати основою

здобуття знань з професійної англійської мови, важливою частиною процесу підготовки кваліфікованих фахівців рівня «бакалавр» та «магістр».

Самостійна робота студентів – це складне педагогічне явище, особлива форма навчальної діяльності, спрямована на засвоєння студентами сукупності знань, вмінь та навиків.

Основні функції самостійної роботи студентів включають: пізнавальну, прогностичну, самостійну, коригуючу, виховну та інформативну.

Пізнавальна функція визначається засвоєнням систематизованих знань з професійної англійської мови.

Самостійна функція сприяє формуванню вмінь і навиків, самостійного їх оновлення і творчого застосування.

Прогностична – розвиває вміння студента передбачити й оцінити результат виконаного самостійного завдання.

Коригуюча функція визначається вмінням вчасно коригувати свою діяльність.

Виховна функція формує самостійність не тільки як сукупність умінь та навичок, але і рис характеру, які відіграють суттєву роль у формування особистості сучасного спеціаліста вищої кваліфікації.

Інформаційна функція – важлива складова ефективності навчання професійної англійської мови. Використання сучасних інформаційних технологій надають необхідну базу для грамотного використання отриманих знань [1].

Вирізняють такі види самостійної роботи студентів при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням:

1. Вивчення нового матеріалу: читання та конспектування літературних джерел інформації, перегляд відеозаписів.

2. Поглиблене вивчення програмного матеріалу: підготовка до модульного контролю, заліків та іспитів з англійської мови, виконання типових вправ на розвиток лексичних навичок та на засвоєння граматичного матеріалу та інші.

3. Вивчення матеріалу з використання елементів творчості: підготовка домашнього читання, участь у розгляді навчальних проблемних ситуацій, підготовка доповідей із заданої тематики.

4. Комунікативний підхід на практичних заняттях.

5. Робота з основною та рекомендованою літературою [3].

Ефективним є застосування методу проектів для самостійної роботи студентів. Він надає можливість студентам навчитися самостійно шукати шляхи вирішення проблеми, знаходити та відобразити необхідну інформацію, аналізувати, робити свої висновки та презентувати аудиторії. Метод проектів сприяє розвитку творчих здібностей студентів та викликає пізнавальний інтерес, робить вивчення іноземних мов більш цікавим, а тому широко використовується для самостійної роботи студентів.

Викладачі професійної іноземної мови повинні:

- ознайомити студентів з актуальністю, метою і завданнями професійної англійської, її місцем, роллю і значенням у професійній підготовці, визначити загальний обсяг навчальної дисципліни та обсяг розділів і тем на поточний семестр;

- ознайомити з програмою навчальної дисципліни;

- пояснити зміст і структуру тематичного плану, послідовність вивчення тем;

- ознайомити з матеріалом, який винесено на модульний контроль;

- подати основну та додаткову літературу до кожної теми.

Самостійна робота студента – це самостійна діяльність, яку викладач планує і систематично контролює. Студент виконує її під керівництвом і контролем викладача, але без його прямої участі. Всі зазначені види самостійної роботи викладач включає у загальний рейтинг оцінювання знань та умінь. Кожен із зазначених видів самостійної роботи є поза аудиторним і потребує від студентів наполегливої праці.

Отже, самостійна робота студентів у вищих навчальних закладах при вивченні професійної англійської мови становить невід'ємну складову навчального процесу. Самостійна робота входить в загальний рейтинг і призначена для розвитку навичок самостійного засвоєння мовного матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коновальчук С. А. Аналіз методів навчання професійної діяльності студентів-журналістів засобами англійської мови // Вісник Житомирського державного університету ім. І.Франка. – 2011. – Вип. 60. – С. 141–144.
2. Рибачук К. Роль самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови у немовних ВНЗ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://irbis-nbuv.gov.ua>.
3. Юцкевич О. П. Проблеми викладання професійно-орієнтованої іноземної мови // Збірник наукових праць викладачів кафедри іноземних мов та української мови та літератури Київського національного економічного університету. – Київ: КНЕУ, 2002. – С. 150–153.

Вікторія СИНЬО, Жанна ГАРАСТЕЙ
(Ужгород, Україна)

ПРАКТИКО-ДОСЛІДНИЙ ПРОЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ САМОАНАЛІЗУ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Практико-дослідний проект виступає важливим інструментом самоаналізу діяльності викладача іноземної мови, за допомогою якого можна дослідити та проаналізувати аспекти власної практики, які можуть негативно чи позитивно впливати на заняття. Він був запропонований групою методистів Гете-Інституту (ФРН), авторами програми підвищення кваліфікації викладачів німецької мови як іноземної [1, 174]. Саме тому такі проекти часто використовуються під час навчання майбутніх вчителів.

Практико-дослідний проект дозволяє педагогу самостійно або групою колег поспостерегти та досліджувати або окремих аспект, наприклад, навчання письму, або виявити найбільш гостру проблему, зібрати дані, проаналізувати і в залежності від отриманих результатів вдосконалювати роботу з конкретною групою. Таким чином, за допомогою аналізу власної професійної діяльності педагог отримує імпульс для теоретичного дослідження проблеми, що створилася, а потім для її подальшого усунення [1, 174].

Метою даної роботи є представити метод практико-дослідного проекту як інструмент самоаналізу викладача іноземної мови, а саме алгоритм його проведення, збору даних, аналізу результатів на прикладі практико-дослідного проекту, проведеному в ДВНЗ «Ужгородський національний університет» в групі А1.1 (початківці) викладач к. філол. н. М. Т. Вереш. Предметом дослідження стало використання нових медіа засобів в процесі виконання домашнього завдання з німецької мови та їх вплив на рівень вмотивованості студентів.

Проаналізувавши один з аспектів навчання німецької мови занятті – використання нових медіа засобів, нами був зроблений висновок, що дана компетенція дуже затребувана з огляду вимог сучасного життя та інтересів студентів. Як показує практика, багато студентів не мають мотивації або інтересу до виконання домашнього завдання через його надмірну науковість або відірваність від життя. Однак, багато викладачів не надають цьому аспекту достатньої уваги, оскільки це вимагає досить багато часу в процесі підготовки заняття, або через відсутність у начальному закладі нових медіа засобів.

Звідси виникла ідея дослідження: надати студентам на початковому ступені навчання німецької мови можливість виконувати домашні завдання за допомогою нових медіа засобів, а саме смартфонів, в якому встановлений додаток до підручника. Викладач виконує при цьому функцію консультанта.

Необхідно визнати, що студенти важко уявляють своє життя без смартфонів і постійно приносять їх до аудиторії, а тому завдання викладача – використати це як засіб для активізації навчального процесу та застосовувати їх потенціал для вивчення мови. За допомогою смартфонів можна записувати голос, фотографувати та зберігати цифрові фотографії під час роботи з дошкою, розповсюджувати специфічні програми, що використовуються нині у вивченні мови [2, 2].

На підставі цієї ідеї було сформульоване питання-завдання практико-дослідного проекту: Чи покращиться засвоєння навчального матеріалу, якщо студенти отримають можливість виконувати домашнє завдання за допомогою нових технічних засобів?

Практико-дослідний проект був проведений в групі початківців вивчення німецької мови A1.1, яка складається з 12 студентів англійського відділення. Навчальний посібник «Schritte international neu 1», в систему якого був інтегрований практико-дослідний проект, являє собою серію навчальних посібників, що веде до рівня B1 Єдиної Європейської системи оцінювання знання іноземної мови, тема заняття «Моя сім'я» [3, 26], час, витрачений на реалізацію в аудиторії, складає 50 хвилин.

Збір даних практико-дослідного проекту проведений шляхом анкетування. В зв'язку з тим, що експеримент проводився з початківцями, анкета була складена українською мовою. В анкетуванні, яке було проведено на наступному занятті з ціллю прозорості експерименту, взяли участь 12 студентів.

Результати, отримані в результаті анкетування, дозволяють зробити висновок, що навчальний матеріал краще сприймається і запам'ятовується студентами, прослідковується процес індивідуалізації навчання. Метод дає імпульс до формування самооцінки студентів та створення умов самостійної роботи. Окрім цього, слід також відмітити економне використання навчального часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Deutsch Lehren Lernen 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion. [Red. Hermann Funk, Christina Kuhn, Dirk Skiba, Dorithea Spaniel-Weise, Rainer Wicke]. – Köln: Verlag Langenscheidt bei Klett, 2014. – 184 S.
2. Godwin-Jones R. Mobile apps for language learning // Language Learning & Technology. – 2011. – V. 15. – № 2. – 17 p.
3. Schritte international neu 1. Deutsch als Fremdsprache Niveau A1.1. [Red. Daniela Niebesch, Sylvette Penning-Himstra, Franz Sprech, Monika Bovermann, Angela Pude, Monika Reimann]. – München: Hueber Verlag, 2016. – 93 S.

РОЛЬ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ФІЛОСОФІЇ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ

Національний аспект змісту українського виховання репрезентується поняттями національного виховання, що веде до становлення громадянсько-патріотичної свідомості і сьогодні втілює в собі мету і процес національно-етнічного відродження українського народу. Феномен національного складний і багатовимірний, тому потрібен системний і комплексний підхід у формуванні національної свідомості сучасної молоді, тому що студентство – це той прихований резерв, який є в кожному суспільстві й від мобілізації якого залежить його життєздатність. Отже пріоритетними є проблеми розуміння самого себе, свого народу-нації. Кожен студент повинен розуміти національну ідею, вміти її охарактеризувати, намагатися зрозуміти роль своєї нації у світовій співдружності. Загальновідомо, що освітньо-науковий процес не стоїть осторонь політичних, економічних, глобальних питань, саме тому національно свідомі студенти швидше формують свої погляди, світогляд, зокрема, щодо державних проблем. Один з найбагатших матеріалів для формування національної свідомості у студентському віці дає вивчення філософської спадщини України.

Вивчення історії української філософії зорієнтоване на національні цінності, прищеплення молодому поколінню віри в національну ідею, що втілює прагнення до державності і соборності; розвиток почуття гордості й любові до свого народу, шанобливе ставлення до власної культури, мови, відродження почуття національної гідності і самоповаги. Але національна гордість не повинна вироджуватись у самозадоволення.

Пробудження до життя національних ідей, виявлення основних шляхів та тенденцій національного відродження вимагають більше уваги приділяти джерелам і рушійним силам національних процесів, умовам і факторам, які впливають на характер, особливості та динаміку їх розвитку.

У викладача філософії відповідальне завдання – проаналізувати, тексти яких вітчизняних філософів потребують поглибленого вивчення для формування у студентів української філософської культури. Необхідно брати до уваги поєднання різних ознак: національна самосвідомість самого автора, мова написання твору, зв'язок філософського мислення з особливостями української культури та ментальності; праця в українських національно-культурних установах, ступінь утвердження модерної української нації як суб'єкта [1, 35].

Проблеми розвитку української національної свідомості та української нації представлені в дослідженнях В. Андрущенко, А. Бичко, І. Бичка, М. Вівчарика, Г. Волинки, В. Горського, Я. Грицака, В. Жмира, С. Кримського, В. Крисаченка, В. Кременя, І. Кресіної, М. Михальченка, І. Огородника, В. Панібудьласки, В. Скуратівського, П. Скрипки, Н. Хамітова, Р. Шпорлюка. Проблеми національного характеру присвячені праці О. Кульчицького, М. Шлемкевича та ін. Національна свідомість як складова суспільної свідомості розглядаються у працях Н. Козлової. Українській національній ідеї присвячені книги і статті М. Грушевського, Д. Донцова, І. Франка, П. Толочка та ін.

Коріння та особливості філософії в Україні, як світоглядної основи української культури, зумовлені особливостями способу життя та історії українського народу. Видатні вчені пере-

конливо показують, що український народ – споконвічний на своїй землі і визначають специфіку його філософського мислення. Отже викладачеві філософії необхідно спрямувати увагу на вивчення автентичних ментальних ознак українства, з метою розробки спільно зі студентством шляхів збагачення власної духовності, формування «української мрії». Українська національна мрія – це важлива складова національної свідомості, одна з форм її проектно-реалізаційної, що включає природний кордоцентризм, поміркований оптимізм, традиційну працелюбність, любов до рідної землі та прагнення зробити її кращою [4, 157]. Національна мрія народжується у глибинах народного духу і є уособленням цього духу, втіленням уявлень народу про життєво важливі цінності, сенс буття, себе самого як особливий світ, носія своєї мови, культури, традицій, понять. Саме національна мрія, проста, зрозуміла і реально досяжна може стати неформальним стрижнем національної ідеї, основою своєрідної чинником підвищення рівня національної свідомості та самосвідомості.

Народи, що мають розвинуті філософські системи, це народи-лідери, а розвиненість філософії – своєрідний показник розвиненості народу. Українська земля, за думкою доктора філософських наук П. Краляка, займає унікальне місце в розвитку філософських традицій, і ми не повинні ігнорувати те, що є предметом національної гордості. У певному сенсі можна говорити, що українська філософська думка є ніби «межовою»: за формою вона ближче до зовнішньої європейської раціональності, але за змістом близькою до індійської філософської традиції з її самозаглибленням, метемпсихозом і втечею від суєтного світу [2, 13].

Безперечно, українська нація, маючи унікальну філософську спадщину, дала світові геніальні, мудрі і неповторні творіння філософів, богословів. Завдання викладача філософії показати численні і фактичні матеріали, які дають можливість усвідомити кожній молодій людині велич свого народу та його місце у світовій спільноті. Лише з позицій своєї нації, досягнень минулого та задач майбутнього Україна зможе зайняти гідне місце у світовій співдружності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лісовий В. С. Українська філософія в контексті національної культури // Історія української філософії. – К., 2008. – С. 11–37.
2. Краляк П. «Білі плями» в історії української філософії. – Луцьк, 2007. – 164 с.
3. Степико М. Т. Українська ідентичність: феномен і засади формування. – К., 2011. – 336 с.
4. Трачук В. Українська національна ідея як модернізаційний проект // Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку. – Львів, 2007. – Вип. 19. – С. 154–159.

Людмила ВОРОНОВСЬКА
(Черкаси, Україна)

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ

Еволюція матерії проходить шляхом глобального пристосування живого до послідовно виникаючого і все більш складного середовища проживання. Традиція дослідження адаптації вперше склалася в біології, але й до сьогодні філософи і соціологи, психологи і політологи не припиняють спроб осмислення феномена соціальної адаптації особистості в контексті радикальних трансформацій сучасного суспільства.

Разом із тим, філософський аналіз соціальної адаптації особистості, яка розуміється як сукупність особливих системоутворюючих властивостей, що дозволяють людині вибудувати своє життя, надавати йому цінності, цілісності й сенсу, – настійно вимагає міждисциплінарного підходу, здатного реалізувати облік всього комплексу соціокультурних, економічних, політичних і психологічних факторів і впливів на статичні і динамічні характеристики індивідуального пристосувального процесу.

Соціальна адаптація виводиться зі специфіки соціальної активності і розглядається як специфічний механізм соціалізації в онтогенезі особистості, одиниці суб'єкт-об'єктних відносин. Таким чином: а) соціальна адаптація якісно відрізняється від пристосувальних механізмів у тваринному світі. В основі цієї відмінності лежить найвища форма прояву активності матеріального світу, що виражається в людській пристосувальній діяльності; б) основними її формами є пристосування і пристосовуваність, зміст яких і динаміка знаходяться в прямій залежності.

Інший актуальний аспект пов'язаний із проблемою уточнення онтологічного статусу соціальної адаптації особистості, важливість якого найбільш чітко проявляється в ситуації «радикальної зміни картин світу, фундаментальних теорій і способів опису реальності, коли стає можливим поява конкуруючих теорій, рівнопотужних щодо опису та передбачення експериментальної емпірії» [5; 87]. При цьому онтологічний аспект соціальної адаптації особистості набуває вигляду філософської інтерпретації статусу і пізнавальних можливостей методології, необхідної для адекватного осягнення феномена соціальної адаптації. Саме тому пошук релевантних теоретико-методологічних підходів до розуміння справжньої природи соціальної адаптації особистості неможливий без адекватного розуміння її онтології.

Потреба в цілісному соціально-філософському осмисленні адаптації особистості в соціумі пов'язана зі ще однією важливою обставиною. Мова йде про необхідності не детерміністського (в силу об'єктивної неповноти наших знань про особистість і соціальної реальності), а ймовірно-статистичного аналізу даного феномена. Цілком очевидно, що подібний аналіз соціальної адаптації особистості можливий лише за умови розробки фундаментальних теоретичних підходів і схем, які в методології науки прийнято розглядати як абстрактної моделі досліджуваних у теорії взаємодій. Подібна теоретична схема виявляє структурні особливості таких взаємодій, фіксуючи в пізнанні їх глибинні, суттєві характеристики.

Онтологія особистості – це онтологія не фізичного світу, але світу ментального, під яким розуміється системна цілісність інтенцій, ціннісних установок, моделей розуміння, оцінок і переживань. Світ, із яким має справу людина, – це світ смислів, і особистість пов'язана з ним, залежить від нього, живе в ньому. В основі ментальності людини лежать символічні структури, які задають межі того розумового поля, в якому вона екзистенційно перебуває. При такому підході осягнення соціальної адаптації без філософського осмислення способів індивідуального конструювання, інтерпретації символічних і соціальних світів навряд чи можливе.

Соціальна адаптація реалізується у процесі соціалізації. Соціалізація пов'язується із загальним розвитком індивіда, а адаптація – із пристосувальними реакціями вже сформованої особистості, коли остання стикається з новими умовами спілкування й діяльності. Соціальна адаптація особистості відображає інноваційний за своєю природою процес / результат активної (реактивної) гармонізації зовнішньої (внутрішньої) настройки (самонастроювання) особистості за допомогою адекватних адаптивним ситуаціям стратегій пристосування, оптимальність яких перевіряється у процесі інфоваємодії за допомогою інформаційного зворотного зв'язку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бергер В. Я. Методологические аспекты изучения адаптивных явлений // Вопросы теории адаптации: тр. Зоол. ин-та АН СССР. – Л.: Наука, 1987. – Т. 160. – С. 13–30.
2. Вольнская Л. Б. Адаптация человека в социокультурной среде. – М.: МАКС Пресс, 2008. – 240 с.
3. Корель Л. В. Социология адаптации: вопросы теории, методологии и методики. – Новосибирск: Наука, 2005. – 423 с.
4. Ромм М. В. Философия и психология адаптивных процессов. – М.; Воронеж: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та: МОДЭК, 2006. – 284 с.
5. Сидоренко С. В. Адаптивні можливості людини в сучасному інформаційному суспільстві // Нова парадигма: Журнал наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – Вип. 44. – С. 85–93.

Ірина ГАЙДУЧОК
(Дрогобич, Україна)

ФЕНОМЕН САМОТВЕРДЖЕННЯ ПІДЛІТКІВ: ЙОГО ПРОЯВ У СЬОГОДЕННІ

На сьогоднішній день проблема самоствердження та прояву власного «Я» підлітків як ніколи актуальна. Молоде покоління зазнає потужного впливу динамічних процесів, які побутують у нашому житті. Безумовно, цими процесами є наступні: протиборство конкуруючих цінностей, зміна пріоритетів та еталонів, вплив інформаційних технологій, своєрідна невпевненість у завтрашньому дні. І це далеко не весь перелік ознак нашого соціокультурного та політичного життя.

Як відомо, дитина виховується не тільки у сім'ї, але і за її межами. Тому весь коловорот подій, у якому вона перебуває довгий час, відіграє не менш важливу роль у становленні її особистості. Все, що вона бачить, що чує навколо себе, залишає певний відбиток на шляху до дорослішання. Часом, не встигаючи за стрімкими змінами у суспільному житті, підлітки не в змозі тверезо та розумно «переключитися» на конструктивні способи вираження себе, тому звертаються до своєрідних протилежностей адекватних форм поведінки та хороших манер. Саме у підлітковому віці потреба до самоствердження є настільки сильною, що заради визнання серед ровесників підліток готовий переступити через свої погляди та переконання, робити вчинки, які суперечать моральним настановам. Цей процес за певних, не досить сприятливих умов, для прикладу, відсутності орієнтирів на шляху, може носити подекуди необдумане, стихійне забарвлення.

Прояви самоствердження юних хлопців та дівчат коливаються у своїх найрізноманітніших формах. До того ж, це все перебуває у взаємозв'язку із плином історичного часу та поколінь. Естетичні еталони змінюються, тому у силу тенденцій моди, підлітки то відпускають довге волосся, то бриються наголо, то змінюють стиль одягу до невпізнаності, то наносять на тіло різні орнаменти та татування. Зміни відбуваються не тільки у зовнішньому стилі та манері одягання, але і у наслідуванні дорослих з їхньою специфікою поведінки та не дуже корисними звичками на кшталт вживання алкоголю, куріння. Тому, аби цьому перешкодити, бурхливу енергію підлітка слід направляти у правильне русло.

Стратегії самоствердження, якими керується особистість у повсякденному житті, зазвичай використовуються та переносяться нею і на інші сфери життєдіяльності: професійну, навчальну, сферу міжособистісних стосунків та інші.

Тлумачний словник української мови висвітлює це поняття таким чином: «самоствердження – це ствердження себе, своєї особистості, визнання своєї цінності, значущості своєї особи» [5].

Вищевказана проблема досліджувалася багатьма вченими. Згідно їх припущень, у час дорослішання особистість обирає найрізноманітніші засоби самоствердження, які носять у собі як конструктивні нахили, так і не дуже.

І. С. Кон висловлює наступне припущення з цього приводу. На його думку, саме у період дорослішання деякі особистості прагнуть якнайяскравіше презентувати себе за рахунок перебування та участі у неформальних групах. Саме у них, посилаючись на висловлювання вченого, можна набути нового статусу, бути задіяним у різноманітних видах діяльності, які засуджуються або не засуджуються людьми [2].

Такі вітчизняні дослідники, як І. Бех, Л. Осьмак та ін., також працювали над питанням самоствердження, при цьому аналізуючи різні бачення особистісного зростання у підлітковому віці. У руслі цих думок, І. Бех основний акцент робив над ідеєю самоцінності особистості, зазначаючи, що вона пов'язана із утвердженням людиною власного «Я» у суспільній та особистісній площинах [1].

Згідно переконанням Л. Осьмак, самоствердження – це своєрідний атрибут процесу соціалізації підлітка, який проявляється у направленні його самості у соціальний простір [4].

У дослідженнях Є. Нікітіна та Н. Харламенкової зазначається, що сучасні підлітки привертають до себе увагу, щоб утвердити образ власного фізичного «Я», використовуючи екстравагантний одяг, макіяж, пірсинг, татуювання тощо. Н. Харламенкова вказує на те, що самоствердження – це переконаність особистості у тому, що вона чогось варта і є цінною. З точки зору вченої, «цінність Я» – це динамічний конструкт, зміст якого змінюється залежно від переоцінки з віком термінальних цінностей унаслідок вирішення людиною вікових завдань та прийняття нею нових соціальних вимог [3].

Та все ж, фундаментального вивчення динаміки процесу самоствердження сучасних підлітків не здійснювалось. Тому ми зупинили свій вибір саме на даній тематичі.

Що спонукає підлітків йти всупереч своїм принципам та світоглядним уявленням? Яку роль відіграє оточення у виборі стратегії дій підлітків? Чи є самооцінка основним стержнем, який визначає характер взаємодій юних дівчат та хлопців між собою? Ці та інші питання зацікавили нас, тому відповіді на них ми намагатимемось відшукати в ході нашого подальшого теоретичного опрацювання та емпіричного вивчення даної тематики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук. – метод. посіб; Ін – т змісту і методів навчання. – К., 1998. – 204 с.
2. Кон І. С. В поисках себя (личность и ее самосознание). – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
3. Никитин Е. П., Харламенкова Н. Е. Феномен человеческого самоутверждения. – СПб.: Алетейя, 2000. – 224 с.
4. Осьмак Л. П. Психологические особенности самоутверждения подростков (в условиях семейного воспитания в школе – интернате для детей – сирот и детей, которые остались без родительского попечения): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1990. – 164 с.
5. Словник української мови: в 11 томах. – 1978. – Т. 9. – 479 с.

ДІАГНОСТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

Адиктивна поведінка осіб юнацького віку з обмеженими фізичними можливостями формується поступово. Так, складні життєві ситуації, стан психологічного дискомфорту провокують адиктивну реакцію, яка є звичним типом реагування на вимоги реального життя. Формування адиктивної поведінки здійснюється як інтегрований процес у психіці особистості, тобто вона стає іншою, яка витісняє і руйнує колишню, що має схильність до крайніх форм девіантної поведінки.

Сучасні досягнення психології [1] свідчать про те, що адиктивна поведінка молоді спричинена насамперед недостатністю внутрішніх ендорфінів в генах людини. Цей фактор може бути спричинений як спадковими чинниками, так і дією зовнішніх факторів. Переважаючи у клініці для прикладу алкогольної й наркотичної залежності малокурабельні афективні порушення астено-деприсивного регістру і психопатоподібна дефіцітарна симптоматика сприяють підтримці в активній і продуктивній фазі синдрому паталогічного потягу і швидкому поверненню хворого до регулярного вживання психо-активних речовин чи алкоголю. Супутні алкоголізації та наркотизації генетично закладені ендогенні й набуті екзогенні радикали в калейдоскопічному ритмі змінюють патопластику й перебіг основних синдромів і симптомів адикції, роблячи їх непередбачувано атиповими, збоченими й патогенними.

Аналіз психо-корекційної діяльності з особами юнацького віку, що мають обмежені фізичні можливостями та адиктивну залежність, з позиції різних підходів дослідження дозволив визначити напрями психотерапевтичних та психо-корекційних втручань, до яких відносять наступні: підвищення мотивації до лікування, усвідомлення своєї хвороби, створення у пацієнтів почуття огідності до вживання наркотичних речовин та алкоголю, корекція характерологічних особливостей, засвоєння способів здорового життя, створення мотивації до здорового способу життя, підвищення самооцінки, зменшення ізольованості, навчання хворих певних способів вирішення проблем, відпрацювання навичок релаксації. Аналіз анамнестичних даних показав, що 31% таких пацієнтів виховувалися у сприятливих умовах, мали обох батьків, достатній добробут, доброзичливі стосунки у сім'ї. Несприятлива сімейна ситуація відзначалася у 12,7%, антисоціальні умови виховання (пияцтво і наркоманія батьків, позбавлення їх батьківських прав, притягнення до кримінальної відповідальності тощо) у 52,9%.

У сфері лікування та реабілітації осіб юнацького віку з адиктивною залежністю в останні роки прийшли до загального твердження, що вони потребують лікування та психосоціальної реабілітації. Більшість із них загалом не усвідомлюють, що ризик виникнення залежності від алкоголю та наркотиків у них значно більший. Тому дуже важливо активно впливати на таких осіб, переконавши їх зменшити обсяг вживання психотропних речовин чи алкоголю, або зовсім це припинити. Один із головних аргументів оснований на тому, що раннє виявлення та завчасне короткочасне втручання можуть попередити розвиток тяжких форм залежності. Водночас, результати лікування та психосоціальної реабілітації пацієнтів, що страждають наркотичною або алкогольною залежністю, краще, якщо захворювання виникло на ранній стадії, а соціальна активність пацієнта має незначні порушення [2].

У процесі корекції залежності в осіб юнацького віку з обмеженими фізичними можливостями слід розкласти терапію на потенційно ефективні втручання в такій логічній послідовності, при якій пацієнт може отримати максимальну користь від цього. Дуже поширена та ефективна у цій справі так звана «крокова модель», згідно якої пацієнту пропонують втручання, що потребує мінімального напруження, яке, можливо, дає позитивний результат. Лише в тих випадках, коли воно недостатньо ефективно, можна перейти до більш тривалого і більш інтенсивного втручання.

При цьому слід щоб спочатку запропонована терапія і подальша реабілітація вибирались після ретельного аналізу та співбесіди з пацієнтом. Головною потребою є розширена, бажано структурована і в будь-якому випадку багатомірна діагностика. У процесі діагностики слід розглянути наступні аспекти і виміри: рівень розумового розвитку, тривалість і тяжкість залежності, історію попередніх лікувань, ступінь мотивації, соціальне оточення, соматичний стан пацієнта і наявність психічних розладів, що виникли внаслідок адиктивної залежності.

Отже, можна зробити висновок, що в осіб юнацького віку з обмеженими фізичними можливостями адиктивний стан виникає значно раніше та призводить до розвитку тяжких форм залежності, що потребує тривалого та поетапного лікування та психосоціальної реабілітації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки: Навч. посібник. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2002. – 308 с.

2. Сідун О. Ю. Психологічні механізми виникнення узалежнених форм поведінки в юнацькому віці // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 2. – С. 150–160.

*Ірина ЛЕВИЦЬКА,
(Дрогобич, Україна)*

ДИСМОРФОМАНІЧНІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЯК НАСЛІДОК ДЕСТАБІЛІЗАЦІЇ ОБРАЗУ ФІЗИЧНОГО «Я» У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Важливим завданням сучасної психологічної науки є виявлення причин, що призводять до викривленого образу фізичного «Я» та стурбованості зовнішнім виглядом. За останні три десятиліття відмічається стійка тенденція збільшення серед населення розвинених країн особистісних проблем, пов'язаних з викривленим сприйманням власного тіла, зростання незадоволеності власною зовнішністю, особливо пропорціями фігури і вагою (А. Дорожевець [2], Є. Креславський, В. Петеркова, І. Поставнева). При цьому, ступінь цього невдоволення дуже часто мало залежить від реальних антропометричних показників. Все наполегливіше ЗМІ популяризують думку про те, що цінність людини полягає в її красі, що красиве тіло забезпечує її привабливість, а атрибутом краси є худорлявість [2].

На сьогодні вимоги до ідеального тіла часто є дуже специфічними. Ш. Берн наводить такі дані: 85 % жінок через певні невідповідності не можуть відповідати еталонам тілобудови, що пропонуються зовнішніми впливами, зокрема, засобами масової інформації (сучасна «модель» тендітніша від середньостатистичної жінки на 23%) [1]. Починаючи з 1920-х років, західно-європейським ідеалом жіночого тіла став, так званий, «хлопчачий» силует [3].

Більшість культур віддають перевагу ідеалам тілобудови, що відображають чітку гендерну вираженість. С. Франзой вказує на те, що для західно-європейської культури притаманна привабливість худорлявих жінок та V-подібних форм чоловічого тіла [4]. Подібна тенденція первинної оцінки зовнішності людини є типовою й для України.

Соціальна оцінка з огляду на фізичні критерії породжує низку психологічних проблем, оскільки образ тіла значним чином впливає на формування самооцінки. Найбільш характерними вони є у підлітковому та ранньому юнацькому віці, коли неадекватне уявлення про свій образ фізичного «Я» може призвести до розладів здоров'я, неадекватної поведінки або стати причиною комплексу неповноцінності. Так, як організм у цей віковий період знаходиться у вирішальній стадії свого розвитку, фізичні зміни в період завершення статевого дозрівання вимагають побудови нового образу тіла. У старшому шкільному віці ступінь і адекватність усвідомлення свого фізичного «Я» – є однією з важливих внутрішніх умов, яка хоча й опосередковано, але бере активну участь у формуванні індивідуальних особливостей особистості. Тому, багато вчених підкреслюють про особливу роль уявлень про своє тіло та їх вплив на самоставлення у ранньому юнацькому віці (В. Агеєв, І. Кон, С. Кривцова, А. Петровський, Х. Ремшмідт та ін).

Особливо небезпечними для здоров'я юнаків та дівчат є хворобливі тенденції самоставлення до образу фізичного «Я». Мова йде про дисморфоманію (переконаність (уявна ідея) про наявність фізичного недоліку) та дисморфофобію (в перекладі з грецької – «нав'язливий страх тілесної деформації») – це форми психологічного розладу, що характеризуються нав'язливими переконаннями людини про наявність у неї якогось дефекту зовнішності, уявного або перебільшеного. М. Коркіна визначала дисморфофобію як нав'язливий страх невротичного характеру, пов'язаний з реальними або вигаданими фізичними вадами [3]. Предметом переживань служать; малий зріст, пропорції тіла, вторинні статеві ознаки. Окрім цього, невдоволення досить часто зосереджується на формі носа, вух, чола, губ, щелепи, зубів, ніг, рідше живота і стегон, наявності пігментації та вроджених плям.

Загалом, можна стверджувати, що, так звані транзиторні реактивні дисморфофобії, тією чи іншою мірою зустрічаються у всіх юнаків та дівчат, особливо при наявності у них сензитивної акцентуації. Зокрема, вікова зміна тембру голосу, вікові висипання на шкірі, загальна постава в період інтенсивного зростання, різкі коливання маси тіла, пов'язані з діенцефальними порушеннями при закінченні статевого дозрівання, – все це створює сприятливий ґрунт для дисморфофобії.

Дисморфоманічні розлади – це, як правило, стійкі феномени, що важко піддаються корекції. Зазвичай, дисморфоманія супроводжується пригніченим настроєм, ретельним маскуванням своїх переживань і вираженим прагненням здійснити будь-що (як правило, хірургічні втручання) з метою досягнення виправлення уявного дефекту. Дисморфоманії властива впевненість, що виділена ознака є неприємною для всіх оточуючих [3].

Підкреслюючи своєрідність синдрому дисморфоманії в юнацькому періоді, М. Коркіна зазначала, що в цих випадках буває дуже важко «виявити чіткі відмінності між хворобливою переконаністю в наявності фізичної вади і звичайним людським реагуванням на свою зовнішність». На основі тривалої практики дослідниця виділила три основні діагностовані групи: 1) особистісні реакції (при акцентуації характеру); 2) психопатичні реакції і 3) реактивну юнацьку (підліткову) дисморфоманію [3]. Психологічні реакції, пов'язані з підвищеною увагою до своєї зовнішності, на думку вченої, відрізняються від патологічних, насамперед, тим, що у здорових юнаків та дівчат думки про свою зовнішність: 1) не посідають домінуючу

чого становища в ієрархії цінностей; 2) не визначають поведінку особистості, її життєвий устрій; 3) не шкодять нормальній соціальній адаптації [3].

Таким чином, проведений аналіз свідчить про існування в юнаків та дівчат інтенсивних переживань щодо власної зовнішності. Дослідники доводять, що порушення образу тіла пов'язане з віковими змінами і специфікою сприймання власного тіла може спричиняти змінене ставлення до нього, набувати характеру видозмінених станів, до яких, перш за все, фахівці відносять дисморфобії та дисморфоманії. В їх основі лежить хворобливе уявлення про образ свого тіла, дисморфоманічні переживання, негативне ставлення до свого тіла і нереалістичний (недосяжний) образ «ідеального» тіла. При цьому, порушення образу тіла є стрижневим феноменом у розвитку згаданих психопатологічних розладів, що дозволяє розглядати їх як окремі види порушення образу тіла. Принагідно слід зауважити, що дуже часто подібне викривлене сприймання своєї зовнішності призводить до порушення харчової поведінки: анорексії та булімії. Саме тому, перспективу та актуальність подальших пошуків ми вбачаємо у вивченні та розкритті змісту основних видів порушення харчової поведінки та науковій рефлексії особливостей трансформації тілесного образу у ранньому юнацькому віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Ш. М. Гендерная психология / [Пер. с англ.]. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с.
2. Дорожевец А. Н. Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 19 с.
3. Коркина М. В., Цивилько М. А., Марилов В. В. Нервная анорексия. – М.: Класс, 1986. – 176 с.
4. Franzoi S. L., Kessenich J. J., Surgrue P. A. Gender differences in the experience of body awareness: an experimental sampling study // Sex Roles. – 1989. – V. 21. – № 7–8. – P. 499–515.

Матлаб МАХМУДОВ
(Баку, Азербайджан)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫМИ РЕСУРСАМИ

В современный период вопросы управления социокультурными ресурсами в организационно-технологическом контексте предстают в виде способа организации системы управления этими ресурсами для достижения поставленных целей и задач, получения определенных результатов. Социокультурные ресурсы предстают здесь как совокупность основных компонентов, необходимых для производства конкретного социокультурного продукта, благ или услуг. Уже сам факт наличия ресурсов определяет производственный потенциал субъектов социально-культурной деятельности, реальную возможность реализации социокультурных проектов и инициатив.

Социокультурная сфера, обладая собственным ресурсным потенциалом, вынуждена постоянно искать оптимальное сочетание различных способов управления своими ресурсами – начиная с бюджетной модели и кончая моделью, основанной на рыночных принципах.

Принципы партнерства и смешанных форм финансирования предопределили уже сегодня многоканальность государственной поддержки и широкую диверсификацию источ-

ников финансирования социокультурной сферы, государственное стимулирование бюджетной самостоятельности территориальных властей и собственно самих учреждений и организаций социокультурных институтов, а также привлечения средств частных спонсоров и меценатов.

Существует ряд резервов, которые могут быть с успехом использованы: государственные и муниципальные бюджеты, которые поддерживают сферу культуры и искусства и реализуются по нескольким каналам: в форме прямого финансирования; при помощи системы низовых бюджетов; на основе совместного участия в финансировании органов власти разного уровня; через независимые посреднические структуры; с использованием смешанного государственно-частного финансирования.

В США и ряде стран Запада широко используется опыт финансирования учреждений и организаций социокультурной сферы с помощью специальных целевых трансферов («бюджетной линии»), обеспечивающих национальные программы развития и модернизации сферы культуры и искусства, а также грантов, предоставляемых как организациям, так и отдельным работникам этой сферы (индивидуальные гранты), обеспечивающих «экономическую безопасность» духовного творчества. При этом такая система индивидуальных грантов включает в себя: бессрочные почетные гранты выдающимся деятелям науки, образования, искусства и культуры; гранты в форме гарантированного дохода выдающимся деятелям науки, образования, культуры и искусства; гранты молодым ученым и молодым писателям, артистам и т.д.

Система грантов, содержащая условия встречного финансирования, способна существенно улучшить финансовое положение учреждений и организаций социокультурной сферы. Известна практика выделения целевых грантов учреждениям и организациям на содействие в адаптации к инновационной деятельности (Великобритания), целевых грантов на финансирование сферы образования и культуры (Дания); специальных грантов из центральных и территориальных бюджетов на реализацию программ регионального развития, профессионального обучения, переподготовки кадров, реконструкции культурной инфраструктуры, на финансирование инвестиционных проектов (Франция, Нидерланды), а также заключения в ряде европейских стран ежегодных трехсторонних контрактов между центром, регионом и территорией в целях улучшения финансирования отраслей социокультурной сферы.

Нередко финансирование развития различных видов народного творчества и фольклора, национальных библиотек, парков и музеев производится на основе межведомственного соглашения, в котором участвуют бюджеты министерств юстиции, обороны, сельского хозяйства, образования и других отраслей. В государственном финансировании объектов культуры активно используются внебюджетные фонды, формирование которых оправдывается «особыми потребностями» и «национальными интересами» из средств поступления от национальных лотерей, лото, спортивных тотализаторов (страны Европы, США).

На принципах совместного партнерства государство и корпоративные спонсоры участвуют в субсидировании различных по масштабам социально-культурных акций – фестивалей, выставок, ярмарок, юбилейных праздников и других мероприятий при условии предварительного сбора определенного объема спонсорских средств. Последние годы мы наблюдаем о широком распространении данной практики во многих странах, в том числе и в Азербайджане.

Социокультурные ресурсы характеризуется несколькими разновидностями потенциальных баз.

Нормативной основой социокультурных ресурсов представляет собой массив правовых и организационно-технологических документов и инструктивной информации, определяющей организационный порядок подготовки и проведения социально-культурной деятельности.

К кадровому (интеллектуальному) потенциалу социокультурных ресурсов относится номенклатура специалистов, а также технического и вспомогательного персонала, по своим характеристикам, прежде всего, профессиональному и интеллектуальному уровню, соответствующих назначению (набору функций) организации и обеспечивающих качество производимого культурного продукта (благ и услуг).

Финансовая основа социокультурных ресурсов состоит из бюджетных и внебюджетных источников финансирования, использование которых не противоречит действующему в Российской Федерации законодательству.

Материально-технической базой социокультурных ресурсов включает в себя специальное оборудование, имущество, инвентарь для производства и эксплуатации культурного продукта (благ и услуг) и создания соответствующей среды для обеспечения культурной, просветительской и досуговой деятельности. Составной частью материально-технического ресурса является недвижимость, необходимая для оптимального функционирования объектов социокультурного назначения. К видам недвижимости относятся: здания, помещения, специально обустроенные сооружения и территория под ними.

Социально-демографической основой социокультурных ресурсов обозначает совокупность физических лиц, проживающих на территории конкретного региона (города, микрорайона, поселка). Эти лица различаются по возрастным, социальным, профессиональным, этническим и другим признакам. Они представляют собой категорию либо активно задействованных участников социально-культурной деятельности (реальную аудиторию клуба, парка, музея и др.), либо на данный момент по ряду объективных причин (в том числе личного характера) не участвующих в социокультурных мероприятиях (потенциальную аудиторию).

В информационно-методическом ракурсе социокультурные ресурсы объединяет в себе все возможные средства и способы организационно-методического руководства, информационно-методического обеспечения, переподготовки и повышения квалификации кадров в области социально-культурной деятельности.

Производство определенного социокультурного продукта, благ и услуг не может обойтись без морально-этических основ. Он необходим для реализации совокупности принципов, норм и требований, определяющих согласованность профессионально-нравственных позиций, норм общения и поведения участников социально-культурной деятельности, основанных на совпадении их интересов и доброй воли.

Существует определенная классификация социокультурных институтов по признаку самодостаточности их ресурсного обеспечения. Социально-экономический статус каждого из них является достаточно сложной по своей структуре сущностной категорией.

Широко используется матрица, позволяющая сопоставить социально-экономические позиции объектов культуры в условиях современного рынка досуговых услуг и поиска адекватных механизмов развертывания как основной (профильной), так и неосновной, коммерческой деятельности. Матрица дает возможность осуществить следующую типологию различных объектов социокультурной сферы в зависимости от их экономического статуса:

1. Объекты социокультурной сферы государственного, муниципального значения (театры, музеи, парки, заповедники, творческие коллективы и др.), являющиеся общенацио-

нальным культурным достоянием. Эти объекты пользуются финансовой поддержкой не только государства, но и негосударственных – коммерческих и общественных - организаций и имеют потенциальную и реальную возможность предоставлять услуги высокой стоимости, в том числе в валюте.

2. Объекты социокультурной сферы регионального (муниципального) подчинения, находящиеся на полном или почти полном бюджетном финансировании. Для них характерны слабая материально-техническая база, неустойчивое хозяйственно-экономическое положение, формальное существование расчетного счета в банке, а нередко и его отсутствие. Инертность и консерватизм современной кадровой политики ведут к нестабильности и текучести кадров.

3. Учреждения и организации, требующие больших инвестиций в свои проекты и программы со стороны различных ресурсодержателей (муниципальных органов, спонсоров, доноров, меценатов и др.), ориентированных на внедрение инновационных технологий в социально-культурной сфере. Для этих учреждений характерна свобода выбора видов социально-культурной деятельности, финансирования, использования различных форм собственности, которая обеспечивает возможности безболезненного вхождения в рынок.

4. Отраслевые учреждения и организации, находящиеся на полной или почти полной самоокупаемости. Для них характерна абсолютная самостоятельность в выборе видов деятельности и досугового обслуживания посетителей, активная хозяйственная позиция и инвестирование своего дальнейшего развития, а также внешних проектов и программ.

Социально-экономический статус каждого из социокультурных ресурсов: объекты культуры, образования, искусства, спорта, досуга является, по существу, результатом взаимного пересечения и взаимопроникновения нескольких характерных параметров. Каждый из них расширяет наши представления о данном объекте как о специфическом социокультурном институте современного региона-поселка или города.

В зависимости от назначения и характера управления социокультурной сферой все его институты подразделяются на: многопрофильные, обеспечивающие одновременное развитие различных направлений социокультурной, просветительской и досуговой деятельности; однопрофильные, обеспечивающие разнообразие деятельности на основе какого-либо одного конкретного направления, вида, жанра или формы культуры, досуга, искусства, спорта и т.д.; прокатные (посреднические), предоставляющие свою базу для проведения различных мероприятий культурного и общественно-политического назначения, подготовленных любыми, в том числе и негосударственными, субъектами социально-культурной деятельности.

Программно-целевой принцип финансового и материально-технического обеспечения социокультурной деятельности предполагает целевое использование ресурсной базы социально-культурных институтов.

Основная (профильная) деятельность социокультурных институтов предполагает производство и распространение продуктов культуры, образования, досуговых и других услуг либо с использованием своей ресурсной базы, либо с помощью привлечения дополнительных ресурсов. В содержание основной деятельности входят:

а) собственная (штатная) деятельность. Она направлена на фиксированное производство конечного продукта (услуг); финансируется из бюджета преимущественно через госказ органами местного самоуправления разных уровней;

б) создание условий для развития самодетельной и инициативной, индивидуальной и коллективной социокультурной, досуговой деятельности населения и отдельных граждан. В

этих целях предоставляются необходимое время и средства обеспечения (прокат) для проведения мероприятий другими юридическими и отдельными физическими лицами, а также осуществляется консультационная и методическая помощь;

в) собственная предпринимательская, частная, кооперативная (нештатная, конъюнктурная), не связанная определенной номенклатурой деятельность. Она направлена на производство на платной основе услуг социокультурного характера, сервисных (информационных, посреднических, обеспечивающих и др.) услуг в соответствии с потребностями и запросами населения. Она осуществляется также на основе социально-творческого заказа государственных и иных организаций или частных лиц, ориентированных на культурную, просветительскую и досуговую деятельность, а также любых других имеющих юридический статус организаций.

Неосновная, непрофильная для социокультурных институтов коммерческая деятельность выходит за рамки сферы социокультурной, образовательной и досуговой деятельности. Это торгово-закупочная деятельность, производство товаров народного потребления, предоставление транспортных услуг, а также иные виды коммерческой деятельности, не противоречащие законодательству. К неосновной, непрофильной деятельности предъявляется ряд требований. В первую очередь она должна быть технологически совместима с основной деятельностью. Она не должна наносить материального ущерба социокультурным институтам и противоречить морально-этическим нормам и правилам, принятым в обществе.

Определенный спад бюджетного финансирования отраслям социокультурного значения не устраивал и не устраивает работников этой сферы, которые продолжают требовать увеличения объемов финансирования, обвиняя государственные власти в недооценке роли культуры в общественном развитии.

Известно, что многие учреждения в большей или меньшей степени имеют возможность зарабатывать средства, продавая свой творческий продукт населению. Это подтверждает и статистика.

Однако экономическая система в стране постепенно приобретает новый облик, оставляя без работы всех, кто не сумел адаптироваться к требованиям рынка (включая работников социокультурной сферы). В отраслях социокультурной сферы происходят наиболее сложные преобразования. Во-первых, не все учреждения этой сферы получили продекларированную экономическую и юридическую свободу от исполнительных органов. Во-вторых, хозяйственный механизм этой сферы пришел в очевидное противоречие с Гражданским кодексом и финансовым устройством государства. В-третьих, далеко не все руководители оказались психологически готовы к использованию в полной мере своих потенциальных возможностей для реализации собственных финансовых проектов на легальной основе. Это значит, что еще длительное время социокультурная сфера будет жить в условиях жесткого финансового цейтнота, а потому возникает необходимость поиска других источников для решения своих проблемы.

Возможны два принципиально разных направления такого поиска.

Первое - увеличить бюджетные возможности за счет прироста валюты баланса. Как достичь? - Поднять ставки налогов или ввести новые налоги на хозяйствующих субъектах. Повысить деловую активность учреждений и их вклад в общую массу прибыли.

Второе - предполагает развитие и использование коммерческого потенциала социокультурной сферы для решения собственных экономических проблем как подсистемы общественного разделения труда и частичного участия в решении экономических проблем государства.

ФІЛОСОФІЯ МИРУ: ДУХОВНО-ЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Із стародавніх часів мислителі міркували про причини війни і шляхи досягнення вічного миру. Синтез цих міркувань призвів до формування окремого напрямку філософії, який отримав назву «філософія миру». У філософії миру, вказує О. С. Капто, мир розуміється як узгоджені відносини, спокій, відсутність ворожнечі, війни, сварки. Дане трактування відображає сутність миру в широкому соціальному сенсі. Сучасне розуміння сутності миру передбачає розгляд його як стану суспільства, при якому відносини між народами, соціальними групами, державами ґрунтуються на проведенні політики ненасильницькими засобами [1, 12]. Вивчення миру як складного суспільного явища включає у себе багато різних аспектів. Узагальнюючи, їх можна згрупувати у воєнно-політичні, міжнародно-правові, соціально-економічні та духовно-етичні концепції. Констатуючи, що успішна реалізація на практиці миротворчих проєктів можлива лише за умови системного, комплексного підходу до осмислення сучасних проблем миру, ми водночас вважаємо за необхідне підкреслити, що у сучасних умовах саме духовно-етичний аспект проблеми миру постає як пріоритетний.

Цей аспект всебічно представлений у концепції миру, яку іноді називають ідеалістичною. Дослідники, що її розробляють, зосереджують увагу на етичних аспектах миру, вважаючи, що моральне перевиховання людей у дусі гуманізму здатне досягти стану загального миру. В основі дискусії між апологетами реалістичних та ідеалістичних теорій, як зазначає У. Хамблет, фактично лежить спір Сократа з учнями щодо питання про справедливість в людських суспільствах шляхом постановки моделі битви між силою та переконанням [2].

Витоки духовно-етичної концепції миру кореняться в давньосхідних релігійних культурах. Ідея ненасильства представляла собою невід'ємну частину загальносвітоглядних систем індуїзму, буддизму і конфуціанства. Але своєї квінтесенції вона набула у вченні Христа. Наріжним каменем християнства є заповідь Спасителя: «Любіть ворогів ваших, благословляйте тих, хто проклинає вас, хто ненавидить вас, і моліться за тих, хто кривдить вас і жене вас, щоб вам бути синами Батька вашого небесного» (Мтф. 5: 43–46). Якщо Конфуцій вчив не робити іншим того, чого не бажаєш собі, то Христос у Нагірній проповіді посилює цю тезу і проголошує: «Усе чого ви бажаєте, щоб люди чинили вам, то й ви чинить їм!» (Мтф. 7: 12).

І хоча у Середні віки вимогу зберігати мир Церква розповсюджувала тільки на Християнський світ і освячувала хрестові походи проти невірних як богоугодну справу, але вже тоді провідні теологи відстоювали ідеї самоцінності миру. Святий Августин писав, що більшою славою є припинити війну з одним словом, ніж убити людей з мечем. А великий гуманіст Деїдерій Еразм казав, що мир – це мати й няня усього доброго, що є у людства. [3]

У Новий час християнські настанови знайшли своє наукове відображення у категоричному імперативі І. Канта як найвищому етичному принципі. Один з найяскравіших представників ідеалізму формулює його наступним чином: «Поступай так, щоб максима твоєї волі могла б бути загальним законом [4, 256]. Поступай так, щоб ти завжди ставився до людства і в своїй особі, і в особі всякого іншого так само як до мети, і ніколи не ставився б до нього тільки як до засобу» [5, 364]. Ідеальний стан суспільства, на думку І. Канта, - це мир між окремими особами і між державами.

У Новітній час принципи ненасильства знайшли найбільш повне вираження у вченні про непротивлення злу насильством Л. М. Толстого, у якому він розглядає зло як деяку ланцюгову реакцію. Одного разу виникнувши, зло породжує відповідні дії, які, навіть будучи виправданими, як правило, не утримуються в рамках справедливості, породжують нове зло, причому, в ще більших масштабах, ніж колишнє. Звідси робиться висновок про те, що єдиним засобом зупинити цей руйнівний процес є рішучість утриматися від відплати за заподіяне зло, в тому числі, і від права на самооборону. Головне, на думку Толстого, полягає не в акті відмови від помсти, а в проясненому почутті любові до всіх без винятку, яке рухає морально вихованою людиною.

У сучасній філософії миру теоретично найбільш закінчену форму миротворча установка особистості отримала в ідеології пацифізму, яка обґрунтовується вірою в моральну неприйнятність війни як такої. При цьому у пацифізмі духовно-етичні настанови розглядаються як основа тріади – наукового дослідження проблем миру, виховання у душі миру і дій по реалізації миру (миротворчість і миробудівництво). Слід зазначити, що опоненти ставлять під сумнів твердження пацифістів про настання стану миру в результаті добровільної відмови людей, політичних структур, держав від будь-яких форм насильства, здійснення «релігійної революції», «морального вдосконалення людства», гуманістичної діяльності державних, громадських, релігійних лідерів [6, 43]. Але прибічники духовно-етичної концепції вказують на діалектичний характер боротьби між терором війни та надією на справедливість. «З одного боку, вивчення насильства веде нас до споглядання жахиття світових війн, загроз поголового винищення через зброю масового знищення та ненажерливість людської жорстокості, – пише Я. Харіс. – З іншого боку, дослідження миру дозволяє нам оцінити, наскільки справедливими і уважними можуть бути люди у ставленні один до одного. Ретельний погляд на життя д-ра Мартіна Лютера Кінга, Мохатми Ганді, Рігоберта Менчу, мати Терези, Берти фон Суттнер або інших активістів миру, забезпечує проблiski впевненості щодо кращої людської долі» [7].

У той час, як апологети real політік розглядають застосування або загрозу насильства як шлях до безпеки, будучи не в змозі побачити його довгострокові шкідливі наслідки для миру, прибічники духовно-етичної концепції спрямовують свої миротворчі зусилля на викоренення справжніх причин війн і тероризму. Відправною точкою у цій роботі є християнське переконання, що будь-які прояви насильства є наслідком існуючого в світі зла і гріха: «Звідки війни та чвари між вами? Чи не звідси, від ваших пожадливоростей, що воюють у членах ваших?» (Як. 4: 1). Гріх – це духовна хвороба, зовнішніми симптомами якої є конфлікти, чвари, злочини і війни з їх трагічними наслідками. І тільки духовне вдосконалення може усунути не тільки зовнішні симптоми цієї хвороби, а й саму хворобу – гріх. Виклик полягає в тому, щоб мирно діяти в світі, де принцип «мир через силу» використовується для врегулювання конфліктів, і де «сила» помиляється на користь насильства [7]. При цьому дослідження духовно-етичних аспектів миру орієнтується на ідею миру як на мету, яку ми повинні поставити, а не обов'язково як на завдання, що ми можемо вирішити найближчим часом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Капто А. С. Філософія мира: истоки, тенденци, перспективи. – М.: Политиздат, 1990. – 432 с.
2. Hamblet W. Harvesting the Human: Force and Persuasion in Human Societies. / Concerned Philosophers for Peace Newsletter, 2017 [Online]. Access: <http://peacephilosophy.org/325/wendy-hamblet-harvesting-the-human-force-and-persuasion-in-human-societies>

3. Gittings J. *Philosophy and Peace. / The Question of Peace in Modern Political Thought*, ed. by T. Koivukoski and D. Edward Tabachnick. – Wilfred Laurier University Press, 2015 [Online]. Access: <http://johngittings.tripod.com/id89.html>

4. Кант И. Основы метафизики нравственности // Сочинения в шести томах. – М.: Мысль, 1990. – Т. 4. – Ч. I. – С. 211–310.

5. Кант И. Критика практического разума. – СПб.: Наука, 1995. – 528 с.

6. Кошин В. Философия мира в ядерный век // Вопросы философии. – 1990. – № 5. – С. 39–54.

7. Harris I. *Peace Studies between the Two Infinities.* // Newsletter of the Concerned Philosophers for Peace. – 2006. – Vol. 26.2 [Online]. Access: <http://peacephilosophy.org/94/peace-studies-between-infinities-by-ian-harris>

Роман ХАВУЛА
(Дрогобич, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Поняття самоефективності увійшло в тезаурус психологічної науки у другій половині ХХ століття. Концептуалізація самоефективності як психічного утворення була здійснена американським вченим А. Бандурою у 1977 році. Науковець визначає це поняття як «переконання в тому, що індивід здатен успішно здійснювати поведінку, необхідну для досягнення очікуваних результатів» [1, 115]. Дослідник розрізняє поняття очікування результатів і очікування ефективності, оскільки конкретна людина може знати, що деякі дії призводять до певного результату, але може не вірити в те, що вона здатна здійснити ці дії. Відбувається це тому, що людина боїться й уникає тих соціальних ситуацій, з якими, на думку автора, вона не може впоратися, активно поводить себе тоді, коли впевнена у своїх здібностях і вірить у власний успіх. Особи з високою самоефективністю більш наполегливі, краще вчать, менш тривожні та не схильні до депресії. Отже, оцінка своїх можливостей (здібностей), впевненість в успішному виконанні конкретного завдання і становить переконання у власній ефективності.

У сучасній педагогічній психології (І. Д. Бех [2], І. С. Булах [3], Л. В. Долинська [4]) самоефективність пов'язана з особистісно зорієнтованим вихованням, що базується на ефективній взаємодії педагога та вихованця. Зокрема, І. Д. Бех зазначає, що вчитель повинен створювати такі ситуації, де діти могли б якомога повніше і природно виявити себе, розкрити свої можливості. У спілкуванні з дітьми слід розвивати в них почуття відповідальності, вміння підтримувати рішучість, ініціативність, адже «дитина в кожній конкретній ситуації прагне до переживання успіху, яке неможливе без конкретного досягнення» [2, 642]. Тільки успіх, на думку вченого, формує у молодій людини віру в себе, впевненість у своїх силах, самоповагу і на цій основі прагнення стати кращою, з високим ступенем власної ефективності. Отже, в навчально-виховному процесі педагогу необхідно створювати ситуації успіху, які становитимуть основу позитивної оцінки власних здібностей у будь-якій діяльності та у взаємодії дітей із дорослими і однолітками.

Згідно поглядів І. С. Булах та Л. В. Долинської, у взаємодії «викладач-студент» головним спонукальним мотивом педагога має бути «сприяння прагненню особистості студента реалізувати себе, свої можливості... – прагненню до розвитку, удосконалення, тенденції до

вираження і прояву всіх здібностей особистості та її «Я» [3, 49]. Важливим у цьому процесі є розвиток почуття впевненості особистості студента, адже недостатній рівень сформованості цього психічного утворення «призводить до комплексу неповноцінності, низької мотивації успіху, відсутності потреб у досягненні, почуття провини» [3, 51].

Варто наголосити, що В. В. Лук'яненко зробила вагомий внесок в дослідженні самооефективності, її складових та емпіричних корелятів (самоповаги, копінг-стратегій, почуття впевненості в собі, соціально-психологічної адаптації, мотивації навчання у ВНЗ) у юності [5].

Отже, від професійного досвіду викладача залежить те, наскільки повно розкриються можливості студента, його здатність до ефективності у діяльності та стосунках з оточуючими.

Таким чином, проаналізовані праці психологів дають нам підставу розглядати самооефективність як психічне утворення, становлення якого відбувається в умовах ефективної взаємодії вихователя та вихованця, націленої на формування в підростаючої особистості почуття впевненості, самоповаги, здатності адекватно оцінити свої можливості. Ми визначаємо самооефективність як здатність впевнено оцінити власні можливості досягнення успіху у діяльності та стосунках з людьми.

Становлення здатності до самооефективності відіграє значну роль у розвитку особистості, суттєво впливає на увесь перебіг людського життя. Самооефективність має значний вплив на ефективність виконання певної діяльності, соціальні взаємини. Люди з високим рівнем самооефективності ставлять перед собою вищі цілі, досягають кращих успіхів у діяльності, мають високий ступінь самоповаги, почуття впевненості в собі та обирають ефективні стратегії у подоланні складної життєвої ситуації. Самооефективність виступає показником психічного здоров'я особистості, оскільки забезпечує нормативну соціалізацію, сприяє особистісному зростанню, підтримує переживання особистісної ідентичності і є основою її ефективної самореалізації.

Проведений нами аналіз наукових джерел дозволив розкрити психологічний зміст поняття «самооефективність», встановити, що самооефективність впливає на загальну спрямованість особистості, визначає здатність до засвоєння індивідуального та соціального досвіду, подолання вікових та особистісних криз, забезпечує особистісний розвиток.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
3. Булах І. С., Долинська Л. В. Викладач-студент: психологія міжособистісних взаємодій. Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 105 с.
4. Долинська Л. В., Демидова Т. А. Підготовка молоді до сімейного життя: Соціально-психологічний тренінг. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. – 74 с.
5. Лук'яненко В. В. Психологічні особливості становлення здатності до самооефективності в юнацькому віці : дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. – К., 2011. – 269 с.

ДОВІДКА ПРО АВТОРІВ

Алескерли Кямаля – доктор філософії по искусствоведенню, доцент кафедри історія музики Бакинської музикальної академії імені Узеір Гаджібейлі.

Александрович Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарно-мистецьких дисциплін та технологій легкої промисловості Київського національного університету технологій та дизайну.

Антоненко Ольга – вчитель фізики, спеціаліст вищої категорії, педагогічне звання «старший учитель» спеціалізованої загальноосвітньої школи № 291 з поглибленим вивченням іноземної мови міста Києва.

Апакіцей Габрієла – бакалавр кафедри романських мов та перекладу ЧНУ ім. Ю. Федьковича.

Батюк Тарас – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Безгребельна Олена – старший викладач кафедри фізичного виховання Національного університету «Львівська політехніка».

Бистра Марія – кандидат історичних наук, доцент, докторант кафедри історії України Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця).

Білецька Любов – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Блават Оксана – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри фізичного виховання Національного університету «Львівська політехніка».

Бойко Ганна – аспірант кафедри викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету.

Боровикова-Абажер Ольга – викладач філософії ВНЗ «Білгород-Дністровське педагогічне училище» Одеської області.

Брескіна Лада – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Ушинського.

Буцєрога Валентина – магістр Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Вереш Марія – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Вовк Юрій – кандидат економічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Волкотруб Людмила – доцент кафедри видавничої справи та редагування ВПІ Національного технічного університету України «КПІ імені Ігоря Сікорського».

Володарець Світлана – кандидат біологічних наук, викладач кафедри садово-паркового господарства Дніпропетровського державного аграрно-економічного університету.

Вольскі Пшемислав – доктор гуманістичних наук, заступник керівника Колегіуму підготовки вчителів німецької мови Варшавського університету

Вороновська Людмила – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри суспільних наук Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України.

Вурловська Марія – аспірант кафедри всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Гавриляк Ірина – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

- Гаджиева Лала** – докторант Бакинської музичної академії ім. У. Гаджибеєли.
- Гайдучок Ірина** – студентка кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
- Гайсин Анатолій** – професор кафедри кобыза і баяна Казахської національної консерваторії імені Курмангазы.
- Галик Володимир** – кандидат історичних наук, доцент, докторант кафедри всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
- Галів Микола** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
- Гарастей Жанна** – магістр 2-го року навчання на відділенні німецької філології факультету іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».
- Гасинець Ярослава** – кандидат біологічних наук, доцент кафедри ботаніки, декан біологічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет».
- Гвоздецька Юлія** – викладач кафедри професійної освіти та технологій за профілями Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
- Гвоздяк Ольга** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької філології факультету іноземної філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».
- Герасимчук Світлана** – студентка 4 курсу природничо-географічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького.
- Гладка Валентина** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романської філології та перекладу ЧНУ ім. Ю. Федьковича.
- Головчак Андрій** – магістрант факультету фізичного виховання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
- Голомідова Леся** – старший викладач кафедри міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет», аспірант кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
- Гордельянова Яна** – студентка магістратури Національної музичної академії України імені Петра Чайковського.
- Гордєєва Анжела** – доцент кафедри іноземних мов факультетів психології і соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
- Горохова Галина** – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, практичний психолог Кропивницького інженерного коледжу ЦНТУ.
- Грибок Ніна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
- Гринюка Богдан** – кандидат історичних наук, науковий співробітник «Адміністрації історико-культурного заповідника «Давній Пліснеськ».
- Гриченко Галина** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
- Гриченко Раїса** – студентка VI курсу, природничо-географічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького.
- Гуменюк Інна** – старший викладач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Гуртова Тетяна** – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, старший викладач кафедри фізичного виховання Національного університету «Львівська політехніка».

Гжещук Владислав – аспірант кафедри міжнародних відносин ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Давидова Жанна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та перекладу Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця.

Даниляк Олена – студентка магістратури факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Даннік Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій Бердянського державного педагогічного університету.

Данчівський Роман – магістрант кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Демчинська Мирослава – кандидат біологічних наук, доцент кафедри ентомології і збереження біорізноманіття біологічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Демчинська Мирослава – кандидат біологічних наук, доцент кафедри ентомології і збереження біорізноманіття біологічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Демчинський Олег – начальник управління фітосанітарної безпеки Головного управління Дежпродспоживслужби в Закарпатській області.

Денисюк Анастасія – студентка біологічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Дімоглова Ольга – аспірант кафедри загальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Дмитрів Ірина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури та теорії літератури Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Дмитровська Іванна – студентка магістратури факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Добридень Алла – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

Добровольська Оксана – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Довга Ганна – магістр Херсонського державного університету.

Драбов Наталія – викладач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Драган Володимир Іванович - аспірант кафедри всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Дробчак Ярослава – старший викладач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Дрозіч Ірина – аспірант кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету, методист ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг».

Дружененко Раїса – доцент кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка.

Ду Цзінсуй – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Дудчик Оксана – кандидат економічних наук, доцент кафедри фінансів суб'єктів господарювання та страхування Університету митної справи та фінансів.

Дужий Дмитро – студент 2-го курсу факультету фізичного виховання, спеціальності «Фізична реабілітація» 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.

Зав'ялова Тетяна – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького, заступник декана природничо-географічного факультету з навчальної роботи.

Завгороднюк Валентин – курсант Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України.

Зиморя Іван – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Зиморя Микола – доктор філологічних наук, професор, член Академії наук вищої школи України, Заслужений діяч науки і техніки України, завідувач кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Зиморя Мирослава – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Зиморя Олена – кандидат філологічних наук, доцент міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Зубкович Степан – студент 1-го курсу навчально-наукового інституту фізичної культури і здоров'я Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Іванова Татьяна – старший преподаватель кафедри естетичних і фундаментальних дисциплін Восточноукраїнського національного університету імені В. Даля.

Іваник Наталія – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Іванова Валентина – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького.

Іванова Галина – аспірант кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету.

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, в.о. завідувача кафедри історії України, головний науковий співробітник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Ільницька Катерина – викладач кафедри фізики і астрономії та методики їх викладання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Ільчишин Іван – старший викладач кафедри спортивних дисциплін та методики їх викладання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Іщенко Світлана – аспірант кафедри загально технічних дисциплін Інженерно-педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова.

Іщук Тетяна – старший викладач кафедри міжнародних комунікацій факультету туризму та міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Кантор Наталія – старший викладач кафедри правознавства, соціології та політології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Каралюс Марія – старший викладач кафедри музикознавства та фортепіано, заступник директора з навчальної роботи інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Карбованець Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мікробіології, вірусології та імунології з курсом інфекційних хвороб медичного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Карбованець Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мікробіології, вірусології та імунології з курсом інфекційних хвороб медичного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Кирильчук Юрій – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики професійної освіти Рівненського державного гуманітарного університету.

Кисиленко Володимир – студент кафедри теоретичних основ радіотехніки радіотехнічного факультету Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Кіш Надія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Ковальчук Володимир – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Когут Адріяна – магістрантка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Козій Ольга – кандидат філологічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Колодійчук Наталія – аспірантка кафедри іноземних мов та методики їх викладання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка.

Коломієць Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

Кондрацька Галина – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спортивних дисциплін та методики їх викладання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Коноплян Наталія – магістрантка кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Копельців-Левицька Єлизавета – кандидат юридичних наук, доцент кафедри правознавства, соціології та політології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Копочинська Юлія – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри біобезпеки і здоров'я людини Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені І. Сікорського».

Корець Андрій – лікар-нарколог Київської наркологічної клініки «Соціотерапія».

Корягін Віктор – доктор педагогічних наук, доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор, завідувач кафедри фізичного виховання Національного університету «Львівська політехніка».

Котвицька Вікторія – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Кочержук Денис – аспірант кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури та мистецтв.

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.

Краснова Оксана – викладач кафедри соціальної медицини, організації та економіки охорони здоров'я з біостатистикою ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія».

Кривенкова Руслана – старший викладач кафедри туризму факультету туризму та міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Криштанович Світлана – доцент кафедри економіки, менеджменту та готельно-ресторанного бізнесу Львівського державного університету фізичної культури.

Кузан Марія – аспірант кафедри фізичної реабілітації Львівського державного університету фізичної культури, викладач кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Кузьменко Алла – аспірант кафедри комп'ютерної інженерії та освітніх вимірювань Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Кузьменко Юлія – доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання навчальних дисциплін Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

Кухра Василина – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Курдина Юлія – кандидат історичних наук, асистент кафедри історії, музеєзнавства та культурної спадщини Національного університету «Львівська політехніка».

Курина Наталія – старший викладач кафедри природничих та фундаментальних дисциплін Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Куруц Діана – магістрантка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Куруц Наталія – кандидат біологічних наук, доцент кафедри зоології біологічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Куруц Наталія – кандидат біологічних наук, доцент кафедри зоології біологічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Кущнірук Анастасія – доцент кафедри математики і методики її навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Лазебна Олена – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Лазорак Богдан – директор КЗ ЛОР «Державний історико-культурний заповідник «Нагуєвичі», кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Левицька Ірина – аспірант кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Лисицина Тетяна – старший викладач кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін Східноукраїнського національного університету імені В. Даля.

Лисович Оксана – студентка магістратури групи ПОз-21М факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Лісовська Ольга – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Лобкова Ирина – старший преподаватель кафедри гуманітарних и социально-экономических дисциплин Восточнoукраинского университета имени В. Даля.

Лун Фен – аспірант кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Ляшенко Віктор – старший викладач кафедри економіки та сфери обслуговування, декан факультету права та соціально-інформаційних технологій Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини ВНЗ Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна».

Мазур Юлія – магістрантка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Малинка Микола – старший викладач кафедри гуманітарно-мистецьких дисциплін та технологій легкої промисловості Київського національного університету технологій та дизайну.

Малярчук Наталя – кандидат історичних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Донецького державного університету управління (м. Маріуполь).

Мандзюк Роман – викладач, аспірант кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Маркусь Світлана – студент магістратури факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Мартинов Богдан – студент 4-го курсу, спеціальність «Інформатика» факультету фізики та математики Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Ушинського.

Мартинова Лілія – викладач Чорноморського національного університету ім. П. Могили.

Марущак Володимир – студент 2-го курсу факультету фізичного виховання, спеціальності «Фізична реабілітація» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Матрошилін Олексій – кандидат медичних наук, доцент кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Махмудов Матлаб – доктор філософії, ведучий научний співробітник Інституту Філософії Національної Академії Наук Азербайджана.

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.

Минда Отілія – старший викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Мирошник Євген – студент кафедри теорії і методики фізичного виховання та спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького.

Мордоус Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик та технологій дошкільної освіти Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова.

Мороз Валентина – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ.

Мустафаев Азер – доктор філософських наук, професор Інституту філософії Національної академії наук Азербайджана.

Навроцька Оксана – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Науменко Наталія – доктор філологічних наук, професор кафедри українознавства Національного університету харчових технологій.

Непша Олександр – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького.

Несправа Микола – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціальних наук Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ (Дніпро, Україна).

Нестеров Олексій – старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту Таврійського державного агротехнологічного університету.

Нетреба Марина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціальних комунікацій Маріупольського державного університету.

Никитюк Юлія – студентка Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України.

Новза-Федюк Давид – студент 2-го курсу факультету фізичного виховання, спеціальності «Фізична реабілітація» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Нуязін Віталій – кандидат технічних наук, начальник науково-дослідної лабораторії інновацій у сфері цивільної безпеки факультету цивільного захисту Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, голова наукового товариства курсантів (студентів), ад'юнктів (аспірантів), докторантів та молодих вчених інституту.

Огар Анна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Огородник Наталя – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови в суднової енергетиці Херсонської державної морської академії.

Оленич Сергій – кандидат філософських наук, старший науковий співробітник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Орлова Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ННІМ Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Павленко Вікторія – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Паламарчук Віктор – викладач кафедри народних музичних інструментів та вокалу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Патен Ірина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Перегудова Валентина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій Бердянського державного педагогічного університету.

Петрушка Вікторія – магістр 2-го року навчання факультету іноземної філології за спеціальністю «Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно)» ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Пиц Богдан – доцент кафедри народних музичних інструментів та вокалу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, заслужений діяч естрадного мистецтва України.

Поливка Ольга – студентка магістратури факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Поліщук Ольга – старший викладач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Пономаренко Валентина – кандидат біологічних наук, науковий співробітник відділу дендрології та паркобудівництва Національного дендрологічного парку «Софіївка» НАН України.

Пономаренко Галина – молодший науковий співробітник відділу дендрології та паркобудівництва Національного дендрологічного парку «Софіївка» НАН України.

Попенко Ярослав – кандидат історичних наук, доцент кафедри права Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького.

Попович Марина – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Прохорова Лариса – кандидат геологічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького.

Рабецька Надія – здобувач кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Ушинського».

Ребар Інесса – старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького, майстер спорту міжнародного класу з вільної боротьби.

Ревть Алла – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Рогозіна Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій Бердянського державного педагогічного університету.

Романишин Олег – магістр кафедри теорії та методики фізичного виховання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Савчук Валерій – викладач кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Садова Ірина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Сапун Тетяна – асистент кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького.

Світлана Звскова – магістранка кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Серова Анастасія – студентка 4-го курсу Університету митної справи та фінансів.

Сибірцева Оксана – студентка магістратури факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Сивець Тетяна – аспірантка кафедри історії української літератури, теорії літератури і літературної творчості Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Сизоненко Вікторія – кандидат педагогічних наук, викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Силюга Людмила – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Симочко Людмила – кандидат біологічних наук, доцент ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Синьо Вікторія – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Славич Ірина – магістрант факультету фізичного виховання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Смакова Зауре – доцент, завідувача кафедрою кобыза и баяна Казахской национальной консерватории имени Курмангазы.

Смельський Юрій – бакалавр ОНПУ за напрямом комп'ютерних наук.

Соловей Лариса – викладач Дрогобицького музичного коледжу імені Василя Барвінського.

Стаднік Ірина – магістрантка факультету філології та журналістики Херсонського державного університету.

Степура Ігор – ст. лаборант лабораторії когнітивної психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.

Стефіна Надія – кандидат педагогічних наук, доцент Сумського державного педагогічного університету імені А.Макаренка.

Стрілець Валентина – доцент кафедри іноземної філології та перекладу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

Султанова Наталя – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Тафій Жаннетта – студентка IV курсу факультету туризму та міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Терентьєва Наталія – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання, професор кафедри мистецьких дисциплін Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка, віце-президент Міжнародної академії культури безпеки, екології та здоров'я, академік Української академії акмеології, член Європейської асоціації безпеки.

Терлецька Оксана – магістрантка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Тихонова Ілона – студентка 4-го курсу Університету митної справи та фінансів.

Тихоша Валентина – кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського державного університету.

Ткачов Артем – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди.

Токмакова Вероніка – бакалавр кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Токмакова Ірина – магістрантка кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Томашівський Сергій – аспірант кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького Національного Університету.

Трегуб Олександр – студент кафедри теорії і методики фізичного виховання та спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького.

Трумко Оксана – кандидат філологічних наук, науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка».

Удич Олена – викладач хорового диригування ВНЗ «Білгород-Дністровське педагогічне училище» Одеської області.

Фарбатюк Лілія – магістрантка кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Федорович Анна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Філь Галина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі, заступник декана з наукової роботи та міжнародної співпраці факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Фозекош Крістіна – магістр 2-го року навчання, відділення німецька філологія факультету іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Франц Вікторія – студентка біологічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Хавула Роман – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Хоморецький Василь – студент 4-го курсу історичного факультету ДВНЗ «Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди».

Цибулько Анастасія – бакалавр ОНПУ за напрямом комп'ютерних наук.

Цовх Лариса – старший викладач кафедри фізичного виховання Національного університету «Львівська політехніка».

Черня Анна – магістранка кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Чжан Ювень – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Чжоу Юнь – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Чирва Ярослава – викладач кафедри природничих наук Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Чмир Галина – студентка магістратури групи ПО-21М факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Чорна Анжела – доцент кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін Східноукраїнського національного університету імені В. Даля.

Шкіренко Вікторія – аспірант кафедри аудиту ДНВЗ «КНЕУ ім. В. Гетьмана».

Шкюпу Микола – магістрант кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Шпинковська Марія – кандидат технічних наук, доцент кафедри вищої математики та моделювання систем Одеського національного політехнічного університету.

Шпинковський Олександр – кандидат технічних наук, доцент кафедри інформаційних систем Одеського національного політехнічного університету.

Штангрет Ольга – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Шувалова Ольга – старший викладач кафедри прикладної математики та інформатики Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Ушинського.

Шум Ольга – старший викладач відділу мовної підготовки Національної академії прокуратури України.

Юрош Владислав – магістрант факультету міжнародних економічних відносин ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Ядловська Ольга – доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, кандидат історичних наук.

Яковлева Вікторія – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та методики технологічної освіти ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет».

Ярмо Марія – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музикознавства та фортепіано Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Яровенко Тетяна – кандидат філологічних наук, викладач української літератури Харківського кооперативного торгово-економічного коледжу.

Martinez Enrique – Fil. kand., MA, teacher at HighSchool of Math, Science and Engineering at CCNY (New York, USA).

Strenacikova Maria – PhD., PaedDr., teacher Faculty of Music Arts at the Academy of Arts (Banska Bystrica, Slovakia).

ЗМІСТ

БІОЛОГІЯ. ЕКОЛОГІЯ. ТУРИЗМОЗНАВСТВО

Володарець С. Estimation of dust deposition on plant leaves in urban environment.....	4
Герасимчук С. Геологічний інтерактив Білозерського рудоносного басейну	5
Демчинська М., Демчинський О., Карбованець О., Куруц Н. Можливість інвазії та акліматизації <i>Candidatus liberobacter solanacearum</i> в Україні.....	7
Ільницький В. Музеї як чинник розвитку військово-патріотичного туризму на Прикарпатті.....	8
Кривенкова Р., Тафій Ж. Особливості туристичного потенціалу України: практичні рекомендації щодо реалізації	10
Пономаренко В., Пономаренко Г. Розмноження культу варів ялівцю горизонтального (<i>Juniperus horizontalis</i> Moench.) стебловими живцями.....	12
Прохорова Л., Зав'ялова Т., Непша О. Шляхи оптимізації геоecологічного стану земель сільськогосподарського призначення басейну річки Молочної.....	13
Сапун Т., Іванова В. Гідрохімічна характеристика пелоїдів озера Велике м. Бердянськ.....	15
Симочко Л., Денисюк А., Франц В. Мікробіом ґрунту лікарських рослин: <i>Ocimum basilicum</i> L., <i>Levisticum officinale</i> , <i>Lophanthus anisatus</i> та <i>Calendula officinalis</i> ».....	19

ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ. ПРИРОДНИЧІ НАУКИ

Вовк Ю. Знання організації як об'єкт управління	22
Краснова О. Організаційно-економічні проблеми охорони здоров'я сільської місцевості.....	23
Кузьменко А. Створення динамічного контенту веб-орієнтованого навчального середовища технічного ліцею.....	24
Ляшенко В. Моделювання та прогнозування стратегій розвитку регіональних соціально-економічних систем.....	26
Нуянзін В., Завгороднюк В., Никитюк Ю. Дослідження впливу пришвидшених кліматичних факторів на вогнезахисну здатність покриттів сталевих будівельних конструкцій, що спучуються	28
Тихонова І., Серова А., Дудчик О. Інжинірингова діяльність в Україні.....	29
Чорна А., Лисицина Т. Внутрішній контроль як елемент управління діяльністю підприємства.....	32
Шкіренко В. Особливості системи контролю реалізації інвестиційних проектів	33
Шпинковська М., Смелський Ю. Комп'ютерна система визначення фінансового стану отримувача кредиту.....	35
Шпинковський О., Цибулько А. Інформаційна система супроводження діяльності донорів крові	36
Юрош В. Оцінка проблем та шляхів подолання недобросовісної конкуренції в Україні	38

ІСТОРІЯ. ПОЛІТОЛОГІЯ. ЮРИСПРУДЕНЦІЯ

Батюк Т. Проблема українського університету в осмисленні Мирона Кордуби.....	39
Бистра М. Риси соціально-психологічного портрету представника науково-педагогічної інтелігенції України міжвоєнної доби.....	41
Волкотруб Л. Видавнича діяльність В. М. Доманицького	53
Вурловська М. Дозвілля у повсякденні мешканців Дрогобиччини у 1944–1958 роках.....	56
Галик В. Один штрих до історії українсько-єврейських взаємин у Дрогобицькому повіті на початку ХХ ст. (за матеріалами листування Ізидора Ляутербаха з Іваном Франком (1902–1904 рр.)	47

Галів М. Спогади К. Паньківського як джерело до вивчення національної політики Німеччини у Східній Галичині (1941 – 1944 рр.).....	49
Галів М., Огар А. Проект єврейської школи в Дрогобичі (листопад 1941 р.): освітні ілюзії на тлі катастрофи	51
Гринюка Б. Діяльність господарсько-споживчої кооперативи «Сила» в селі Коцюбинці	53
Гриценко Г. Білорусознавчі інтереси Володимира Гнатюка	55
Гжещук В. Освітня політика в контексті глобалізаційних викликів	56
Драган В. Стефан Ковалів про причини і наслідки еміграції населення із східногалицьких повітів наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. (на матеріалах оповідань «Хто винен?» та «Американська крисаня»)	59
Ільницький В. До питання ставлення українських націоналістів до євреїв у Карпатському краї ОУН (1940-і рр.)	61
Ільницький В. Особливості взаємовідносин між командним складом відділів УПА та керівниками структурних підрозділів ОУН у Карпатському краї (1944–1947).....	64
Кантор Н. Роль гендерно-правової експертизи в процесі удосконалення законодавства України	68
Копельців-Левицька Є. Гаазька конвенція: окремі аспекти застосування в Україні	71
Курдина Ю. Визначення місії історичного музею та шляхи її реалізації у сучасному суспільстві.....	73
Лазорак Б. Національні громади Дрогобича у банківській справі другої речі посполитої (1919–1939 рр.).....	76
Лісовська О. Усна історія, як метод історико-краєзнавчих досліджень	78
Малярчук Н. Російське населення міських поселень Південно-Східної України (за матеріалами Всесоюзного перепису населення 1926 р.)	81
Мартинюк Л. Терор проти польського населення в період тоталітаризму: південноукраїнський вимір проблеми у контексті сучасних етнопатристичних протиріч	83
Медвідь О. Розвиток молочарської кооперації на Дрогобиччині у міжвоєнний період	85
Оленич С., Дробчак Я. Засади політики чехословацького уряду щодо освіти національних громад Закарпаття у 1919–1938 рр.	87
Попенко Я., Гриценко Р. Акт Соборності 22 січня 1919 р. у дослідженнях істориків української еміграції	89
Степура І. Розвиток східноєвропейських суспільств в 1940–80-х рр. у дзеркалі модернізаційного проекту «радянського» типу	91
Хоморецький В. Політико-управлінський аспект модернізаційних процесів у КНР	95
Ядловська О. Шведи Херсонщини протягом 20–30-х рр. ХХ ст.	97

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Алескерли К. Отражение новых тенденций в современной азербайджанской музыке	101
Буцєрога В. Київська консерваторія – осередок збереження і розвитку виконавських і педагогічних традицій академічного співу.....	104
Гаджиева Л. Исторические аспекты развития азербайджанского мугамоведения в ХХ веке	107
Гордельянова Яна. Архітектор в музиці і музикант в науці. Деякі аспекти виконавського досвіду концертної п'єси для фортепіано «Evrivali» Яніса Ксенакіса	109
Душний А., Пиц Б. У сплетінні ювілейної імпрези «Perpetuum mobile – 2017»	113
Каралюс М. Проблемні аспекти тлумачення поезиї жанру ноктюрну в історії зарубіжної та української музики	115
Кочержук Д. Значення звукозапису в творчості естрадного виконавця	117

Мустафаев А., Махмудов М. Азербайджанская современная музыка в контексте развития социально-мультикультуральных ценностей.....	119
Паламарчук В. Творчість видатного українського гітариста Марка Соколовського у контексті наукових зацікавлень сучасного італійського дослідника Марко Баззотті (джерелознавчо-культурологічні аспекти)	121
Смакова З., Гайсин А. Влияние фольклора на баянное творчество казахских композиторов.....	123
Соловей Л. Євген Козак – видатний композитор, диригент, педагог, громадський діяч.....	125
Стефіна Н. До проблеми становлення творчої особистості молодшого школяра в контексті особистісно-орієнтованого навчання музики на уроках музичного мистецтва	127
Удич О. Особливості формування художньо-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики засобами народно-пісенного музикування	130
Ярко М. Методологема сучасного українського музикознавства як наукові системи: постмодерний дискурс методологування	133

ПЕДАГОГІКА

Martinez E. The teacher's role in the educational process and stress factors in high school teachers	136
Strenacikova M. (Jr.) Slovak teacher in the context of social changes.....	138
Антоненко О. Використання інноваційних технологій на уроках фізики в загальносвітній школі	141
Білецька Л., Лисович О. Робота над геометричним матеріалом у системі розвивального навчання у початковій школі	142
Білецька Л., Чмир Г. Використання інтерактивних методів навчання у початковій школі.....	144
Бойко Г. Навчально-стратегічна компетентність як компонент змісту формування у майбутніх фахівців з харчових технологій компетентності в англomовному монологічному мовленні.....	146
Брескіна Л., Мартинов Б., Шувалова О. Організація взаємодії з базою даних засобами класу рdо у мові програмування рhр в методичній системі навчання інтернет-програмування для майбутніх викладачів інформатики.....	148
Галів М. Аксиологічні підстави історико-педагогічних праць Миколи Маккавейського (кінець ХІХ–ХХ ст.).....	151
Гвоздецька Ю. Структура професійної компетентності викладача з основ технологій харчових виробництв.....	153
Горохова Г. Особливості самореалізації майбутніх інженерів в процесі виробничих практик.....	155
Гуртова Т., Цювх Л., Безгребельна О. Формування культури здоров'я студентської молоді ...	157
Давидова Ж. Основні підходи до визначення поняття «інформаційна компетентність» як наукової категорії	158
Даниляк О. Використання електронних освітніх ресурсів для організації навчально-виховного процесу в початкових класах	160
Даннік Л. Реалізація ідей інтерактивного навчання при підготовці майбутніх фахівців технологічної освіти	162
Дімоглова О. Інноваційні освітні технології у вивченні іноземної мови студентів вищих морських навчальних закладів, як новий стиль життя	163
Добридень А. Творчість як складова педагогічної майстерності вчителя.....	165
Дрозіч І. Принципи навчання майбутніх кухарів у професійно-технічних навчальних закладах	166
Дружененко Р. Проблема знання як системи у наукових вченнях І. Канта: на перетині методики і філософії	169

Ду Цзінсюй. Про сутність поняття «підприємницька компетентність»	171
Жигайло О., Поливка О. Методичні підходи щодо розв'язування практично-орієнтованих задач у початковій школі	173
Звєкова С. Психологічні та вікові особливості дошкільнят під час заняття з іноземної мови ...	175
Іванова Г. Формування навичок самоменеджменту майбутніх учителів як педагогічна проблема	177
Іванова Т., Лобкова И. Организация социально-психологической поддержки студентов	179
Ільніцька К. Формування техніко-технологічної компетентності майбутніх учителів фізики у процесі вивчення основ сучасної електроніки на матеріалі загального курсу фізики	181
Ілляш С., Маркусь С. Педагогічний потенціал народних звичаїв і традицій у формуванні екологічної культури учнів початкової школи	183
Іщенко С. Системний підхід в методиці навчання технологічного обладнання харчової галузі....	185
Карбованець О., Гасинець Я., Куруц Н., Демчинська М. Навчальні екскурсії та їх значення у формуванні фахової майстерності студентів вищих навчальних закладів	186
Кіш Н. Вплив принципів навчання на формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів	187
Кирильчук Ю. Окремі аспекти організації дослідницької роботи у процесі підготовки вчителів технології	189
Ковальчук В., Дмитровська І. Розвиток творчого потенціалу молодших школярів засобами математики	191
Ковальчук В., Сибірцева О. Розвиток креативної особистості на уроках математики у початковій школі	193
Колодійчук Н. Методика комунікативно-діяльнісного підходу в процесі формування іншомовної лексичної компетенції учнів основної школи	196
Коломієць Н. Взаємодія суб'єктів освітнього процесу як фактор сталого розвитку особистості	198
Коноплян Н. Роль дидактичних ігор в організації навчального та виховного процесу у дошкільному навчальному закладі	200
Копчинська Ю. Змістовний компонент системи професійної підготовки фахівця з фізичної реабілітації	202
Корягін В., Блавт О. Інформаційні технології у тестовому контролі студентів спеціальних медичних груп	204
Курах В., Кравченко-Дзондза О. Оновлення змісту літературного читання в контексті компетентнісного підходу	206
Криштанович С. Праксеологічне спрямування у формування професійної компетентності спортивних менеджерів	208
Терентьєва Н., Кузьменко Ю. Університетська освіта як чинник нарощення освітньої складової фахівців	209
Куриная Н. Формирование у студентов гражданственности и патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей	211
Кушнірук А. Підготовка майбутніх учителів математики до використання ігрових технологій.....	213
Лун Фен. Теоретичні та практичні аспекти формування політичної культури студентів вишів у КНР	215
Мордоус І. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців дошкільного профілю до навчання дітей іноземної мови	217
Ohorodnyk N. Future seafarers' professional English-language communicative identity developing.....	218
Орлова Н. Проблеми вдосконалення організації навчання іноземних мов професійного спрямування	221

Перегудова В. Візуалізація навчальної інформації засобами macromedia flash.....	223
Рабецька Н. Комунікативний аспект професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери.....	224
Ревть А. Інтерпретація творчості у працях вітчизняних та зарубіжних науковців	226
Рогозина О. Формирование профессиональных качеств у будущих специалистов в области информационных технологий.....	228
Романишин О. Оздоровча ходьба, як засіб фізичного виховання жінок похилого віку.....	229
Садова І., Гавриляк І. Інклюзивна освіта в умовах сучасної початкової школи.....	232
Садова І., Навроцька О. Психолого-педагогічна готовність дітей до навчання у школі	235
Садова І., Попович М. Формування почуття відповідальності у дітей молодшого шкільного віку ...	238
Сизоненко В. Організація навчально-виховного процесу молодших школярів під час занять хореографією.....	242
Силога Л., Павленко В. Формування логіко-математичної компетентності учнів початкової школи на уроках математики.....	244
Стрілець В. Зміст інформаційно-технологічної компетентності майбутніх філологів	246
Султанова Н. Проблеми реформування та модернізації інституційних форм утримання та виховання дітей в Україні у контексті освітніх парадигм.....	247
Ткачов А. До питання формування іншомовної компетентності в інтелектуально здібних учнів	249
Томашівський С. Тотожність понять декоративно-ужиткового та прикладного мистецтв	252
Фарбатюк Л. Роль казок у працях В. О. Сухомлинського, щодо виховання гуманних відносин дошкільника	253
Федорович А. Дитина як центр виховного впливу в українській народній педагогіці	255
Філь Г., Когут А. Ситуативні завдання на уроках української мови як ефективний засіб розвитку зв'язного мовлення учнів початкової школи.....	257
Філь Г., Куруц Д. Формування в учнів початкової школи наукових понять про морфологічні зміни у структурі українського слова.....	259
Філь Г., Мазур Ю. Інтерактивне навчання на уроках української мови як позитивний фактор розвитку пізнавальної активності учнів початкової школи	261
Філь Г., Терлецька О. Аудіювання як засіб реалізації комунікативно-діяльнисного підходу до навчання української мови учнів початкової школи	264
Черня Г. Позашкільна робота з дітьми в оздоровчому закладі: проблеми та перспективи.....	266
Чжан Ювень. Суть та місце полікультурної компетентності особистості в сучасному суспільстві ...	268
Чжоу Юнь. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музики та співу.....	270
Чирва Я. Поняття міжнетичної толерантності: структура та зміст	271
Шкьолу М. Оздоровчі технології під час фізичного виховання молодших школярів.....	273
Яковлєва В. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх фахівців професійного навчання	275

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ. ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ

Грибок Н., Данчівський Р. Інфаркт міокарда: сучасний стан проблеми.....	278
Грибок Н., Дужий Д. ЛФК – невід'ємний компонент комплексної реабілітації хворих	279
Грибок Н., Марушак В. Вплив фізичних навантажень на здоров'я людини, проблема піподинамії.....	282
Грибок Н., Новза-Федюк Д. Напрямки розвитку в бойовому гопаку та їхній вплив на здоров'я та життя людини.....	283
Грибок Н., Токмакова В. І. В. Заблудовський – засновник класичного масажу.....	285
Ільчишин І. Методика тренування, спрямована на розвиток швидкісних якостей у студентів-футболістів	287

Кондрацька Г., Славич І. Особливості фізичної підготовки дівчат старшої школи.....	288
Кузан М., Зубкович С. Спеціально-адаптований комплекс лікувальної гімнастики для хворих на сечокам'яну хворобу при щадно-тренуючому руховому режимі після екстракорпоральної ударно-хвильової літотрипсії.....	291
Матрошилін О., Токмакова І. Використання гіпербаричної оксигенації в реабілітації хворих після оперативної реваскуляризації міокарда з приводу ішемічної хвороби серця.....	293
Матрошилін О., Токмакова І. Фізіобальнеотерапія в реабілітації хворих ішемічною хворобою серця після аортокоронарного шунтування (АКШ).....	295
Мацола Н., Головачок А. Організація активного відпочинку для зниження нервово-емоційного напруження студентів-першокурсників в адаптаційному періоді навчання.....	297
Мирошник Є. Ефективність занять легкою атлетикою із застосуванням безперервного методу в аеробному режимі енергозабезпечення.....	299
Ребар І., Нестеров О. Фізичне вдосконалення студентів вищих навчальних закладів з низьким рівнем фізичної працездатності.....	301
Трегуб О. Педагогічні умови формування позитивної мотивації школярів до систематичних занять фізичними вправами.....	303

ФІЛОЛОГІЯ

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Александрович Т., Малинка М. Роль Чину святого Василя Великого в духовному та літературному житті українського народу в XVII – XVIII ст.....	306
Голомідова Л. Портретна характеристика персонажа в новелі Роберта Музіля «Тонка».....	307
Дмитрів І. Символ дороги у збірці Богдана-Ігоря Антонича «Велика гармонія».....	309
Довга Г. Екзистенціал самотності у драмі Неди Нежданої «І все-таки я тебе зраджу».....	311
Zygomya Mykoła, Zygomya Myroslawa. Kryteria wzajemnego oddziaływania kultur.....	313
Зимомря М., Науменко Н., Зимомря І. Контекст зіставлення та порівняння явищ: сутність дослідження.....	315
Зимомря О. Роль імагології в інтерпретації специфіки художнього досвіду.....	318
Козій О. Творчість Дж. Толкієна: філософський зріз.....	320
Мандзюк Р. Роман «Серце – самотній мисливець» Карсон МакКалерс: особливості художньої світобудови.....	322
Стаднік І. Трансформація маскуліної ідентичності та ідентифікації героїв роману С. Жадана «Депеш Мод».....	324
Яровенко Т. Альтруїстичний суїцид як форма самоідентифікації (за оповіданням В. Винниченка «Талісман»).....	327
Yarovenko T. By the principle of «essential beauty»: poetry of John Keats in translations of Yar Slavutich... 329	329
Яровенко Т. Маргіналії О. Суржавського та «Депеш Мод» С. Жадана: спроба компаративного аналізу.....	331

МОВОЗНАВСТВО

Гладка В., Апакіцей Г. Проблема визначення сутності метадискурсивних одиниць у сучасній лінгвістичній науці (на матеріалі французької мови).....	335
Hvozdyak O., Petruschka V. Somatische Phraseologismen des modernen Deutschen und ihre Übersetzung ins Ukrainische.....	337
Гуменюк І. Варіювання швидкості зміни руху тону міських англомовних описів природи.....	340
Добровольська О. Функційна диференціація агентивно-професійної лексики середньоанглійської мови.....	342

Drabov N. A glimpse into the issue of cases in the English language	345
Іваник Н. Фразеологічні одиниці зі словами-символами на позначення тварин.....	346
Котвицкая В. Об особенностях семантической адаптации англицизмов в современном немецком языке.....	348
Лазебна О. Прислівники та дієприслівники оцінки у сполученні з дієсловами руху, положення у просторі та стану спокою (на матеріалі сучасної німецької мови).....	349
Мороз В. Формування комунікативної культури правоохоронців у Дніпропетровському державному університеті внутрішніх справ	352
Нетреба М. Функціональне значення медичних термінологічних одиниць у медіатексті.....	354
Патен І. Категорія руху у міжпарадигмальному вимірі	356
Полищук О. Антропонимика как элемент лингвострановедческих исследований.....	357
Савчук В. Іntenціонально-стратегічна складова публічних звернень американських президентів	360
Сивець Т. Концептуальна метафора ШЛЯХУ в паломницькій літературі України-Руси.....	362
Тихоша В. Структурні особливості порівнянь у творах поетів Херсонщини	364
Трумко О. Концептуальна метафора як засіб маніпуляції у російських ЗМІ.....	367
Штангрет О. Символи-орнітоніми у структурі фразеологічних одиниць української мови	368
Шум О. Стилiстичні особливості перекладу австрійської малої прози початку ХХ століття (на прикладі оповідання Р. М. Рільке «Оповідь, довірена темряві»).....	371

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Вереш М., Фозекош К. Проектний метод як елемент самостійної роботи студента у процесі вивчення іноземної мови	374
Вольскі П., Зимомря І. Сутнісні ознаки дистанційного вивчення іноземної мови.....	376
Гордєєва А. Моделювання ситуацій міжкультурного професійно орієнтованого спілкування на заняттях з англійської мови у немовному вузі	378
Іщук Т. До питання про впровадження новітніх методів навчання іноземної мови професійного спрямування у процесі підготовки фахівців туристичної індустрії	380
Кравець О. Використання інтерактивних методів навчання на заняттях з англійської мови	382
Минда О. Значення самостійної роботи студента при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням	385
Синьо В., Гарастей Ж. Практико-дослідний проект як інструмент самоаналізу діяльності викладача іноземної мови	387

ФІЛОСОФІЯ. ПСИХОЛОГІЯ

Боровікова-Абажер О. Роль вивчення української філософії у формуванні національної свідомості студентів	389
Вороновська Л. Соціальна адаптація особистості в контексті філософського аналізу	390
Гайдучок І. Феномен самоствердження підлітків: його прояв у сьогоденні	392
Корець А. Діагностика адиктивної поведінки осіб юнацького віку з обмеженими можливостями здоров'я	394
Левицька І. Дисморфоманічні переживання як наслідок дестабілізації образу фізичного «я» у ранньому юнацькому віці.....	395
Махмудов М. Некоторые аспекты управления социокультурными ресурсами.....	397
Несправа М. Філософія миру: духовно-етичний аспект.....	402
Хавула Р. Психологічні аспекти самоефективності особистості.....	404

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**FUNDAMENTAL AND APPLIED RESEARCHES: CONTEMPORARY
SCIENTIFICAL AND PRACTICAL SOLUTIONS AND APPROACHES**

**A collection of materials of the III
International scientific-practical conference**

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

Редактори-упорядники

Андрій Душний, Матлаб Махмудов, Василь Ільницький, Іван Зимомря

Літературний редактор

Лариса Лесишин

Макетування та верстка

Василь Герман

Дизайн обкладинки

Олег Лазебний

Здано до набору 25.02.2017 р. Підписано до друку 01.03.2017 р.

Гарнітура Arial Narrow. Формат 60x84 1/16.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 24,64. Зам. № 1353

Наклад 300 примірників

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Друк ПП «ПОСВІТ»

Адреса: вул. І. Мазепи, 7, м. Дрогобич, 82100 Україна

тел. факс (03244) 2-23-35, тел.: 3-38-50, 2-23-76.

E-mail: posvitdruk@gmail.com