

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «КРИВОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Міжнародна науково-технічна конференція

М а т е р і а л и к о н ф е р е н ц і ї

СТАЛИЙ РОЗВИТОК
ПРОМИСЛОВОСТІ ТА СУСПІЛЬСТВА

Т о м 2

ББК 74.58(94.3)
УДК 378(082)
С 76

Редакційна колегія: *Ступнік М. І.*, д-р техн. наук, проф. (відповідальний редактор);
Моркун В. С., д-р техн. наук, проф. (заступник відповідального редактора);
Бакум З. П. д-р пед. наук, проф., *Дороніна Т. О.* д-р пед. наук, доц., *Стецкевич В. В.*, д-р
і. наук, проф., *Колоїз Ж. В.*, д-р філол. наук, проф., *Міненко П. О.* д-р фіз.-мат. наук,
проф., *Стригуно В. І.* канд. біол. наук, доц., *Шрамко Я. В.* д-р філософ. наук, проф.;
Шелевицький І. В., д-р техн. наук, проф., *Щербина В.Г.*, канд. пед. наук, доц..

Адреса редакції: 50002,
Кривий Ріг, вул. Пушкіна, 44.
Криворізький національний
університет. Тел. 26 24 07.

Редакційна колегія не несе відповідальності за авторські оцінки, добір
та викладення фактів у матеріалах, які надійшли до редакції і наведені у
випуску та друкуються в авторській редакції.

ЗМІСТ

Секція 14. Проблеми педагогіки.....	3
Секція 15. Філософсько-методологічні та соціально-політичні аспекти сталого розвитку	84
Підсекція 15.1. Психолого-педагогічні аспекти становлення екоцентрованої свідомості та ідей сталого розвитку	108
Секція 16. Історія та історичні дослідження	130
Секція 17. Філологія	186
Секція 18. Природничі науки.....	207
Секція 19. Фізико-математичні праці	220
Секція 20. Мистецтво й мистецтвознавство	250

Секція 14 ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147
С. М. АМЕЛІНА,
д-р педагог. Наук, професор,
завідувач кафедри іноземної філології та перекладу
Національний університет біоресурсів і природокористування
svetlanaamelina@rambler.ru

НІМЕЦЬКА МОВА У ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті розглянуто питання мовної підготовки майбутніх перекладачів. Визначено причини загострення актуальності підготовки перекладачів з німецької мови. Вказано, що розвитку ініомовної компетентності перекладачів може сприяти «Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України» (Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an Ukrainischen Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten). Запропоновано вивчення термінологічної лексики шляхом розширення змісту і розробки низки спеціально запропонованих завдань під час занять з німецької мови.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Успішне функціонування співпраці в усіх сферах суспільного життя, від економіки й технологій до правових відносин, в умовах глобалізації неможливо без перекладачів, які сприяють взаєморозумінню між партнерами та подоланню відмінностей між мовами та культурами. Таким чином, вимоги до підготовки перекладачів стають дедалі вищими і різноманітнішими, тому що саме вони є тими професіоналами, які забезпечують комунікацію клієнтів і ділових партнерів, котрі не говорять однією мовою.

Компетентний перекладач потребує сьогодні ґрунтовних мовних знань. Отже, до передумов, необхідних для успішної кар'єри в якості перекладача, належать хороша загальна освіта, володіння рідною та іноземними мовами, знання культурного контексту країн цільової мови, досвід у перекладі спеціалізованих текстів, здатність забезпечити комунікацію певних цільових груп.

Необхідність підготовки перекладачів з німецької мови зумовлена кількома причинами. Німецька мова більш поширена у Європі, ніж англійська, французька, іспанська або італійська. В областях економіки, туризму та дипломатії німецька є нині другою за значимістю мовою в світі, після англійської. У Центральній і Східній Європі німецька традиційно залишається найбільш важливою іноземною мовою. У всьому світі близько 130 мільйонів людей вказують, що німецька мова є для них рідною, а ще приблизно 15-18 мільйонів її вивчають. За даними дослідження, проведеного в 1994 році німецьким філіалом Американської торгової палати, близько 65 % опитаних фірм повідомили, що важливим критерієм відбору нових співробітників є їхня двомовність, тобто володіння англійською та німецькою мовами. Тому дедалі більшої актуальності набуває питання поліпшення навчання майбутніх перекладачів німецької мови.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Різні аспекти проблеми підготовки перекладачів для художнього і науково-технічного перекладу вивчали такі вітчизняні й зарубіжні науковці, як Казакова Т., Карабан В., Кияк Т., Кожанов Д., Корунець І., Наконечна Г. та ін. Проте питання вивчення німецької мови у професійній підготовці перекладачів потребує подальших досліджень.

Викладення матеріалу та результати. У підготовці перекладачів, які будуть здійснювати письмовий та усний переклад, має бути врахована специфіка їхньої майбутньої професійної діяльності. Адже в той час, коли один з них передає інформацію в усній формі, інший відповідає за переклад письмових текстів на іншою мовою.

Зокрема, експерти вказують на необхідність врахування у підготовці перекладачів до усного перекладу труднощів, викликаних такими чинниками: психологічний стрес і стрес від аудиторії, складність змісту, іноді неможливість виправити те, що вже було сказано, швидкий темп мовлення деяких мовців. Усний переклад як вид перекладацької діяльності дуже втомлює і вимагає концентрації.

Водночас особливістю професійної діяльності перекладача є те, що він повинен настільки володіти знаннями мови, щоб не тільки зрозуміти зміст окремих слів, але також враховувати імпліцитну інформацію та стилістичні особливості тексту.

Для майбутнього перекладача велике значення має сформованість іншомовної комунікативної компетенції, яка є сукупністю навичок, умінь і знань, що дозволяють йому виконувати свою професійну діяльність у мультикультурному суспільстві, сприяючи досягненню взаєморозуміння партнерів-представників різних культур.

Формуванню і розвитку зазначених компетенцій може сприяти «Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України» (Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an Ukrainischen Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten). Це нова редакція Рамкової Програми, яка була створена у 2006 році за сприяння німецького культурного центру «Гете-Інститут Україна» та Міністерства освіти і науки України. Вона є основою для планування та організації занять з німецької мови, що орієнтуються на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (ЗЄР), Європейські Кваліфікаційні Рамки та Рамкову концепцію Європаспорту. Рамкова Програма пропонує шляхи та можливості організації заняття з німецької мови не лише на засадах діяльнісно-комунікативного підходу, але як заняття, зорієнтованого на майбутню професію.

Зокрема, проблема перекладу різних технічних термінів і виразів, як і раніше, залишається однією з найважливіших у галузі сучасної лінгвістики та теорії і методиці професійної підготовки, зокрема, у підготовці майбутніх перекладачів. Переклад технічних текстів ускладнюється великою кількістю термінів. Здійснити якісний і адекватний переклад таких текстів здатен тільки кваліфікований перекладач, який достатньою мірою володіє знаннями в конкретній сфері. Для такого перекладу необхідно, щоб перекладач не тільки оволодів різними методами перекладу технічних термінів, але й ознайомився з різними варіантами перекладу деяких граматичних конструкцій. Вивчення ж термінів передбачає засвоєння еквівалентів як рідною, так і іноземною мовами в межах конкретної теми. Слід зазначити, що проблеми в цьому процесі можуть бути викликані низьким рівнем знань іноземної мови студентів.

До функцій перекладача як посередника між автором і адресатом тексту належить забезпечення їхньої ефективної комунікації і сприяння уникненню непорозумінь, що здійснюється через відповідну термінологію. Вивчення термінологічної лексики конкретної галузі (машинобудування, сільське господарство, економіка, право тощо) може відбуватися шляхом розширення змісту і розробки низки спеціально запропонованих завдань під час занять з німецької мови.

Крім того, невід'ємною частиною розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів є формування і розвиток граматичної компетенції. Граматична компетенція може формуватися шляхом свідомого засвоєння правил або в поєднанні з семантичними і ситуативними характеристиками комунікативної взаємодії.

Висновки та напрям подальших досліджень. Отже, для успішного здійснення професійної діяльності майбутній перекладач повинен володіти іноземними мовами, зокрема, німецькою, на високому рівні. Зростаюча необхідність підготовки перекладачів з німецької мови для різних сфер суспільного життя і виробництва зумовлена поширенням німецької мови в Європі й світі.

Подальші наукові дослідження можуть бути пов'язані з вивченням та пошуком ефективних шляхів засвоєння майбутніми перекладачами німецької термінології окремих галузей науки, техніки і виробництва.

Список літератури

1. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К. : Ленвіт, 2004. – 256 с.
2. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : lernen, lehren, beurteilen / Europarat. – Berlin; München; Wien; Zürich; New York : Langenscheidt, 2001. – 244 с.
3. Рамкова програма з німецької мов для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні та ін. – К. : Гете-інститут, Ленвіт, 2006. – 90 с.

ГЕНДЕРНИЙ ЗМІСТ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

У статті актуалізовано питання гендерно-збалансованого змісту шкільного підручника, зроблено наголос на важливості впровадження гендерного підходу до сьогоденної педагогічної парадигми.

Постановка проблеми. Впливовим агентом гендерної соціалізації дитини є школа, в якій підлітки проводять більшу частину свого часу, вбираючи інформацію про модель людських відносин з усього, що їх оточує. Особливе значення в цьому контексті має навчальна література, зокрема, шкільні підручники, адже крім знань, в них закодовану матрицю світу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Гендерне питання в освіті є темою наукових розвідок таких дослідників та дослідниць, як С. Вихор, Т. Говорун, Т. Дороніна, О. Кікінежді, О. Луценко, І. Мунтян, О. Остапчук, О. Цокур та ін. Попри різноаспектність досліджень, які свідчать про актуальність проблеми, існує ще немало лакун у зазначеному напрямі.

Мета дослідження. Осмислити та обґрунтувати проблему гендерної орієнтації у підручнику з української літератури

Виклад основного матеріалу. Звертаючись до навчальної літератури для загальноосвітніх шкіл, знаходимо безліч «відбитків» гендерної стратифікації суспільства. Через обмеженість даної статті наведемо для ілюстрації лише декілька прикладів з підручника з української літератури для 6 класу. Перше, на що звертаємо увагу – обкладинка, вона є гендерно збалансованою. Укладено ж підручник трьома жінками (Ніна Гуйванюк, Валентина Бузинська, Світлана Тодорюк), однак у вступному слові до учнівства, вони називають себе авторами, а не авторками: «Укладаючи для вас цей підручник, автори прагнули» [1, с. 5]. У цьому ж вступному слові читаємо звертання: «Дорогі шестикласники» [1, с. 5], проте у класі присутні й шестикласниці, яких таким звертанням обходять увагою. У теоретичних матеріалах підручника також наявні прояви андроцентризму: «Герой літературного твору – це дійова особа, змальована письменником. Головний герой – це той, який завжди перебуває у центрі уваги письменника» [1, с. 77]. Превалюють «герої» та «письменники», хоча у творах дійовими особами часто виступають й героїні, а пишуть у нас не тільки письменники, а й письменниці. Читаємо далі: «за допомогою вчителя поставте міні-виставу» [1, с. 124], хоча здебільшого літературу в школі викладає вчителька, а не вчитель. Такі узагальнення з вибором із двох граматичних родів виключно чоловічого є нормою, проте вони укорінюють у підсвідомості учнівства думку про те, що саме чоловіки здійснюють у нашому світі щось важливе, а жінки виступають на другорядних ролях, що не відповідає сьогоденній дійсності. Аналізуючи безпосередньо художні твори й питання до них, зустрічаємо гендерні стереотипи, наприклад, коли мова йде про пісні, читаємо: «Українські матері виколихували піснями щасливу долю для своїх дітей» [1, с. 14] або ж «Центральним є образ матері, яка над колискою виспіває свої мрії і сподівання на щасливу долю сина чи доньки» [1, с. 14-15]. Усталений образ матері над колискою для нашої культури є вже архетипом, проте це закріплює в підлітковій свідомості асоціативний ланцюжок – мати заколисує дитину – бажає їй щасливої долі – є ближчою до дітей, ніж батько – саме на неї покладено обов'язок виховувати підростаюче покоління.

Висновки. Знаходження оптимального шляху впровадження гендерного підходу до педагогічної парадигми є сьогоденною необхідністю. На нашу думку, із вирішенням цього питання українське суспільство наблизиться до створення дійсно демократичної держави, в концепції розвитку якої чільне місце посідатиме розуміння про рівність людей не залежно від їх статі, віросповідання, раси, національності тощо.

Список літератури

1. Гуйванюк Н. Українська література : Підручн. Для 6 кл. загальноосвітніх навч. Закладів з навчанням російською мовою / Н. Гуйванюк, В. Бузинська, С. Тодорюк – Львів : Світ, 2006. – 228 с.

УДК 37.032

Л. В. БЕШЕВЕЦЬ,

канд. Педагог. Наук, доцент

доцент кафедри педагогіки

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

О. М. КОПИЛОВА

канд. Педагог. Наук,

ст. викладач кафедри англійської мови з методикою викладання

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

anuta261205@rambler.ru

ВИЩА ОСВІТА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізована проблема змісту й тенденцій вищої освіти як фактора та засобу розвитку особистості; виокремлено невирішені раніше частини загальної проблеми та окреслено шляхи її вирішення через вивчення особливостей аксіологічного аспекту особистості та створення відповідних умов формування її ціннісної сфери в процесі навчання у вищих навчальних закладах.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Однією з важливих підсистем існування суспільства в цілому є освіта, оскільки історичний досвід довів, що економічний розвиток суспільства – це умова успішного розвитку освіти, а освіта і наука створюють передумови для розвитку суспільства. Саме тому пріоритети розвитку освіти України розглядаються, в першу чергу, з позицій її ролі і місця в забезпеченні життєдіяльності суспільства, безпосереднього взаємозв'язку зі сферою праці. Сьогодні настав час розробити механізм навчання у вищих навчальних закладах України, заснований на кращих досягненнях вітчизняної системи освіти.

Основні положення розвитку освіти документально відображено в Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Законі України «Про вищу освіту», нормативних документах Міністерства освіти і науки України.

Аналіз досліджень та публікацій. Результати аналізу останніх досліджень і наукових публікацій з даної тематики свідчать про її актуальність і значущість для вибору шляхів розвитку вищої освіти та реалізації стратегії сталого соціально-економічного і духовного розвитку України.

На думку таких авторів, як Т. Андрущенко, М. Згуровський, І. Зязюн, К. Корсак, В. Кремень, Н. Ничкало, С. Ніколаєнко, Г. Півняк, С. Сисоєва, М. Степко та ін. цьому буде сприяти успішна реалізація Болонського процесу. Ця система сприяє створенню умов для самоосвіти, самовиховання й самореалізації особистості; задовольняє потреби держави у кваліфікованих фахівцях різного профілю, у тому числі – педагогічного; дозволяє виховувати у майбутніх фахівців цілісне світосприймання й сучасний науковий світогляд. Вчені аналізують в своїх роботах адаптацію вищої освіти України до нових вимог.

Питаннями підготовки майбутнього фахівця займається ціла плеяда відомих сучасних учених: О. Абдулліна, А. Бойко, І. Зязюн, О. Пехота, А. Щербаков, Т. Яценко та ін. У своїх наукових працях вони розглядають різні аспекти підготовки педагога до професійної діяльності: і особистісні, і професійні. Таким чином, вища освіта як поєднання навчання й виховання є засобом розвитку особистості та формування її базової культури. Особистісно-орієнтований підхід до виявлення сутності змісту освіти відобразився у роботах І. Лернера, М. Скаткіна, В. Ледньова, Б. Бім-Бада, А. Петровського.

Метою статті є аналіз наукової літератури з проблем визначення вищої педагогічної освіти як фактора формування особистості; виокремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

Викладення основного матеріалу. Проблеми вищої освіти в сучасному суспільстві перебувають у полі посиленої уваги дослідників. Якість освіти значною мірою зумовлюється потребами замовників, що визначають цілі, функції, зміст і кінцевий освітній продукт. У ролі замовників виступають держава, суспільство й особистість. Основне завдання полягає в тому, щоб гармонізувати їхні стремління, інтереси, цінності в соціальному замовленні сучасній системі вищої освіти.

Учений В. Загвязинський, акцентуючи на необхідності єдності інтересів особистості, суспільства й держави в освітній стратегії, слушно вважає, що у стратегії освіти сьогодні визнано її особистісно орієнтовану спрямованість, а механізмом реалізації – процеси, пов'язані

з самовизначенням, самореалізацією, самоідентифікацією, самодостатністю особистості. Водночас педагог наголошує на неможливості послідовного ігнорування потреб та інтересів суспільства й держави, які останнім часом перебувають на задньому плані. Сьогодні, на його думку, просто забули про суспільство, державу, соціальну орієнтацію, забули, що живемо серед людей, в колективі, заради них зобов'язані працювати, виявляти свої здібності. Забули, що існують загальнолюдські цінності, всесвітні інтереси людей планети. Говорячи про суперечності в освітній реальності, В. Загвязинський зазначає, що освіта повинна бути соціально-особистісною, а її виразником має стати держава.

Для того, «щоб освіта стала ефективною, потрібно цілеспрямовано формувати механізми взаємодії в ній особистості, суспільства й держави, які дозволять налагодити продуктивні відносини, оформлені не як пряме замовлення, а як система взаємних прав і обов'язків, що допоможуть задовольнити їх потреби» (С. Гільманов).

Кожний із суб'єктів соціального замовлення має свій інтерес і смисл. Саме освіта покликана гармонізувати ці потреби й інтереси, надавши їм ціннісної спрямованості. Освіта повинна виступати цінністю, способом саморозвитку й самореалізації її учасників. У контексті гуманістичного світосприймання освіта покликана створити нову систему цінностей, оскільки має бути відкритою, варіативною, духовно й культурно насиченою, діалогічною й толерантною, з установками на вітчизняні традиції та загальнолюдський досвід.

Аналіз сучасних наукових досліджень дозволяє говорити про те, що вчені розглядають освіту як потужний фактор збагачення й розвитку «людського капіталу». За твердженням М. Гайдеггера, освіті властиво створювати, утримувати й відновлювати все багатство культурно-історичних і духовних цінностей, охоплювати духовність людини в цілому, відкривати її сутність і гідність, зберігати істину й таїнство буття. Визначальної ролі учений надає формувальній функції освіти, продуктом якої є особистісні якості, світоглядні й поведінкові пріоритети. Розвиток людського потенціалу перебуває в тісному взаємозв'язку з теоретичним обґрунтуванням ролі освіти як фактора, що формує особистість. Освіта розглядається не тільки як фактор соціального розвитку людини, але і як засіб, що забезпечує суб'єкту можливість користуватися її результатами, збагачувати свій духовний та інтелектуальний потенціал, створює умови для подальшого професійного росту й самоутвердження майбутнього спеціаліста в професійній діяльності.

Ідею розвитку людського капіталу теоретично обґрунтовує у своїх роботах Т. Шульц. Під людським капіталом учений розуміє сукупність знань, компетенцій, кваліфікацій, що виконують важливу роль засобу виробництва. Підвищення ролі людини в розвитку суспільства й держави, на його думку, актуалізує значимість вищої освіти як джерела економічного росту та підготовки кадрів. Е. Юдін розглядає освіту як засіб розвитку людських ресурсів, а призначення освіти в тому, щоб забезпечити розвиток людини як особистості, здатної зберегти природні основи власної індивідуальності. Визначальної ролі в розвитку людського ресурсу В. Веряскіна надає вищій освіті. Серед провідних завдань соціалізації й освіти вона називає збереження людської природи й життєздатності людського ресурсу; формування за допомогою навчання та виховання життєзберігаючих практик, що сприяють реалізації людського потенціалу. М. Шелер розглядає освіту як фактор, що створює оптимальні умови для розвитку людського потенціалу.

Висновки та напрями подальших досліджень. Вивчення та аналіз наукової літератури дає змогу зробити висновок про те, що сучасними вченими визначено особливості розвитку вищої освіти в умовах Болонського процесу; охарактеризовано освіту як засіб розвитку людських ресурсів та фактор, що сприяє розвитку не тільки професійної, а й духовної сфери особистості. Освіта повинна гармонізувати потреби й інтереси особистості, надавши їм ціннісної спрямованості, задовольнити її духовні запити. Саме на вивчення особливостей аксіологічного аспекту особистості та створення відповідних умов формування її ціннісної сфери в процесі навчання у вищих навчальних закладах слід звернути увагу у своїх подальших дослідженнях.

УДК 37.091.26:331.45

Л. В. БОЖКО

асистент кафедри зоології, фізіології та валеології
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

lyudochka_bozhko@kdpu.edu.ua

О. І. ФРАНКО-ТРОЯНОВА

асистент кафедри зоології, фізіології та валеології
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

franko.oksana@gmail.com

ОЦІНКА РІВНЯ ЗНАТЬ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРЕДМЕТУ «ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ» ДЛЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Стаття присвячена проблемі якості рівня знань майбутніх педагогів при вивченні предмету «Основи охорони праці». Дослідження проведено серед студентів-магістрів: природничого, фізико-математичного, історичного, географічного, психолого-педагогічного, факультетів мистецтв, української філології та іноземних мов ДВНЗ «КНУ» КПІ. Методом збору інформації слугувало групове письмове анкетування студентів згідно з розробленим зразком анкети. У результаті досліджень було встановлено якісний рівень знань серед студентів за напрямом «Основи охорони праці». Планується провести дослідження оцінки рівня знань після вивчення предмету «Охорона праці в галузі».

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Вивчення охорони праці студентами педагогічних спеціальностей пов'язане з тим, що у закладах освіти при проведенні навчально-виховного процесу присутні різноманітні шкідливі та небезпечні фактори, і вивчаються різноманітні процеси з використанням навчального обладнання.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Розглянувши існуючу літературу з охорони праці, ми дійшли висновку, що майже вся література з охорони праці стосується сфери промисловості та направлена на підготовку інженерно-технічних працівників.

Метою нашого дослідження є оцінка рівня знань при вивченні дисципліни з курсу «Основи охорони праці» для майбутніх педагогів, задля попередження травматизму та професійних захворювань. *Завдання:* провести соціологічне дослідження рівня знань з питань охорони праці та безпеки професійної діяльності серед студентів-педагогів після вивчення предмету «Основи охорони праці»; визначити доцільність викладання предмету «Основи охорони праці» для майбутніх педагогів.

Викладення матеріалу та результати. Нами було проведено дослідження-анкетування студентів п'ятого курсу (магістрів) 02.09.2013 на початку навчального року після вивчення предмету «Основи охорони праці». У дослідженні взяли участь 76 студентів п'ятого курсу (магістрів): природничого, фізико-математичного, історичного, географічного, психолого-педагогічного, факультетів мистецтв, української філології та іноземних мов ДВНЗ «КНУ» КПІ. Методом збору інформації слугувало групове письмове анкетування студентів, згідно з розробленим зразком анкети.

Зразок анкети

1. Чим регламентується законодавство про охорону праці?
2. Що є завданнями охорони праці в галузі освіти?
3. Яким документом передбачаються права громадян на охорону праці при укладанні трудового договору?
4. Чи поширюється законодавство про охорону праці на студентів, які проходять виробничу (педагогічну) практику?
5. До якої відповідальності притягуються посадові особи за порушення норм з охорони праці?
6. Хто несе відповідальність за організацію і своєчасність навчання з охорони праці та перевірку знань вимог охорони праці студентів?
7. Що включає в себе безпека навчально-виховного процесу?
8. Хто відповідає за створення безпечних умов праці в установі?
9. Хто проводить інструктаж з охорони праці з учнями під час проведення занять і несе відповідальність за збереження життя і здоров'я учнів?
10. Хто проводить інструктаж студентів з безпеки життєдіяльності під час проведення лабораторних робіт?

11. За допомогою яких гігієнічних критеріїв оцінки, умови праці можна віднести до того чи іншого класу шкідливості та небезпечності?
12. Що належить до санітарно-гігієнічних вимог організації навчально-виховного процесу?
13. Чим характеризують соціально-побутові фактори виробничого середовища?
14. Що входить до параметрів мікроклімату?
15. Які оптимальні санітарно-гігієнічні параметри для навчальних приміщень взимку?
16. Що входить до небезпечних психофізіологічних виробничих чинників?
17. Внаслідок чого можуть виникати професійні захворювання у педагогічних працівників?
18. Що входить до заходів профілактики травматизму та професійних захворювань?
19. Коли нещасний випадок кваліфікується як пов'язаний з навчально-виховним процесом?
20. Що таке професійний ризик педагогічного працівника?

Проаналізувавши результати анкетування, ми бачимо, що рівень знань майбутніх педагогів щодо вимог і норм безпечного ведення навчально-виховного процесу та безпеки трудової діяльності досить низький. Кількість повністю правильних відповідей складає всього – 13,3 %, частково правильних – 8,1 %, у той час як неправильних відповідей – 78,6 %.

Графічно результати анкетування зображені на рисунку 1.

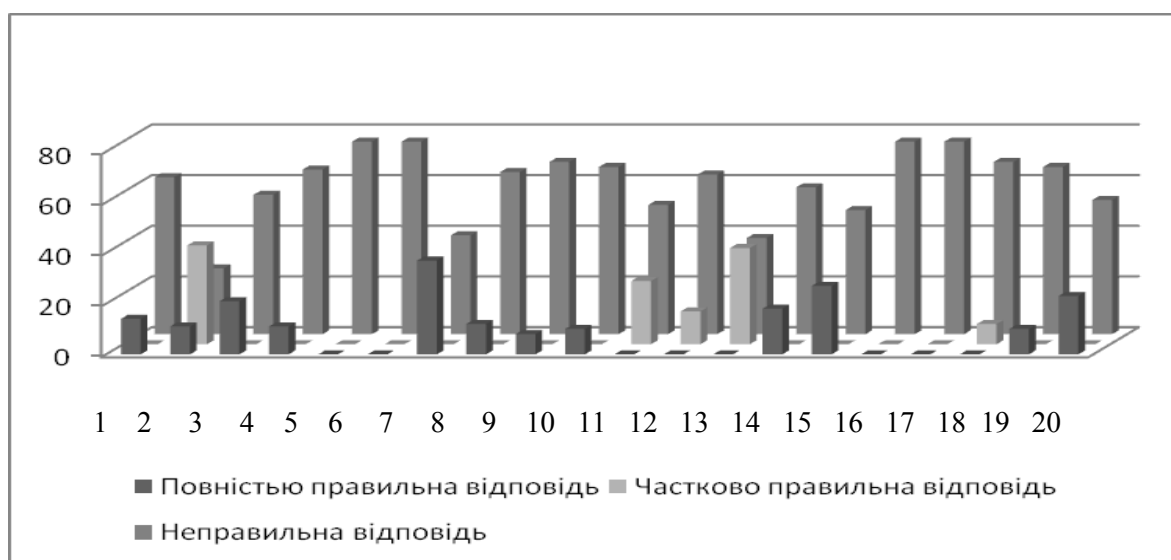


Рис. 1. Кількісне відображення результатів анкетування після вивчення предмету «Основи охорони праці»

Висновки та напрями подальших досліджень. Провівши соціологічне дослідження рівня знань з питань охорони праці та безпеки професійної діяльності серед студентів п'ятого курсу (магістрів) після вивчення предмету «Основи охорони праці», можна зробити висновок, що вивчення цього предмету на четвертому курсі не дає достатнього рівня знань щодо безпеки педагогічної діяльності. Тому більш актуальним є дисципліна «Охорона праці в галузі», яка розкриває специфіку педагогічної діяльності.

Список літератури

1. Каныгин Г. В. Базовые структуры анкетного метода, 2002. [Електронний ресурс] / Г. Каныгин. – Режим доступа : http://sbiblio.com/biblio/archive/katigin_basing_structure_ankete_metod/
2. Методы сбора информации в социологических исследованиях. Кн. 1, 2 / отв. Ред. В. Г. Андреевко, О. М. Маслова. – М. : Наука, 1990.
3. Михайлов Ю. М. Охрана труда в образовательных учреждениях / Ю. М. Михайлов. – М. : Альфа-Пресс, 2009. – 184 с.

А. С. МАКАРЕНКО ПРО МЕТУ ВИХОВАННЯ

У статті подано аналіз поглядів А. С. Макаренка щодо мети виховання. Обґрунтовується значення педагогічних ідей та досвіду видатного українського педагога в сучасній науково-педагогічній практиці.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Визначаючи мету виховання в сучасній українській державі, доцільно звернутися до історичних джерел та поглядів на цю проблему класиків української педагогіки. Беззаперечне значення праць А. С. Макаренка в розробці цілей виховання: «Для кожної епохи і для кожного покоління, – вважав А. С. Макаренко, – мета виховання повинна визначатися діалектично, тобто її потрібно знаходити у вимогах суспільства в даний час» [3, с. 425]. Наголошуючи на важливості визначення мети виховання, А. С. Макаренко наполягав: «Я під цілями виховання розумію програму людської особи, проблему людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання, і геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої ми повинні прагнути» [2, с. 105].

Аналіз досліджень та публікацій. Сучасний науковий дискурс репрезентує численні наукові дослідження у галузі макаренкознавства. Так, проблеми теорії та практики А. С. Макаренка представлено у дослідженнях українських (Н. Дічек, І. Зязюн, С. Карпенчук, М. Окса та ін.) та зарубіжних (А. Фролов, Т. Корабльова, З. Вайтц, В. Зюнкель та ін.) науковців.

Постановка завдання. Головний інтерес до А. С. Макаренка сьогодні полягає не в його історичних свідченнях, а в його педагогіці. Так, вже на початку ХХ століття А. С. Макаренко з граничною точністю визначив мету та завдання виховання, в першу чергу, це формування людини – борця, патріота, трудівника з високим почуттям соціальної відповідальності.

Викладення матеріалу та результати. У різні історичні періоди педагогічна діяльність А. Макаренка розглядається суперечливо, неоднозначно часто з діаметрально протилежних позицій. Зараз важко собі уявити, що довгий час Макаренка не визнавали як педагога-теоретика. Одні вважали його хорошим практиком, та й то з застереженням на специфіку його досвіду роботи з правопорушниками. Інші навіть оголошували його погляди в галузі педагогіки чужими сучасним вимогам, помилковими. Категорично не можна погодитися з тими авторами, які вважають, що педагогіка А. С. Макаренка належить виключно до 20-30-х років ХХ століття, і що в умовах сучасного суспільства вона втратила свою актуальність. Погляди А. С. Макаренка на мету й завдання виховання і сьогодні відповідають Закону України «Про освіту», Концепції національного виховання, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, в яких чітко зазначається, що метою виховання є – всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства [1].

Висновки та напрями подальших досліджень. Педагогічна діяльність А. С. Макаренка ввібрала в себе кращі досягнення класичної та нової педагогіки. Можна стверджувати, що глибоке вивчення та застосування плідних педагогічних ідей А. С. Макаренка надзвичайно корисне для розбудови національної системи освіти й виховання дітей та молоді в Україні.

Список літератури

1. Закон України «Про освіту» // Голос України. – 1996. – 25 квітня.
2. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання / А. С. Макаренко. Твори в семи томах. – Т. 5. – К. : Рад. Шк., 1954. – 484 с.
3. Макаренко А. С. Мої педагогічні погляди / А. С. Макаренко. Твори в семи томах. – Т. 4. – К. : Рад. Шк., 1954. – 428 с.

УДК 371.124
І. А. ВОЛОЩУК,
канд. педагог. Наук,
старший викладач кафедри педагогіки
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

МЕТОДИЧНА РОБОТА ГІМНАЗІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядається проблема формування компетентності вчителя в умовах методичної роботи гімназії.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти є оновлення її змісту та форм організації методичної роботи ліцею для розвитку творчих здібностей, навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти та самореалізації особистості вчителів. З цього приводу все більше уваги надається проблемі розвитку і формування професійної компетентності, що базується на врахуванні сучасних вітчизняних і світових педагогічних концепцій і теоріях.

Питання професіоналізації і набуття досвіду практичної діяльності в останні часи розглядаються вченими з позиції професійної компетентності спеціаліста (М. Кривцов, О. Молчанов, В. Олійник, М. Поташник, В. Сластьонін, Т. Сущенко). З теоретичної точки зору різними авторами визначені основні параметри педагогічної компетентності, представлена структура, визначена класифікація компетентності. К. Ангеловські визначив структуру професійної компетентності через педагогічні вміння. І. Лаптева розділяє компетентності на ключову. Базову і спеціальну.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Дослідження Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва показують, що професіоналізм, формування професійної особистості включає в себе не тільки засвоєння певного об'єму знань, умінь та навичок, але і формування складних психічних систем регуляції соціальної поведінки особистості, властивих представникам даної професії, накопичення професійного досвіду і формування здатності до подальшого його поглиблення і розвитку.

Викладення матеріалу та результати. Поняття «компетенції» і «компетентності» системні, багатокомпонентні і багатофункціональні. Вони характеризують властивості людини-спеціаліста, в окремій галузі, певними знаннями та здібностями, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь знань і ефективно діяти в ній.

Компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них. Компетенція – добра обізнаність у чому; компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності.

Компетентність як властивість індивіда існує в різноманітних формах:

- в якості ступеня вмілості;
- способу особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення);
- якогось результату саморозвитку індивіда або форми прояву здатності.

Компетентність – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, сприяє особистісній самореалізації, знаходженню вихованцем свого місця у світі, внаслідок чого утворення представляє як високомотивоване і в справжньому сенсі особистісно орієнтоване, забезпечує максимальну затребуваність особистісного потенціалу, визнання особистості оточуючими і усвідомлення нею самою власної значущості.

Важливим засобом формування компетентності є методична робота, якою виступає творча діяльність учителя. Творча діяльність – це природний стан практикуючого вчителя, унаслідок чого в школі складається багатокомпонентна структура методичної роботи, у якій ефективність роботи методичних об'єднань доповнюється ініціативними групами, творчими лабораторіями, динамічними методичними об'єднаннями, школами методичної майстерності, школами вчителів-початківців. За вимогами інноваційної освіти на сучасному етапі розвитку педагогіки внутрішньошкільна методична робота розглядається в контексті системного,

програмно-цільового, особистісно орієнтованого, дослідного, диференційованого та компетентнісного підходів. Головна функція методичної освіти вчителів за такими підходами полягає у «створенні умов для цілісного проявлення, розвитку та самореалізації суб'єктів освітнього процесу» [1, с. 15]. Підвищення рівня компетентності вчителів потребує такої побудови методичного процесу, за якої у кожній його ситуації проявляються найважливіші функції особистості: вибір цінностей, рефлексія смислу власної діяльності, реалізація здібностей і задатків. Особистість розвивається лише тоді, коли відчуває себе потрібною в усіх умовах життєдіяльності. Здійснення особистісно орієнтованої ситуації в системі методичного навчання створює такий підхід до його організації, за якого цілі методичної роботи, зміст навчального матеріалу, форми спілкування керівників і учителів у ході неї працюють на головне призначення: зробити вчителя активним суб'єктом методичного процесу.

Багатокомпонентна структура методичної роботи є ефективним засобом розвитку компетентнісного потенціалу учителів, оскільки розв'язує ряд завдань: забезпечує засвоєння й використання інноваційних методів і прийомів інноваційного навчання школярів; виявляє, пропагує та реалізує нові підходи до навчання і виховання; створює умови для ідентифікації вчителів з розвинутою креативністю; сприяє напрацюванню й реалізації нових ефективних ідей, нових елементів педагогічного процесу, підвищує творчий професійний їх статус, створює професійні інструменти розвитку школи. З огляду на склад таких методичних об'єднань і груп, зміст їхньої роботи має переважно навчально-методичний характер. Цьому сприяють активні й інтерактивні форми методичної роботи, яка проводиться в межах презентацій творчих лабораторій і під час практичних занять на основі глибокого аналізу й самоаналізу діяльності, моделювання фрагментів уроків, психологічних тренінгів, експертної оцінки шляхів реалізації визначеної проблеми. Такі форми методичної роботи спонукають учителя до розвитку вмінь передачі інформації, прогнозування, установлення контактів з учасниками діалогу. Після такої колективної співпраці досвідчених і молодих педагогів з'являються якісно нові або оновлені форми, методи, засоби, технології. У результаті такої діяльності вчителі усвідомлюють, що професійна діяльність включає в себе набуття конкретних умінь у галузі педагогічної техніки, педагогічної комунікації, полягає у сформованості власного педагогічного інструментарію, завдяки якому діяльність вчителя буде націлена на зміни в конкретного учня.

Висновки та напрями подальших досліджень. Саме внесення творчості до методичного процесу створює основу для формування професійної компетентності вчителя. Методична робота повинна будуватися диференційовано, впливаючи на індивідуальність кожного вчителя й одночасно охоплюючи весь колектив. Методична робота сприяє розвитку майстерності педагога, творчому стилю діяльності й таких його якостей, як творча увага, здатність до перетворень і побудови припущень. Серед функцій методичної роботи відокремлюється підготовка вчителя до наукової діяльності, створення нових педагогічних знань, уважаючи, що доцільно говорити про науково-методичну роботу як цілісну, засновану на досягненнях науки й передового педагогічного досвіду, систему взаємопов'язаних дій, які забезпечують безперервний розвиток творчої особистості педагога, формування єдиного колективу педагогів-дослідників, і в кінцевому результаті – високий рівень професійної компетентності вчителя гімназії.

Список літератури

1. Ангеловски К. Учителя и инновации : [книга для учителя] / Крсте Ангеловски; пер. С макед. В. П. Диденко. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 280 с.
3. Остапчук Е. Е. Организация научно-методической работы в лицее. Ориентиры новой педагогической парадигмы / Елена Евгеньевна Остапчук. – Кривой Рог, 2000. – 132 с.
4. Педагогический словарь : в 2 т. – М. : АПН РСФСР, 1960. – Т. 2. – 766 с.

РОЛЬ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ШЛЯХУ ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ФРН

У статті розглянуто питання ролі іноземних мов у справі формування європейської ідентичності у Німеччині. Простежується динаміка змін у підходах до навчання іноземних мов у різні історичні епохи та наголошується на тому, що навчання іноземних мов завжди перебувало під тиском факторів політичного характеру.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Німеччина перебуває у центрі Європи, контактує з провідними у економічному і культурному розвитку країнами світу, а майже 8 % її населення має мігрантське коріння. Така структура суспільства безумовно впливає на загальний соціокультурний фон і створює особливі умови для формування і розвитку ідентичності особи. Стрижнем національної ідентичності є мовний фактор. Зрозуміло, що в умовах мультикультурного і багатомовного характеру суспільства механізми формування мовної ідентичності зазнали певних трансформацій, навіть саме поняття «мовна ідентичність» не трактується сьогодні однозначно як приналежність до тієї чи іншої мовної спільноти, воно ускладнюється здатністю особи послуговуватися іншими, «чужими» мовами, що сприяє формуванню багатомовної особистості.

Аналіз основних досліджень та публікацій; постановка завдання. Проблема формування мовної ідентичності, у тому числі і як колективної ідентичності, перебуває сьогодні у центрі уваги дослідників. Серед тих, хто долучився до вивчення цієї проблеми в цілому та її окремих аспектів, слід назвати українських науковців О. Ольхович, Н. Пелагешу, В. Стрельцова та інших. У Німеччині проблема формування національної та європейської ідентичності розглядається у контексті навчання іноземних мов, а серед тих, хто створює теоретичний базис, Г.-Ю. Крумм, А. Рааш, Р. Шнайдер та інші. Однак, не зважаючи на значну кількість публікацій з означеної проблеми, однозначної відповіді на актуальні питання не запропоновано, тож, проблема потребує вивчення.

Мета статті – простежити динаміку змін щодо розуміння національної та європейської ідентичності у Німеччині та вивчити підходи до формування європейської ідентичності у ФРН у сфері іншомовної освіти.

Викладення матеріалу та результати. Вивчення іноземних мов у різні періоди історії супроводжувалося полемікою стосовно мети навчання і відбувалося у відповідності до політичних настанов того чи іншого періоду. Так, наприклад, у Німеччині широку дискусію щодо шляхів розвитку іншомовної освіти в країні було розпочато після початку Першої світової війни. Основним питанням стало питання про те, наскільки допустимим є вивчення «мови ворога» у школах Німеччини. Цікавим з цього приводу видається заява прусського міністерства з питань культури і освіти (1917 р.) щодо того, що підвищення рівня знань іноземної мови є запорукою ефективного діалогу із політичними опонентами, тож вивчати «мови ворогів» є не просто допустимою, але й необхідною справою. Після 1918 р. одним із завдань навчання іноземних мов стало формування національної ідентичності (Deutschtum). За свідченням дослідників історії розвитку іншомовної освіти у Німеччині, навіть в умовах навчання класичних мов компонентом змісту було «Deutschkunde», знання власної історії, культури, традицій, тобто національних першоджерел. Ідея про те, що через знайомство з «чужими» культурами відбувається пізнання власної та усвідомлення своєї культурної і національної вартісності була покладена в основу запропонованих Радником Міністерства Г. Ріхертом положень щодо розвитку іншомовної освіти. Метою навчання проголошувалося формування образу «іншого» народу на основі літературних творів та «синтезуючого розгляду сутності іншої культури». Звісно, серед тих, хто брав участь у обговоренні ситуації з навчанням іноземних мов були також і такі, хто наполягав на формуванні свідомості європейської належності, але навіть зважаючи на демократичні процеси у період Веймарської республіки вони все ж були у меншості і розглядалися як аутсайтери освітньої політики у сфері іноземних

мов. Після приходу до влади націонал-соціалісти прагнуть підвести фундамент під расову теорію, використовуючи при цьому здобутки національної культурології. Підручники тих часів з точки зору їх ідеологічного забарвлення демонструють, з одного боку, використання історії, наприклад, Великої Британії як взірця для формування важливих для тих часів у Німеччині національних рис характеру, а саме: національна гордість, готовність до самопожертви, відданість державі, а з іншого, містять неприкриту пропаганду націонал-соціалістичної політики та ідеології, між іншим – політики колонізації, претензій на певні землі у межах континенту, расової ідеології тощо. З початком війни акценти зміщуються у відповідності до потреб керівництва держави [4, с. 613].

Сьогодні реальна полікультурність Європи є основою для вмотивованого вивчення іноземних мов і формування багатомовної ідентичності. У цих умовах, на думку І. Гоголін, система освіти Німеччини ще й досі розглядає учнів як гомогенну мовну групу і діє щодо іноземних мов, оперуючи категоріями «рідна мова – іноземна мова», хоча більшість учнів вже давно розвинули багатомовну та мультикультурну ідентичність. Школа має це використовувати та підтримувати. З цього приводу О. Ольхович зазначає: «В умовах глобалізації все більшого значення набуває формування мультикультурної ідентичності. Культурна ідентичність може стати перешкодою в процесі комунікації, передусім тому, що вона обмежена рамками власної культури. Мультикультурна ідентичність повинна допомогти індивідууму вийти за рамки своєї культури та не відчувати себе чужим у новому культурному оточенні. Стає очевидним, що зміни у суспільстві диктують необхідність нового мислення, у формуванні якого повинна допомогти освіта» [1, с. 158].

Зв'язок між мовою, культурою та ідентичністю приховує не тільки загрози, але й відкриває нові можливості та перспективи для співіснування представників різних культурних спільнот. А. Рааш наголосив на тому, що людина набуває через свою мову культурної ідентичності. Тож, вивчення мов означає пізнавати інші ідентичності, а через них усвідомлювати свою власну. Ідентичність не обов'язково пов'язана із володінням лише однією мовою, вона може проявитися у багатокультурності, як одній із характерних рис певної культури, наприклад, європейської. Мовна політика, таким чином, може призвести або до конфліктів, пов'язаних із втратою ідентичності окремими представниками культурних спільнот, або сприяти формуванню спільної для європейців культурної ідентичності [4, с. 227].

Створення Європейського Союзу має у порівнянні з іншими наявними у історії прикладами співмешкання представників різних національностей з різним культурним фоном та різними мовами, як, наприклад, Сполучені Штати, має суттєві відмінності. Якщо США як держава є наслідком міграційних процесів, мешканці якої переселилися за власним бажанням, пориваючи зі своїм корінням, а у новому суспільстві набули американської ідентичності, що ґрунтується на спільній мові, то у Європі нації та народи об'єдналися на інших засадах. Вони зберігають свої традиції, мову і культуру, тож складність інтеграційних процесів у Європі полягає в тому, що сформувати у мешканців об'єднаної Європи європейську ідентичність без втрати ними їх національної культурної ідентичності.

Зрозуміло, що різні ландшафти, традиції та культури є багатством, надбанням людства, але ці фактори можуть призводити і до конфліктів та непорозумінь, а запобігти їх виникненню можна лише через продуману систему іншомовної освіти, що означатиме, що навчання іноземних мов є інструментом залучення до культури інших, до зняття упереджень щодо «чужих» мов та культур.

Сьогодні на тлі полеміки щодо мультикультуралізму, полікультурності та транскультурності виникають дискусії і щодо європейської ідентичності. Сутність поняття через його багатовимірність досліджують науковці різних галузей науки: соціології, політології, психології, педагогіки. Досить розлоге дослідження з проблем європейської ідентичності належить Н. Пелагеші, яка зробила висновок, що всі науковці поділяються на єврооптимістів, які вважають наявність такої категорії фактом дійсності, та європесимістів, для яких ця категорія є радше вигадкою науковців, аніж чимось реально існуючим. Н. Пелагеша вважає, що «європейська ідентичність» існує вже тому, що існують чітко окреслені кордони ЄС, а це означає, що поза межами Євросоюзу існують ті, кого європейці сприймають як «інших», тобто тих, хто до цього утворення не належить. На її думку, колективна ідентичність

«європеєць» заснована на усвідомленні особливості географічного положення та відокремленості території Європи певними кордонами.

Характеризуючи європейську ідентичність, дослідниця виходить з того, що цей феномен слід розглядати як тип колективної ідентичності, породженої фактом існування ЄС та його кордонами, і функції якої відрізняються від функцій національної ідентичності. Крім того, на думку Н. Пелагеша, як конструйований (штучний) феномен, європейська ідентичність створюється для здійснення певних завдань, через які можуть досягатися певні цілі; є результатом реалізації послідовної політики європейської ідентичності, яка проводиться європейськими елітами; а основними механізмами її впровадження є розвиток громадянства цього наддержавного утворення з усіма належними атрибутами; формування загальноєвропейського інформаційно-комунікативного простору та, що для нас є особливо важливим, гомогенізація систем освіти країн, поступове виведення їх з-під контролю національних держав. Основною метою формування у свідомості громадян європейської ідентичності є подолання націоналізму та запобігання конфліктам через трансформацію національної і появу постнаціональної ідентичності. Іншим чинником формування європейської ідентичності є інтеграція та прагнення уберегтися від уніфікуючого впливу глобалізаційних процесів у світі, інакше кажучи, європейці таким чином намагаються зберегти себе як культуру спільноту.

Висновки та напрями подальших досліджень. Сфера освіти розглядалася завжди як один із дієвих механізмів формування національної ідентичності. Тому ця функція зберігається за нею і у справі формування та розвитку європейськості. Так, Е. Генер звертав увагу на те, що головною функцією школи є об'єднання розрізнених етнічних та класових груп у єдине ціле, тобто через школу відбувається утвердження національної колективної ідентичності. Тож, освітня система розглядається сьогодні як інструмент формування наднаціональної свідомості, європейської ідентичності. Першими кроками уніфікації освітніх систем стали Болонський та Копенгагський процеси, і хоча йшлося лише про системи вищої освіти, важко переоцінити ці кроки, тим більше, що до цих процесів залучилися й інші країни, які не є членами ЄС, серед них між іншим і Україна.

Інтеграційні процеси в освіті, розробка та впровадження значної кількості освітніх програм та проєктів залучають молодь до усвідомлення своєї європейськості, саме студенти та ті, хто отримав освіту в умовах об'єднаної Європи, є сьогодні носіями європейської ідентичності, і вони найактивніше підтримують євроінтеграційні процеси у всіх сферах суспільного життя, саме на них покладається завдання бути єдиними у різноманітті, що є девізом і водночас метою гуманітарної, у тому числі і мовної, політики ЄС.

Список літератури

1. Ольхович О. Основні концепції мультикультурної освіти у контексті підготовки вчителя іноземних мов / О. Ольхович // Наукові записки Тернопільського педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 158–161.
2. Пелагеша Н. Україна у смислових війнах постмодерну : трансформація української національної ідентичності в умовах глобалізації / Н. Пелагеша. – К. : НІСД, 2008. – 288 с.
3. Пелагеша Н. Є. Європейська ідентичність : зміст, функції, механізми формування [Електронний ресурс] / Н. Є. Пелагеша. – Режим доступу : http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_60/Pelagesha.pdf. – Заголовок з екрана.
4. Lehberger R. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945 / R. Lehberger // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 609–613.
5. Raasch A. Der Fremdsprachenunterricht hat sich geändert – auch im Fach Französisch? / A. Raasch // Neusprachliche Mitteilungen. – № 50. – 1997. – S. 68–74.

УДК 379.22:336.225.2:[004+001.3]

О. В. ГЛАДЧЕНКО,

кандидат педагогічних наук,

ст. викладач кафедри інформаційних систем і технологій

Національного університету державної податкової служби України

gov_pravo@meta.ua

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З АДМІНІСТРУВАННЯ ДОХОДІВ І ЗБОРІВ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

На основі аналізу особливостей фахової підготовки фахівців податкової галузі автором доведено актуальність формування ключових компетенцій інформаційної культури.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Підготовка висококваліфікованих фахівців з адміністрування доходів і зборів має спрямовуватися на формування не лише спеціальних знань, умінь і навичок, а й інформаційної культури як складника загальної культури особистості. Інформаційна культура сприяє виробленню у фахівця професійного стилю мислення, критичного сприйняття інформації, здатності до оцінювання фахової значущості, умінь відбирати ймовірні фактичні дані, порівнювати, переосмислюючи, використовувати під час виконання виробничих ситуацій.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. У педагогічній науці здійснено низку досліджень щодо особливостей фахової підготовки фахівців податкової галузі. Досить ґрунтовними є доробки І. Артеменко (психолого-педагогічна підготовка майбутніх податкових інспекторів засобами інформаційно-комунікаційних технологій); А. Болдової (процес формування професійної етики майбутніх працівників податкової служби); Т. Поночовної-Рисак, (проблема формування професійних якостей майбутніх податкових інспекторів) тощо. Систематизація наукових позицій з особливостей інформаційної культури уможливила виокремлення двох аспектів: соціокультурного (отримання, передача, збереження й використання інформації) і техніко-технологічного (оптимальні способи роботи з інформацією, інформаційні технології, автоматизація різних процесів тощо). Відтак пріоритетним завданням постає підготовка фахівця податкової галузі з високим (конструктивним) рівнем інформаційної культури, зокрема, на заняттях з інформатики та суміжних дисциплін, симбіозу соціокультурного й техніко-технологічного аспектів.

Викладення матеріалу та результати. У структурі інформаційної культури фахівців податкової галузі визначено основні структурні компоненти інформаційної культури: когнітивно-технологічний (сукупність відповідних професійних знань та технологічних навичок роботи з комп'ютером, володіння необхідними інформаційними технологіями для забезпечення функціоналу податківця); ціннісно-рефлексивний (особистісно-професійні цінності, що визначають ставлення особистості до відбору, застосування та зберігання інформації, необхідної для виконання професійних завдань та здатності до самоаналізу процесу та результатів діяльності); операційно-діяльнісний (вміння здійснювати пошук, оброблення, використання інформаційних ресурсів із застосуванням доцільних інформаційних технологій). Інформаційна культура майбутніх податківців є своєрідною особистісно-професійною проекцією готовності до якісного виконання основних виробничих функцій, пов'язаних із пошуком, обробленням і збереженням інформації, забезпеченням культури спілкування з клієнтом. Здійснений контент-аналіз дисциплін циклу навчальної підготовки майбутніх фахівців державної податкової служби освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», в основу якого покладено два блоки дисциплін: ті, що *безпосередньо* («Інформатика», «Інформаційні системи і технології в оподаткуванні», «Основи захисту інформації в податковій службі») та *опосередковано* («Етика та естетика», «Професійна психологія», «Психологія діяльності», «Менеджмент», «Моніторинг податкових ризиків») спрямовані на формування інформаційної культури майбутнього фахівця. З'ясовано, що зміст більшості дисциплін циклу частково розкриває проблеми інформаційної культури – недостатньо враховує аспект формування ключових компетенцій майбутнього фахівця, пов'язаних з інформаційною грамотністю.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Ураховуючи зміни в системі податкової галузі, постає перспективним дослідження практичної підготовки фахівців з адміністрування доходів і зборів на основі вдосконалення професійної готовності до виконання виробничих завдань.

УДК 378:574
Н. І. ГНІЛУША
канд. педагог. Наук, доцент,
доцент кафедри ботаніки та екології,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»
institut@paradise.net.ua

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА НА ЗАСАДАХ РЕГІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядається питання освітньої політики на засадах регіонального підходу.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Принципи державної регіональної освітньої політики можуть бути визначені в межах соціокультурної регіональної політики в цілому. Проблеми регіональної освіти при всій їх самостійності належать до актуальних питань складної проблеми України – формуванню культурно-національної політики країни.

Постановка завдання. Така постановка проблеми допускає варіативність екологічної освіти в різних навчальних закладах, які діють у різних регіонах України. Є підстави методичного характеру, які дозволяють стверджувати, що національний менталітет та психологічні особливості сприйняття життя, тобто діяльнісні особливості людей, можуть бути враховані при викладанні предметів різних циклів. Майбутній спеціаліст буде жити і працювати в умовах певного ландшафту, для чого потрібен відбір повідомлень у межах традиційних наук, які будуть потрібні при професійному навчанні та подальшій діяльності. Так, для Криворізького регіону є характерною гірничо-видобувна промисловість, що відрізняє цей регіон від інших. Вона створює для регіону основні екологічні проблеми, які потрібно вивчати.

Викладення матеріалу та результати. Проблема розробки регіонального компоненту змісту екологічної освіти є важливою, бо від його визначення залежить успішне формування екологічної культури, відповідального ставлення до навколишнього середовища у кожній людині.

З точки зору екологічної освіти повинні бути обстежені і визначені можливості всіх освітніх закладів. Для реалізації останнього чинника в регіональних структурах повинна бути передбачена особлива ланка – спеціально організований простір діяльності, яка у цей період буде виступати як провідна. Розробки повинні носити комплексний характер. Основна задача цієї діяльності – проектування. У зв'язку з регіоналізацією освіти змінюється уявлення про роль наук, про появу нового типу науковості [2].

У відповідності з пропонованою версією науки розробки по регіональній проблематиці повинні бути спрямовані на процес регіоналізації освітніх систем, тобто проектування нових типів діяльності і норм соціальних стосунків.

Екологічна освіта як система припускає включеність в соціально-економічну структуру суспільства, що забезпечує її нормальне функціонування.

У сучасних умовах територія, яка є регіоном, усвідомлюється як ресурс розвитку людини й суспільства, а також як фактор, що визначає стан навколишнього середовища в місцевості проживання, країні та світі [1].

Тенденціями в розвитку регіонального простору слід вважати виникнення об'єднань, асоціацій та освітніх системоконплексів не за ознакою їх територіальної приналежності, а за змістом самих тенденцій.

Висновки та напрями подальших досліджень. Розроблена нами концепція регіоналізації екологічної освіти відображає основні цілі, задачі, принципи відбору й побудови моделі педагогічної системи регіонального компоненту екологічної освіти.

Список літератури

1. Агафонов Н. Т. Региональная экологическая политика в новых экономических условиях / Н. Т. Агафонов, Р. А. Исляев. – С-Пб, 1994. – 60 с.
2. Социально-педагогическая среда как условие становления и развития региональных средств образования / Под ред. Ю. В. Васильева. – М.: Педагогика, 1994. – 136 с.

УДК 325.561.005

Т. П. ГОЛОВАНОВА

канд. педагог. Наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності,

Запорізький національний університет

tatyana1956@gmail.com

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Розглянуто основні положення сталого розвитку суспільства, обґрунтовано причини, на підставі яких автор розглядає взаємозв'язок концепції сталого розвитку і гендерної освіти та виховання.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Розглядаючи перспективи гендерної рівності як у світі, так і в українському суспільстві, слід звернути увагу на сучасні підходи щодо сталого розвитку суспільства, які на цей час мають вплив на формування завдань гендерної освіти. Поняття сталого розвитку походить від запропонованої на початку 70-х років ХХ ст. ідеї «сталого економіки» (steady economy), яка передбачала стабільне матеріальне виробництво відповідно до суспільних потреб. Вперше на міжнародному рівні концепцію сталого розвитку було сформульовано в 1987 році в доповіді Міжнародної комісії з навколишнього середовища та розвитку «Наше спільне майбутнє», підготовленої групою вчених різних країн світу за ініціативою і під керівництвом пані Гру Харлем Брунтланд, яка була на той час прем'єр-міністром Норвегії. Концепцію сталого розвитку було сформульовано також у програмі «Порядок денний на ХХІ століття» (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.). Головний принцип сталого розвитку, сформульований у програмі, полягає у необхідності гармонійного досягнення двох основних цілей – високої якості навколишнього природного середовища і здорової ефективної економіки. Концепція сталого розвитку багатоаспектна, однак основний її принцип полягає у визнанні необхідності співвідношення темпів росту й напрямків розвитку економіки із природними можливостями планети.

Постановка завдання. Завдання полягає в тому, щоб перетворити заявлені принципи в конкретні соціальні, економічні, технологічні програми й проекти й зробити перехід до стійких форм розвитку, образу і якості життя. Ефективність і реалізація національних стратегій визначається, насамперед, ефективністю системи прийняття рішень на всіх рівнях, а також ступенем інтеріоризації цінностей і норм етики в суспільній ідеології й психології. Іншими словами, ця ефективність залежить від цінносно-нормативної парадигми, відповідно до якої функціонують соціальні інститути суспільства, від рівня розвитку громадянського суспільства, від ступеня впливу населення на процес прийняття життєво важливих рішень. Гендер став одним із тих чинників, що повинні забезпечити вихід світової спільноти на шлях сталого розвитку та реалізацію рекомендацій Конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро (1992), прийнятою програмою «Порядок денний на ХХІ століття», документами Монтеррейської міжнародної конференції, Всесвітнього саміту зі сталого розвитку в Йоганнесбурзі, IV Всесвітньої конференції ООН щодо становища жінок (Пекин, 1995), Саміту Тисячоліття ООН (2000). А це означає, що імперативом виховної діяльності має стати виховання навичок соціально-відповідальної поведінки, гендерна освіта та виховання студентської молоді.

Викладення матеріалу та результати. Розширення базової та розвиток безперервної освіти припускає підвищення вимог до регіональних аспектів проведеної політики, оскільки без урахування місцевого устрою народного життя, етнокультурної й конфесійної специфіки регіонів неможливо забезпечити рівний доступ до національної культурної спадщини. Крім того, довічне навчання не повинне перешкоджати зміцненню сімейних союзів і взаємних зобов'язань між членами сім'ї. Навпаки, воно саме стає чинником місцевого або регіонального відродження, бо вимагає розвитку мережевих програм і стратегій, що забезпечують максимально повне залучення ізольованого населення, доступність навчання й перепідготовки за місцем проживання та постійної роботи. Цій меті повинна сприяти і відповідна державна інформаційна політика. Гендерна стратегія передбачає, що чоловіки й жінки не тільки повинні адаптуватися до змін, але і стати головними дійовими особами в сучасному суспільстві, яке визначається в Кельнській Хартії як суспільство знання. Це, у свою чергу, вимагає зусиль щодо подолання наявного розриву між тими, хто зумів адаптуватися до мінливих умов життя, і тими,

хто може бути виключений з активного життя на довгий час. Освіта, підготовка й перепідготовка сьогодні все більше впливають на шанси молоді та людей середнього покоління добитися особистого успіху і професійного зростання. Визначившись з перспективами побудови громадянського суспільства відкритого типу, педагогіка майже відмовилась від директивних засобів взаємодії зі студентами у виховній практиці, що вимагає нових світоглядних орієнтирів в організації взаємовідносин між викладачем і студентом, серед яких особливої ваги набувають гуманістичний світогляд та педагогіка соціалізації. Незважаючи на загальний прагматизм моделі соціалізації Дж. Д'юї, слід визнати, що вона майже половину ХХ ст. спрацювала як орієнтир «соціалізації розуму». Вона вимагає зламу соціальних перегородок, які породжують у людини глухоту до інтересів і потреб інших людей. Іншого шляху до ефективного розвитку особистості та суспільства, на думку Дж. Д'юї, немає. І те, що успадковане однією людиною, повинно слугувати іншим, стаючи їхньою спільною здатністю. Спираючись на прагматичне розуміння соціальної реальності і проблем людського життя, американський філософ наполягав на необхідності відмовитись у навчанні від академічності і голих абстракцій, ставлячи на перше місце все, що є найсуттєвішим саме для практичного життя, все, що стосується досвіду і є соціально значущим, передбачаючи благо найширшого кола людей. Дж. Д'юї підкреслював вагомість досвіду як особливого елемента освіти та виховання, який разом зі знаннями, навичками та цінностями утворює зміст і структуру процесу соціалізації як динамічної системи. Але сучасний розвиток філософсько-педагогічних теорій соціалізації пов'язав з прийняттям концепції вродженого характеру людських здатностей, талантів, спрямувань, мотивацій. Звідси й погляд на соціалізацію та виховання як на стимулюючу або гальмівну систему розвитку людської природи.

Висновки та напрями подальших досліджень. Саме творення особистості і є головною педагогічною складовою гуманістичного напрямку в психології та педагогіці. Вивчаючи і опановуючи ці загальноновизнані теорії соціалізації, важливе значення має вибір пріоритетів діяльності у даному напрямку, які б відповідали сучасним вимогам суспільства та залежали від домінуючих тенденцій модернізації вищої освіти. Ця діяльність стосується забезпечення рівних умов для жінок та чоловіків вступу до закладів освіти; нагородження грантами та надання позик студентам; вибору навчального курсу; оцінки знань. У межах своєї компетенції заклади освіти повинні забезпечувати відсутність у навчальних курсах, а також підручниках не пропаганди дискримінації жінок та чоловіків. Це стосується досліджень у викладанні, методів роботи, спілкуванні зі студентами в умовах університетського середовища. На всіх рівнях системи та структури освіти має бути передбачено навчання з питань, які стосуються рівності прав жінок та чоловіків, при цьому особлива увага мусить приділятися однакової підготовці студентів обох статей до активної участі у житті суспільства, сімейному житті та в економіці. При здійсненні у закладах освіти консультацій та орієнтації з питань отримання освіти та професійної підготовки, дівчатам та хлопцям необхідно повідомляти про професії, які до цього часу вважались традиційно чоловічими або жіночими; розробляти ефективні методи викладання на всіх рівнях системи освіти і виховання для подолання існуючих гендерних відмінностей; сприяти розвитку гендерних досліджень, що мають теоретичну і науково-практичну значущість для розвитку гендерної рівності.

Список літератури

1. Айвазова С. Гендерное равенство в контексте прав человека : [пособие] / С. Айвазова. – М. : Эслан, 2001. – 80 с.
2. Гендерна політика в Україні. Методичний посібник для державних службовців, представників органів місцевого самоврядування та ЗМІ. : упорядн. : О. Плахотнік, І. Лазарук. – Харків : Райдер, 2007. – 44 с.
3. Голованова Т. П. Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді : [монографія] / Т. П. Голованова. – Запоріжжя : Запорізький нац. Ун-т, 2007. – 338 с.
4. Декларація про рівноправність жінок та чоловіків (Комітет міністрів РС16.11. 19 88 р.) [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.coe.kiev.ua/hr/equal/16-11-88.htm>.

UDK [378.147:62]:004

S. HRYSHCHENKO

Senior inspector of research and training sector in teaching department

Kryvyi Rih Pedagogical Institute

Higher Education Establishment «Kryvyi Rih National University»

science@kdpu.edu.ua

GEOINFORMATION TECHNOLOGIES AS THE MEANS OF EDUCATIONAL INTERESTS FORMATION AMONG ENGINEERING DEPARTMENT STUDENTS

This article investigates geoinformation technologies as the means of educational interests formation among engineering department students

The problem and its connection with the scientific and practical tasks. Education must serve for the society needs. Processes reflecting current trends in society provide information technologies development and implementing. At present the ICT usage in education can be a catalyst in solving important social problems connected with increasing the educational resources and services availability and quality, real and equal opportunities in getting education for citizens despite their residence, social status and income [1, 10]. Currently, high technologies cover almost all areas of our life. Professionals having common practical and theoretical skills of work with different information types are highly wanted.

Analysis of research. One of the most important education tasks is to develop students' active cognitive attitude to knowledge. Cognitive activity in universities is a necessary stage in preparing for further professional life. Teacher's task is to seek and find the best methods and means of improving the educational process and leading to the cognitive interest development.

In recent years both in Ukraine and abroad problems of information technology implementation in the educational process are actively explored by V. Yu. Bykov, L. I. Doliner, M. I. Zhaldak, M. P. Leshchenko, A. F. Manako, D. Sh. Matros, I. V. Robert, Yu. V. Trius and others.

The great impact in geographic information system (GIS) investigating was made by S. S. Zamay, I. V. Zhurkin, Ye. G. Kapralov, A. V. Koshkarev, I. V. Prolyetkin, O. S. Samardak, S. V. Shaytura and others.

The material and results. Education modernization in today's society can be hardly imagined without education innovation developing especially such as GIS technologies.

GIS is an integrated set of hardware, software and media means, providing input, storing, processing, manipulating, image analyzing and space-coordinated data representation [2, 17].

GIS using in education allows to perform independent analyzing, interrelations search, analogy detecting and developing abilities to explain the differences. The last statement is true to engineering professionals. This implementation in the engineering profession also has allowed to reduce waste of time during the session, to create specific pedagogical conditions for developing future professionals skills, increase cognitive interest, to set subjective position in learning activities, to build cognitive autonomy, students' information and communication competence, motivational readiness for cognitive activity.

Conclusions and directions for further researches. Teaching geoinformation technologies taking into account regional situation, provides personality formation in the natural social and cultural environment. Thus, regional residence differences influence the content of their activities and interests. The education system based on regional characteristics supports interest. That is why teaching should be organized according to actual needs of students. Educational problems should be solved due to initiation and growth of activity, because real environmental situations exist within the students' surrounding.

References

1. Информатизация образования: направления, средства, технологии : [пособие для системы повышения квалификации руководителей, преподавателей и специалистов образовательных учреждений] / под общ. Ред. С. И. Маслова. – М. : Издательство МЭИ, 2004. – 868 с.
2. Світличний О. О. Основи геоінформатики : [навчальний посібник] / О. О. Світличний, С. В. Плотницький; за заг. Ред. О. О. Світличного. – Суми : Університетська книга, 2006. – 295 с.
3. Конеčný М. Geografické informační systémy / М. Конеčný, К. Rais; Univerzita J. E. Purkyně v Brně. Přírodovědecká fakulta. – [Brno] : Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1985. – 195, [1] s. – (Folia Facultatis Scientiarum Naturalium Universitatis Purkynianae Brunensis. Geographia. – 21).

ВИНИКНЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

У статті з'ясовано сутність психологічних бар'єрів у міжкультурній комунікації; проаналізовано погляди вітчизняних і зарубіжних науковців, які досліджували означену проблему. Розкрито поняття «діалог культур», «комунікація» і «міжкультурна комунікація».

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Радикальні зміни в житті сучасного суспільства, рівень його розвитку, процеси глобалізації та інтеграції, постійне розширення сфер міжнародного, міжнаціонального спілкування засвідчують, що подальший розвиток людства можливий лише в умовах діалогу представників різних національно-культурних і релігійних груп, здатних зрозуміти і прийняти іншу культуру як рівноцінну рідній культурі. Одним із найголовніших чинників успішного спілкування між представниками різних націй є створення сприятливих умов для взаємозбагачення малої й домінантної культур, тому дуже важливо знати та розуміти ті психологічні бар'єри, які виникають під час міжкультурної комунікації та умови їх подолання.

Аналіз досліджень та публікацій, постановка завдання. Проблема психологічної готовності до сприйняття іншомовної культури вивчалася вітчизняними та зарубіжними вченими. Досліджувалися, зокрема, питання впливу культури на сприйняття людиною світу (Л. Вигодський, І. М'язова, О. Павловська, О. Садохін, С. Тер-Мінасова, М. Беннет), визначалися бар'єри міжкультурного спілкування (В. Агєєв, М. Байрем, М. Беннет, М. Дмитрієв, О. Павловська, К. Плешаков, Е. Роджерс, Р. Стагнер, Л. Самовар) і шляхи їх подолання (М. Бенет, Н. Гальскова, В. Крайдлер, Е. Роджерс, О. Садохін, Л. Самовар, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, В. Тішков).

Викладення матеріалу та результати. Поняття «комунікація» витлумачено у працях психологів, соціологів, лінгвістів (Г. Андреєвої, Б. Бенвеніста, К. Кітінг, Ю. Крижанської, Б. Паригіна, А. Петровського, Л. Самовар, Р. Сколлон, С. Тінг-Туні, В. Третьякова, Е. Шукурова, М. Ярошевського). За лінгвістичним підходом процес комунікації є складним, символічним, особистісним, транзакційним процесом, який дозволяє учасникам виявляти зовнішню інформацію, внутрішній емоційний стан і статусні ролі, в яких перебувають учасники стосовно один до одного (Е. Бенвеніст, К. Кітінг, Л. Самовар, Р. Сколлон, С. Тінг-Туні). Представники психологічного підходу визначають спілкування як один із видів мовної діяльності; певний її елемент; умову спілкування (Б. Паригін, Є. Руденський, О. Леонт'єв). Поняття «комунікація» є об'єктом вивчення культурології. У дослідженнях Т. Грушевицької, З. Попової, О. Садохіна «спілкування» витлумачено як складний і багатогранний процес, який може бути одночасно і як процес взаємодії індивідів, і як ставлення людей один до одного, як процес їх взаємовпливу, співпереживання і взаєморозуміння. Метою такого процесу є задоволення потреб людини у контакті з іншими. З огляду на кількість учасників і особливості дистантних відносин між ними у сучасній комунікативістиці та лінгвістиці виокремлюють такі форми комунікації (В. Гудікунст, В. Карасик, В. Красних, Л. Куликова, О. Потєбня, Г. Почепцов, О. Садохін, Л. Самовар, Є. Тарасов, Н. Шамне та ін): міжособову, групову, масову, міжкультурну.

Міжкультурну комунікацію у низці праць витлумачено як: форму комунікації та сукупність специфічних процесів взаємодії двох або більше представників різних культур, у процесі якої відбувається обмін інформацією та культурними цінностями (Л. Самовар, В. Гудікунст, Йандт, С. Тинг-Туні, І. Халєєва, Н. Шамне); специфічний вид діяльності, що не обмежується знаннями іноземних мов і потребує знань матеріальної та духовної культури іншого народу, релігії, цінностей, світоглядних уявлень (В. фон Гумбольдт, О. Потєбня). Культурні відмінності комунікантів мають такі особливості: незмінно функціонують й зберігаються в сучасному соціальному просторі; урівноважують людські права і самовизначення; сприяють процесу соціалізації та адаптації особистості до оновленого соціального простору; утворюють культурне різноманіття, що сприяє засвоєнню нового знання і досвіду. Проблема психологічної готовності до сприйняття іншомовної культури вивчалася вітчизняними та зарубіжними вченими. Досліджувалися, зокрема, питання впливу культури на

сприйняття людиною світу (Л. Вигодський, І. М'язова, О. Павловська, О. Садохін, С. Тер-Мінасова, М. Беннет), визначалися бар'єри міжкультурного спілкування і шляхи їх подолання (М. Байрем, Л. Самовар, Е. Роджерс).

Психологічним бар'єром, який блокує ефективне міжкультурне спілкування, є етноцентризм. Це – емоційний стан, часто підсвідомий, у якому своя етнічна група, нація або культура ставиться вище інших, власні культурні цінності і моделі поведінки вважаються «нормальними», а чужі – «дивними». Етноцентризм – одна із серйозних перешкод на шляху повноцінного міжкультурного спілкування, оскільки люди, засліплені почуттям зверхності над іншими, не можуть зрозуміти партнера у процесі комунікації [1]. Етноцентризм відіграє неоднозначну роль у міжкультурній комунікації: він може і підтримувати ідентичність та зберігати цілісність рідної етнічної групи, і не приймати чужі етнічні групи. Один зі шляхів подолання етноцентризму – це формування культурного релятивізму. Останній передбачає розуміння всіх подій у культурному контексті, включаючи те, як цю подію оцінюють в іншій культурі; розуміння культури зсередини; оцінювання поведінки людей з позиції їх власної культури; повагу до відмінностей, які суперечать рідній культурі [1]. Іншими психологічними бар'єрами в опосередкованому міжкультурному спілкуванні є стереотипи. Стереотип розглядають як: продукт свідомості, який характерний для певного соціуму; сталі, регулярно повторювані форми поведінки; це шаблони, зразки поведінки, які прийняті в тій чи іншій культурі (В. Агеєв, В. Єгорова-Гантман, О. Павловська, К. Плешаков); психолінгвістичну, динамічну систему, функцією якої є стабілізувати соціально значущу діяльність суб'єкта (Н. Дмитрієва); прояв групової свідомості, яка виражається у вигляді стандарту поведінки, образу групи або людини, передсуду, ідеологічного кліше (А. Бабаєва).

Об'єктивними і суб'єктивними сторонами міжкультурної комунікації є толерантність та емпатія. Саме їх формування є умовою успішного подолання психологічних бар'єрів міжкультурного спілкування. Важливий внесок у вивчення толерантності як феномена міжкультурної комунікації зробили такі вчені: Н. Гальскова, В. Крайдлер, О. Садохін, Л. Самовар, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова та ін. У Декларації принципів терпимості, прийнятій ООН у 1995 р., зазначено, що «толерантність означає повагу, прийняття і правильне розуміння різноманіття культур, форм самовираження й прояву людської індивідуальності. Толерантність – це не поступка, поблажливість чи потурання, а активне ставлення до дійсності, що формується на основі визнання універсальних прав і свобод людини» [1]. У працях багатьох дослідників (Г. Єлізарова, П. Сисоєв, Л. Самовар, Н. Гальскова, М. Беннет) формування емпатії витлумачено не як мету міжкультурного спілкування, а як засіб, що допомагає сприймати іншомовну реальність. За своєю суттю емпатія передбачає здатність приймати роль іншого та уявляти світ таким, яким його бачить інший, передбачаючи його мотиви, ставлення, відчуття, потреби [2].

Висновки та напрями подальших досліджень. Отже, проаналізувавши джерела наукової літератури з окресленої проблеми, можна зробити висновки про те, що: комунікація – це соціально зумовлений процес обміну інформацією різного характеру і змісту, що передається спрямовано за допомогою різних засобів, має за мету досягнення взаєморозуміння між партнерами; міжкультурну комунікацію в низці праць витлумачено по-різному; психологічними бар'єрами, які блокують ефективне міжкультурне спілкування, є етноцентризм і стереотипи; умовою успішного подолання психологічних бар'єрів є формування толерантності та емпатії.

Список літератури

1. Everett M. Rogers. Edward T. Hall. And the History of Intercultural Communication : The United States and Japan / Everett M. Rogers, William B. Hart, Yoshitaka Miike // Keio Communication Review. – 2002. – № 24. – P. 3-26.
2. Samovar L. A. Communication between cultures / Samovar L. A., Porter R. E., McDaniel E. R. – Wadsworth : Cengage Learning, 2010. – 411 p.

УДК 821.111(045)

Т. О. ДОРОНІНА

д-р педагог. Наук, доцент,

завідувач кафедри педагогіки

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

doroninat@inbox.ru

ГЕНДЕРНИЙ ПАРИТЕТ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ МАРШРУТ ЖІНОК В ОСВІТНІЙ СФЕРІ

У статті актуалізовано проблему гендерної асиметрії в освітній сфері. На основі залучення матеріалів щодо кадрового розподілу керівних посад в органах управління освітою зроблено висновок щодо необхідності впровадження гендерного виміру в освіту на кадровому рівні.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Встановлення гендерного паритету входить до системи Цілей тисячоліття (сформульовані Генеральною Асамблеєю ООН у Декларації Тисячоліття), що окреслюють перспективні орієнтири розвитку світового співтовариства до 2015 р. Ця система цілей – лише рамочна конструкція дії урядів країн світу, яка дозволяє відстежувати процес розвитку людства через низку показників (індексів та критеріїв), одним із яких є гендерний вимір в освіті. Гендерна освіта активно обговорюється в контексті подолання гендерної асиметрії переважно в її «жіночому варіанті», тому значна частина науковців у своїх дослідженнях зосереджуються на пошуках шляхів активної імплементації «жіночих проблем» в освіту, до яких відносимо проблему кар'єрного зростання жінки взагалі та в освітній галузі зокрема.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання, пов'язані з гендерною складовою кар'єрного зростання особистості, сьогодні достатньо широко обговорюються в науковому середовищі. Слід зазначити, що це переважно питання «жіночої» тематики: психологія жіночої кар'єри, феномен жіночої професійної ментальності та особливості уявлень про успіх жінок, що виконують традиційні та нетрадиційні професійні ролі; гендерні особливості реалізації трудової мотивації та потреб у професійному зростанні; значення професійної кар'єри жінок у трансформаційних змінах суспільства та особливості світоглядної позиції жінок-керівників. Значну увагу вчені також приділяють питанням представництва жінок у політиці, ця проблема розглядається в історико-культурному аспекті чи на тлі новітніх політичних рухів. Значно рідше з'являються статті, в яких у гендерному аспекті розглядаються питання педагогічного кар'єрного зростання жінок, можливості побудови професійної кар'єри жінки у вищій школі, гендерний підхід до керівництва персоналом вищої школи.

Проте, слід підкреслити несприйняття теми, попри її поширення. Як правило, це питання, навіть у високонауковому товаристві, все ще сприймається недоброзичливо та викликає роздратування опонентів / співрозмовників. Головні аргументи, які наводяться на доказ незначущості названої проблеми, – це, перш за все, законодавче ствердження рівності чоловіків та жінок у всіх галузях суспільного, політичного та економічного життя. По-друге, ставиться під сумнів об'єктивність дослідників гендеру, їх звинувачують у заангажованості, а самі дослідження сприймаються як прояв радикального фемінізму. Доказом злободенності проблеми не можуть послугувати і посилання на рекомендації МОН України для освітніх закладів, оскільки ці розпорядження сприймаються в педагогічному середовищі як намагання догодити ЄС. До кола цих контраргументів на кожній конференції, науковому заході різного рівня додається ще й низка спірних тез, які містять як суттєві, так і малоістотні зауваження побутового змісту. Отже, складається враження штучності, надуманості проблеми. У чому ж полягає гендерна проблематика щодо професійної реалізації жінок в освітній сфері, якщо на законодавчому рівні ці проблеми можна вважати майже вичерпаними? На загальносуспільному фоні гендерна рівність дійсно поступово набуває ознаки норми. Але ані на індивідуально-особистому, ані на рівні соціально-груповому цей принцип все ще не посів відповідного місця. Очевидно, що для вирішення питання, яким чином ідеологія гендерної рівності може та повинна покращити соціальне життя суспільства, необхідно з'ясувати реалії сьогодення.

Постановка завдання. Однак, чи існує гендерний паритет в організації роботи освітніх установ? На перший погляд, так. У жодному освітньому документі, що регламентує зміст та діяльність освітньої структури, не знайдемо свідомого згадування про необхідність різного ставлення до чоловіків та жінок (учениць / учнів; учителів / учительок). Але право на рівну

професійну реалізацію ще не означає її автоматичного втілення в життя. Необхідність розв'язання виявленого протиріччя обумовило постановку *мети* пропонованої публікації – визначення сутності проблеми гендерного паритету в освітній галузі.

Викладення матеріалу та результати. Жінки в Україні мають високий освітній потенціал, кількість жінок із вищою освітою перевищує той же показник серед чоловіків. Однак жінкам важче зробити кар'єру: спрацьовує ефект «скляної стелі» /«липкої підлоги», коли видимі перешкоди відсутні, але за конкурентних умов жінка завжди програє чоловікові. В умовах зростаючого безробіття жінки також поступово втрачають свій соціальний статус. Отже, освіта та отримана кваліфікація не гарантують успішної самореалізації в подальшому житті, тому що в суспільстві все ще досить сильні стереотипи щодо жінок та їхнього призначення. Жінки мають однакові з чоловіками права на освіту й вибір професії, але освіта, яку отримують жінки, перебуває у площині найменш оплачуваній, отже, постає проблема ефективності для суспільства здобутої жінками кваліфікації.

У складі Національної Академії наук України станом на 2013 р. лише чотири жінки – дійсні члени (академіки), у відсотковому відношенні – це лише 1,9% від загальної кількості членів НАН України (201 ч.) [3]. Показовим вважаємо й відомості щодо спеціальностей, за якими було обрано жінок академіками: молекулярна біологія; соціо економіка; педіатрія; етнологія. Серед членів-кореспондентів НАН України станом на 2013 р. кількість жінок становить 7%, що дещо більше (26 осіб із 367 осіб). Проте спеціальності, за якими їх було обрано, складають загальне враження, що жінки проявили свої наукові здібності переважно в ботаніці та медицині. І лише з 2012 р. вони заявили про себе не тільки як філологи, соціологи, а й як фінансисти, економісти, фізики та астрономи. Складно визнати існування гендерного паритету й у складі Національної академії педагогічних наук України. Створена у 1992 р., за двадцять років свого існування академія жодного разу не очолювалася жінкою. Сьогодні дійсними членами академії є 62 академіки, серед яких – 9 жінок, що становить 15%, це, звісно, краще, ніж в НАН України, проте не відповідає світовим стандартам гендерної паритетності та свідчить про існування проблеми гендерного паритету на вищих щаблях науки та освіти. Слід відзначити, що паритет існує серед членів-кореспондентів НАН України: із 47 осіб – 22 жінки, що становить 44,6% [4].

За роки незалежності Міністерство освіти і науки України очолювали п'ять міністрів: Петро Таланчук (1991–1994 рр.), Михайло Згуровський (1994–1999 рр.), Василь Кремень (1999–2005 рр.), Станіслав Ніколаєнко (2005–2007 рр.), Іван Вакарчук (2007–2010 рр.) з 2010 р. – Дмитро Табачник. Лише один раз в історії України (і під час СРСР, і під час незалежності) це міністерство очолювала жінка – Бондар Алла Григорівна (1962–1967 рр.) – видатна вітчизняна вчена, засновниця в Україні хімічної кібернетики. У МОН України на кінець 2009–2010 н. р. (на 5.05.2010 р.) керівництво представлено таким чином: міністр та заступники міністра – з п'яти чоловік лише одна жінка (що становить 20%). Ці дані певним чином змінилися на початок 2013 р. Сьогодні в керівництві (міністр та його заступники) МОН України жінки взагалі відсутні [2]. У керівному складі працівників міністерства, за даними на 18 квітня 2013 р. розміщеними на офіційному сайті МОН України, співвідношення чоловіків / жінок демонструвало цілком позитивний показник: 45% та 55% від загальної кількості (60 осіб). Проте результат виявляється іншим, якщо звернутися до кількісних показників тих, хто насправді ухвалює рішення відповідних підрозділів. Станом на 18 квітня 2013 р. у складі МОН України 14 департаментів та секторів, очолюють ці заклади 10 чоловіків та 4 жінки, співвідношення становить 71,5% та 21,5% від загальної кількості керівників. Очевидно, що в цьому аспекті про гендерний паритет говорити неможливо.

Певний інтерес у гендерному аспекті становить й інший кадровий розподіл МОН України, а саме склад колеги МОН. На 11 липня 2013 р. до складу колеги включено 36 осіб, із яких лише 7 жінок (що становить 19%). Звісно, відбір членів колеги не відбувається за статевим показником, проте наведені відсотки-свідчення можливостей жінок до професійної самореалізації. Коли попри наявність рівних (законодавчо) стартових позицій до вищих щаблів «доходить» лише незначна частина, що, звісно, може бути пояснено обов'язками жінки перед родиною та складністю поєднання роботи та сім'ї. Однак, вкотре виникає питання: чому ця проблема не постає перед чоловіками? Припускаємо, що такий підхід є результатом «загальноприйнятого» уявлення, яке, на жаль, продовжує відтворюватися в низці сучасних

публікацій як незрушне, стале та природне. Так, у статті Н. В. Провоторової «Гендерні ознаки професіоналізму державних службовців» прямо констатовано, що «соціально-психологічні дослідження» показали: «Здійсненню жіночої кар'єри об'єктивно заважає природна біологічна роль жінки, пов'язана з необхідністю поєднання службових, подружніх і батьківських функцій. Тому жінки, яким вдається зробити кар'єру і домогтися керівної посади, зазвичай залишаються самотніми і відчувають сильне фізичне і психічне напруження і почуття провини» [5, с. 251]. Вважаємо, що недостатньо зрозумілим є встановлена автором об'єктивність гальмуючих чинників («природна біологічна роль жінки»), оскільки такий підхід змушує саме жінку постати перед вибором «кар'єра – родина». Вже не кажучи про те, що за такою логікою всі жінки, хто не зробили кар'єру, повинні бути заміжніми (?). Крім того, чи не втрачає чоловік, який «робить кар'єру», зв'язок із родиною і власне родину? Здається, у сучасному світі напруження на роботі відчувають усі, хто залучений до трудових відносин, і пов'язано це не зі статевими ознаками.

Керівництво відділами освіти на територіальному рівні демонструє цілком позитивні пропорції, про що свідчать, наприклад, показники за Дніпропетровською областю [1]. Тут налічується 35 міських та районних відділів, керівниками яких є 18 жінок та 17 чоловіків (50% : 50%). Проте ці пропорції певним чином збільшуються на користь жінок (90,7%), якщо йдеться про посади методистів відділів освіти (далі за текстом – ВО). Кількість чоловіків-методистів надзвичайно невелика та складає 9,3% від загальної кількості працівників методичних відділів (226 осіб). Отже, чоловіки-методисти – явище вкрай рідкісне, проте характерно й те, які саме напрями методичної роботи вони очолюють: «методист з питань фізичного виховання та спортивно-масової роботи» (Верхньодніпровський ВО); «методист з фізичної культури» (ВО Нікопольської РДА); «методист з виховної роботи: правове виховання» (ВО Павлоградської міської ради); «методист з питань математики, фізики, фізкультури та спорту» (ВО П'ятихатської РДА); «методист з цивільної оборони, питань здорового способу життя, травматизму, господарчої діяльності навчальних закладів, військової підготовки» (ВО ВК Тернівської міської ради); «методист з питань спортивно-трудової освіти» (ВО Царичанської РДА); «методист з фізичної культури та спорту» (ВО Юр'ївської РДА). Наведені дані унаочнюють відсутність гендерного паритету серед керівного складу наукових та освітніх установ, оскільки демонструють вертикальну сегрегацію в освіті. Звісно, наведені кількісні показники можуть бути виправдані небажанням жінок робити кар'єру, оскільки в суспільстві ще панує стереотипне уявлення про небажаність суспільної реалізації для «справжньої» жінки. Проте такий підхід не виправдовує реального стану речей, коли для того, щоб реалізуватися, жінка повинна долати низку перешкод, які можливо усунути лише за умов, якщо слідувати сучасним Законам України, зокрема Закону 2006 р. «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків».

Висновки та напрями подальших досліджень. Міжнародні зобов'язання України щодо дотримання принципів Пекінської Платформи дій та інших міжнародних документів, норм щодо встановлення гендерної рівності в суспільстві вимагають інтегрування гендерного виміру в освіту, який треба впроваджувати і на кадровому рівні.

Список літератури

1. Єдиний освітній центр Дніпропетровська область. Інформаційна система управління освітою. – Режим доступу : <http://dp.isuo.org/authorities/view/id/60>.
2. Міністерство освіти та науки України : Про міністерство [офіційний сайт]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry>.
3. Національна академія наук України : Кадри НАН [офіційний сайт]. – Режим доступу : <http://www.nas.gov.ua/UA/Staff/Pages/default.aspx>.
4. Національна академія педагогічних наук України : Дійсні члени [офіційний сайт]. – Режим доступу : <http://naps.gov.ua/ua/structure/members/active/>.
5. Провоторова Н. В. Гендерні ознаки професіоналізму державних службовців / Н.В. Провоторова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2012. – №2(28). – С. 248-254.

УДК 378.147

І. В. ДОРОХІНА,

канд. Пед. Наук,

ст. викладач кафедри англійської філології

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

irinadorohina71@mail.ru

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД У ФОРМУВАННІ ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОГО СТИЛЮ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У тезах проаналізовано роботи видатних науковців з проблеми формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Моніторингові дослідження якості освіти, здійснені на національному, регіональному, муніципальному рівнях й на рівні окремих навчальних закладів, свідчать про певні тенденції зниження якості освіти та якості надання освітніх послуг, які можна визначити, як сталі. Провідними вітчизняними науковцями (Т. Алексеєнко, О. Локшина, О. Мороз, Н. Ничкало) визначено й основні причини виникнення негативних тенденцій – хронічне недофінансування освітньої галузі, відсутність адекватного реформам механізму фінансування й перерозподілу коштів, брак висококваліфікованих педагогічних кадрів. Вплинути на перші два чинники пересічний освітянин практично не в змозі, натомість у середовищі вищого навчального закладу (ВНЗ) є цілком реальним забезпечити відповідний професійно-педагогічний рівень випускника за наявних ресурсів, активуючи при цьому науково-педагогічний потенціал викладачів та студентства. Пошуки резервів для такої активації, на нашу думку, варто здійснювати на тлі модифікацій основного виду діяльності молоді студентського віку – діяльності пізнавальної.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Цей напрям наукових досліджень хоч і вважається добре знаним, а проблематика – висвітленою достатньою мірою завдяки фундаментальним дослідженням Є. Голант, Ю. Кулюткіна, П. Підкасистого, М. Скаткіна, І. Шайдур, Т. Шамової, Г. Щукіної та інших учених, проте в сучасних умовах інтеграції української освітньої системи у загальноєвропейський освітній простір набуває зовсім іншого забарвлення. Адже в базових євроінтеграційних нормативних документах як першочергове висувається завдання надання якісної вищої освіти для всіх, «забезпечення тих, хто навчається, можливостями для отримання знань, умінь і компетенцій для побудови їхньої кар'єри та життя як громадян демократичних країн, а також для їх особистісного розвитку». Це гасло цілком можливо зреалізувати у вітчизняних умовах на ґрунті здобутків діяльнісного (П. Анохін, Б. Гершунський, О. Глузман, О. Леонтьєв, І. Малафіїк, С. Максименко, Ю. Машбиць, С. Рубінштейн та інші) та особистісного (І. Бех, Є. Бондаревська, М. Боришевський, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пехота, В. Радул, В. Рибалка, В. Мерлін, О. Мороз, В. Сластьонін, О. Цокур та інші) підходів. Синтез вітчизняного й зарубіжного науково-педагогічного досвіду спрямовує дослідницькі зусилля на пошук нових характеристик, які дозволяють зіставляти загальні цільові настанови з потребою максимальної індивідуалізації навчально-виховного процесу сучасних вищих навчальних закладів та відбивають індивідуальний темп, інтенсивність просування студента на шляху набуття фахової досконалості. Однією з таких індивідуалізованих характеристик, практично не задіяних у вітчизняному педагогічному середовищі, є стиль пізнавальної діяльності студента.

Викладення матеріалу та результати. У низці психологічних (Д.-М. Болдуїн, У. Джеймс) та соціологічних (інтераціоналістська течія, Ч.-Х. Кулі) наукових робіт поширеними є характеристики колективного, асоціативного (від «асоціації людей») або групового стилю діяльності. Стиль діяльності «первинної групи» (Ч. Х. Кулі) – це характеристика «тісного внутрішнього взаємозв'язку її членів через особисті відносини та спільну діяльність». Індивіди при цьому пізнають соціальну дійсність, ідеали, цінності, набувають досвід і знання через спільні контакти.

Стильові діяльнісно-особистісні характеристики є предметом чималої кількості психологічних досліджень. Психолог Є. Клімов вивчав взаємовплив стилю діяльності людини та темпераменту, а Г. Бенеш, досліджуючи стилі мислення, детально схарактеризував його різновиди, виокремлюючи як провідні рутинний та евристичний стилі.

Фундаментальна праця педагога й психолога Р. Бернса «Розвиток Я-концепції та виховання» містить опис стилів викладання вчителя. Вчений підкреслює, що підхід до викладання, в основу якого покладені індивідуалізовані, особистісні ставлення, є найбільш прогресивним. Для реалізації такого підходу педагог повинен мати сформований індивідуально-особистісний стиль діяльності, у студентські роки він формується на ґрунті діяльності пізнавальної.

Російська дослідниця О. Чепкова вивчає розвиток і становлення індивідуального стилю діяльності педагога в системі підвищення кваліфікації. Дослідниця визначає індивідуальний стиль діяльності педагога як стійку сукупність поглядів, позицій та принципів, що викарбовуються ним у процесі професійної діяльності та визначають індивідуально-специфічну систему психолого-педагогічних засобів, прийомів, методів, способів діяльності. Розвиток індивідуального стилю діяльності педагога розглядається вченою як збільшення міри суб'єктності, що характеризує самоформування у процесі професійної діяльності стійкої сукупності поглядів, позицій, принципів, прагнення до встановлення гармонійності проєктивно-гностичних та перцептивно-рефлексивних властивостей, які, у свою чергу, проявляються в індивідуально-специфічних способах проєктування, організації та управління «авторською моделлю педагогічної системи». Наслідком розвитку стилю діяльності педагога, на думку дослідниці, є «індивідуальна модель педагогічної системи». В основі розуміння сутності пізнавальної діяльності – твердження філософів про те, що свідомість завжди є усвідомленим буттям, втілення ставлення людини до свого буття. Знання – об'єктивна реальність у свідомості людини, яка в своїй діяльності відбиває, ідеально відтворює об'єктивні закономірні зв'язки реального світу. Пізнання – зумовлений перш за все суспільно-історичною практикою процес набуття та розвитку знань, його постійне поглиблення, розширення й удосконалення; взаємодія об'єкта й суб'єкта, результатом якої є нове знання про світ.

На думку К. Абульханової-Славської, Т. Габай та інших дослідників діяльність зумовлена потребою у предметі. Під предметом розуміється не лише природний об'єкт, а предмет культури, в якому зафіксовано певний вироблений суспільством спосіб дій. Діяльність людини має соціальну, суспільно-історичну природу, має опосередкований характер, є цілеспрямованою, підпорядкованою меті як запланованому результату, досягненню якого вона слугує. В. Козаков виокремлює дев'ять структурних елементів діяльності: мета діяльності, мотив, спосіб, результат, суб'єкт, процес, предмет, умова, продукт діяльності. Якісною характеристикою діяльності пізнавальної є активність, сама діяльність є формою прояву активності. За висловом Г. Щукіної, діяльність – це основна форма прояву активності людини, її соціального призначення. Також слід зважати на те, що на сучасному етапі розвитку теорії пізнання починає домінувати поняття про те, що «пізнання як відбиття дійсності» та «пізнавальна діяльність» хоча й пов'язуються одне з одним, проте не є синонімічними. Не можна не погодитись з положенням про те, що «подолання розширеного тлумачення відбиття, зведення до нього всієї пізнавальної діяльності можливе лише при розмежуванні поняття відбиття як властивості матерії та як пізнавальної операції спільно і у взаємодії з іншими», – уявою, соціокультурними передумовами, інтуїцією, фантазією, творчістю, індивідуальним і колективним творчим досвідом тощо. Надзвичайно влучна характеристика: суб'єкт пізнання «не є гносеологічним Робінзоном», оскільки його пізнавальна діяльність – це складний, діалектичний, соціокультурно зумовлений процес активного творчого відбиття дійсності. Філософ, культуролог, педагог С. Аверинцев підкреслював, що загальна теорія пізнання не може орієнтуватися лише на природничо-наукову модель пізнавальної діяльності, не можна «залишати за бортом» величезний масив «інонаукового».

Висновки та напрям подальших досліджень. Таким чином, аналіз філософської, психолого-педагогічної, соціологічної літератури дозволяє констатувати наявність істотного теоретичного потенціалу для розв'язання проблеми формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

УДК 37:004

О. І. ДРОГАЙЦЕВ

канд. педагог. Наук, доцент

доцент кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»**РОЛЬ ІНФОРМАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ***У статті розглядається інформаційна складова професійної компетентності майбутнього педагога.*

Як відомо, інформація характеризується певними чинниками, а саме: вірогідністю, точністю, повнотою, цінністю, своєчасністю, зрозумілістю, доступністю, стислістю тощо. С. Янковський, аналізуючи властивості інформації [1], вказує, наприклад, що достовірною є інформація, коли вона відбиває «істинне положення справ», а недостовірною інформація може призвести до хибного розуміння або прийняття невірних рішень. Але достовірною інформація з часом може стати недостовірною, тому що має властивість застарівати. Повною є інформація, коли її достатньо для прийняття рішення. Ступінь близькості інформації до реального стану об'єкту, процесу, явища визначає точність інформації. Цінність інформації залежить від того, наскільки вона важлива для розв'язання задачі, наскільки вона може бути використаною в будь-якій діяльності людини. Лише вчасно отримана інформація може бути корисною. Але навіть цінна та своєчасна інформація, коли вона не є зрозумілою, може бути даремною, некорисною. Тому інформація повинна бути вираженою тією мовою, на якій говорять ті, кому вона призначена.

Як зазначається в науковій літературі, інформація може існувати у вигляді: текстів, малюнків, фотографій, креслень, схем; світлових або звукових сигналів; радіохвиль; електричних і нервових імпульсів; магнітних записів; жестів і міміки; запахів і смакових відчуттів; хромосом, за допомогою яких успадковуються ознаки та властивості організмів тощо. *Інформаційними об'єктами* є предмети, процеси, явища матеріальної або нематеріальної природи, які розглядаються з точки зору інформаційних властивостей.

Інформаційними процесами є процеси, що пов'язані з певними операціями з інформацією. Інформацію можна: створювати, отримувати, комбінувати, зберігати; передавати, копіювати, обробляти, шукати; сприймати, формалізувати, використовувати, розповсюджувати, спрощувати, руйнувати; запам'ятовувати, перетворювати, збирати тощо.

Інформаційна взаємодія може відбуватися за умови урахування трьох головних факторів: 1) наявності кодів, які переносять інформацію; 2) наявності апарату інтерпретації цих кодів у об'єкта, що приймає; 3) обов'язкової доцільності інформації для об'єкта-приймача.

За С. Янковським, «інформаційна взаємодія – це один із видів взаємодій, пов'язаних із переходом від об'єктивного до суб'єктивного» [1]. З педагогічної точки зору інформація є предметною основою навчального процесу, його організаційним хребтом. І якщо «порція» інформації (певний розділ, тема) включає в себе запрограмовані потреби власної діяльності (проблемний характер) та самовиховання, то є підстави говорити про повноцінний навчальний цикл. Він дає можливість реалізувати триєдину функцію едукативності: засвоєння інформації, удосконалення психічних, духовних, фізичних та соціальних функцій людини (розвиток) і формування моделі її поведінки (виховання)» [3]. Без інформації неможливі ані пізнання, ані виховання, бо інформація є важливою передумовою діяльності. У школі інформація подається у вигляді навчальних предметів, а також через навчальні плани, програми, підручники. Інакше кажучи, *навчальна інформація* (зміст освіти), поряд із засобами педагогічної комунікації, освітньою метою та мотиваційною системою, складає цілісний педагогічний процес.

Процес навчання можна розглядати як накопичення, поповнення і збагачення *інформативного досвіду* учня. Певна частина інформації підлягає ґрунтовному засвоєнню і закріплюється у *довготривалій пам'яті* («назавжди»), а інша частина утримується в *оперативній пам'яті*, яка звільнюється від інформації, як тільки потреба в ній відпадає. Тобто інформація має певну глибину, що характеризується *знаннями, уміннями і навичками*. Розвиток інформаційного досвіду особистості, психологічний процес засвоєння інформації базується на певних етапах: *сприймання* (відображення у свідомості людини предметів і явищ навколишнього світу та їх взаємозв'язків) – *осмислення і розуміння* (усвідомлення сенсу сприймання інформації та розкриття суттєвих ознак предметів, явищ і зв'язків між ними) – *узагальнення* (етап синтезу, коли щойно сформовані первинні поняття «об'єднуються» у поняття вищого рівня, тобто, за С. Янковським, перетворення інформації про наявність безлічі простих окремих подій на інформацію про наявність

певної події більш високо рівня, до якого окремі події входять як його окремі елементи [4]) – *закріплення в пам'яті* (одержана ззовні інформація стає власним надбанням людини) – *застосування знань, умінь і навичок на практиці* (залежить від того, наскільки інформація відповідає потребам людини). Повсюдне впровадження та широке використання інформаційних (інформаційно- комунікативних) технологій у філософській і соціологічній літературі розглядається як рішучий крок від індустріального до постіндустріального (інформаційного) суспільства, де головну роль буде відігравати інформація. Про це говорить М. Маклюен, який запропонував трьохступеневу модель всесвітньої історії, де, як вже вказувалося нами, третьою епохою є епоха інформаційного індивіда в умовах перемоги електронної (аудіовізуальної) комунікації, яка підвищує інтелектуальні здібності та творчий характер особистості.

На початковій стадії електронна технологія (космічний зв'язок, портативний відеозапис) виконувала роль соціальної терапії: створила новий етап соціального спілкування, в якому вирівнюються викривлення і диспропорції, породжені географією та економікою, сприяючи росту взаєморозуміння між різними прошарками суспільства і народами. На більш високих стадіях вона стала причиною великих соціальних змін: ЗМІ диктують культуру. Інформаційна технологія, що поєдналася з аудіовізуальними засобами, створила цілий світ поведінкових моделей, які постійно, кожного дня, на роботі, в побуті, оточують людину і програмують її діяльність.

Другий етап комунікаційної революції пов'язано з такими інноваціями, як: супутниковий зв'язок, створення оптоволоконних кабелів і кабельних мереж, цифрових електронних пристроїв із використанням мікропроцесорів та інтегральних схем для швидкісного прийому і передачі інформації. Це відкрило доступ кожній людині у будь-якій точці Землі до баз даних і знань, якщо вона має термінальну пристрій (комп'ютер) для отримання інформації. Подібні інтелектуально-технологічні системи призводять до принципово нового стану цивілізації та культури – глобального гіперінтелекту (індустрії даних і знань). Комп'ютеризація створює технологічну основу інформатизації суспільства, в якому інформатика і володіння ЕОМ є другою грамотністю, що підвищує інтелектуальні й творчі здібності людини.

Отже, виникнення інформації, еволюція її цінностей вимагає системного підходу при їх вивченні. Саме інформаційний підхід допоможе здійснити комплексний та системний аналіз при вивченні таких педагогічних категорій, як «професіоналізм», «професійна компетентність» та «інформаційна компетентність». А компетентнісний підхід, у свою чергу, максимально наближає до вивчення результатів педагогічної діяльності – формування конкурентноспроможних фахівців. Поєднання цих двох підходів в педагогіці може бути цікавим та перспективним.

Динамізм сучасних суспільних перетворень викликає до життя потребу у фахівцях, які вмють аналізувати мінливі соціально-економічні, політичні, соціогуманітарні та інші тенденції, реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції, усунути стереотипізацію з виробничої та особистісних сфер, які поглиблюють свою гуманістичну спрямованість. У цих умовах найважливішим завданням вищої школи стає випуск професійно компетентного фахівця, який володіє цілим комплексом компетентностей (комунікативною, інформаційною, інтелектуально-педагогічною тощо).

Список літератури

1. Янковский С. Концепции общей теории информации [Электронный ресурс] / Станислав Янковский. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : [навч. Посібник] / Омелян Іванович Вишневський. – [3-тє вид., доопрац. І доп. – К. Знання, 2008. – 566 с.
3. Янковский С. Концепции общей теории информации [Электронный ресурс] / Станислав Янковский. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
4. Кербер В. Качества, необходимые специалистам в будущем [Электронный ресурс] / В. Кербер / Ростовский государственный педагогический университет. – Режим доступа : <http://rspu.edu.ru>

УДК 371.132
Н. Ю. ДУДНІК
канд. педагог. Наук,
доцент кафедри педагогіки
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»
grace1912@mail.ru

САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто сутність поняття «самоменеджмент» у сучасній літературі, з'ясовано його роль у професійному розвитку особистості, наведено результати дослідження з виявлення значущості навичок самоуправління для майбутніх учителів. У статті наголошується на необхідності формування у студентів навичок самоменеджменту задля професійного становлення і розвитку.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Проблема вдосконалення педагогічного професіоналізму вчительських кадрів належить до актуальних питань сьогодення. Від професійної майстерності, ерудиції та рівня педагогічної культури вчителя залежить виховання молодого покоління. Сучасній школі потрібний не виконавець професійних функцій, а творчий вчитель, здатний уміло організувати життя та діяльність дитячого колективу, готувати учнів до життя в нових економічних умовах. Успішне вирішення цих та інших питань залежить від рівня професіоналізму вчителя, а професійний розвиток – це прерогатива кожної конкретної людини. Нині виникає необхідність говорити не про кар'єру, а про трудовий шлях, професійну долю людини, яка може бути різною: щасливою, важкою, успішною, вона може скластися або ні.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Необхідність вирішення проблеми управління вперше виникла в економіці, але згодом термін «менеджмент» набув широкого вжитку й у сфері соціальних і політичних відносин. Це пояснюється тим, що менеджмент поширений скрізь, де має місце будь-яка діяльність [1, с. 18]. Залежно від сфери дії виокремлюються різні види менеджменту: загальний або адміністративний, галузевий, організаційний, функціональний, підприємницький, кадровий тощо [1, с. 19]. Останнім часом науковці виокремлюють ще один вид – педагогічний менеджмент.

Проблема організації педагогічного менеджменту вважається науковцями однією з пріоритетних, але в той же час мало дослідженою проблемою педагогічної науки. Великий внесок у її розв'язання зробили зарубіжні та вітчизняні науковці Ф.Тейлор, М. Райс, Х. Швальбе, І. Зязюн, Л. Кондрашова, С. Мартинов, В. Маслов, Г. Сагач, В. Шаркунова та інші. Педагогічний менеджмент, як зазначають Б. Дьяченко та Т. Сорочан, являє собою комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, який спрямований на підвищення його ефективності.

Викладення матеріалу та результати. Необхідність виокремлення педагогічного менеджменту як галузі загальної науки управління обумовлена професійними особливостями роботи вчителя. Адже кожний учитель має декілька класів, паралелей, в яких навчаються дуже різні учні. Саме вчитель є керівником і організатором життя і діяльності учнів, він повинен готувати їх до життя в нових економічних умовах, бачити резерви, які закладені в них, допомагати їм оцінити себе, щоб зробити крок у своєму саморозвитку.

Організуючи життя школярів, учитель повинен, перш за все, вміти правильно організувати власну діяльність. Для цього, на нашу думку, потрібно вміти управляти собою та виявляти свої сильні та слабкі сторони, раціонально використовувати час, мати чіткі цінності та цілі, вміти обробляти та використовувати інформацію, прагнути до саморозвитку, мати навички самостійного вирішення нагальних питань та впливу на людей, уміти формувати колектив та запобігати конфліктам. Комплекс зазначених професійно-особистісних якостей характеризує рівень професійної компетентності педагога. Підвищити рівень власного професіоналізму кожна людина може самостійно, завдяки самоменеджменту – складній роботі над собою, що потребує поступовості, систематичності, послідовності, самокритичності та самоконтролю.

Мета статті – розглянути сутність поняття «самоменеджмент» у сучасній літературі, з'ясувати його роль у професійному розвитку особистості та встановити значущість навичок самоуправління для майбутніх учителів.

Самоменеджмент як новий напрямок дослідження виник наприкінці ХХ століття у сучасному менеджменті внаслідок його психологізації та соціологізації як відповідь на потреби суспільства більш повно використовувати та розвивати творчий потенціал робітників. Дослідженням питань самоменеджменту займалися Л. Зайверт, М. Вудкок, Д. Френсіс, В. Андрєєв, Н. Лукашевич, В. Крижко, Є. Павлютенков та інші.

У зв'язку з тим, що проблема самоменеджменту лише нещодавно стала об'єктом наукових досліджень, ще не існує єдиного визначення цього складного поняття. Так, наприклад, Л. Зайверт (автор терміну «самоменеджмент») визначає його як послідовне і цілеспрямоване використання випробуваних методів роботи в повсякденній практиці для оптимального використання свого часу [2]. В. Крижко та Є. Павлютенков підкреслюють, що самоменеджмент – це система визначених та саморегульованих заходів, які спрямовані на підвищення ефективності професійної діяльності і самовдосконалення особистісних якостей [3]. Цікавим є співставлення цього визначення з визначенням поняття «педагогічний розвиток», яке дають ці ж автори: «професійний розвиток (в педагогічній діяльності) – це набуття педагогічними працівниками нового рівня компетенції, знань, умінь, навичок, які вони використовують у своїй професійній діяльності; процес формування у педагогічних працівників нових професійних навичок і знань» [3, с. 283]. Аналіз цих двох визначень дозволяє зробити висновок, що самоменеджмент є необхідною умовою професійного розвитку людини.

Проаналізувавши наведені визначення, можна зробити висновок, що самоменеджмент – це поступова, систематична і послідовна робота, спрямована на самовдосконалення особистісних якостей, розвиток творчого потенціалу та підвищення ефективності професійної діяльності особистості незалежно від віку та професійної спрямованості.

Задля з'ясування рівня значущості проблеми самоменеджменту для студентів вищої школи серед студентів Криворізького педагогічного інституту було проведено опитування:

1. Як Ви оцінюєте власний рівень самоуправління?
2. Які навички самоуправління Ви вважаєте найбільш важливими?
3. На якому етапі професійного розвитку, на Вашу думку, виникає необхідність у самоуправлінні?

Порівняльний аналіз відповідей респондентів різних курсів свідчить, що більшість опитаних вважають свій рівень самоуправління скоріше високим, ніж низьким. При цьому студенти III курсу найбільш самокритичні. Всього 11% з них вважають свій рівень самоменеджменту високим. Серед навичок самоуправління найбільш значущими для студентів є самоорганізація, самоконтроль і самооцінка (40-62%). Найбільш актуальним для студентів є планування посадового розвитку (40%). Ці результати свідчать про необхідність упровадження спеціальних навчальних дисциплін, орієнтованих на розвиток самоменеджменту студентів.

Висновки та напрями подальших досліджень. Наведені дані свідчать про необхідність формування у студентів вищої школи умінь самоменеджменту (самопізнання, самовизначення, самоорганізації, самоконтролю, самооцінки, саморозвитку тощо), що забезпечить успішне розв'язання більшості проблем керування собою, формування чітких особистісних цілей, раціонального використання свого часу, кваліфікованого опрацювання та використання інформації. Результати проведеного опитування серед студентів педагогічного інституту обумовлюють необхідність формування у майбутніх учителів ґрунтовних знань та умінь самоуправління.

Список літератури

1. Завадський Й. С. Менеджмент: Management / Й. С. Завадський – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 543 с.
2. Зайверт Л. Ваше время – в ваших руках: пер. с нем. / Л. Зайверт. – М.: Экономика, 1991. – 125 с.
3. Крыжко В. В. Психология в практике менеджера образования / В. В. Крыжко, Е. М. Павлютенков. – СПб.: КАРО, 2002. – 304 с.

УДК 383.483.
О. С. ЗАВАЛЬНЮК
аспірантка кафедри педагогіки
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»
mtv-alenka@mail.ru

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЄЮ «АГЕНТ З ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИЗМУ»

У статті викладена основна проблематика підготовки кваліфікованого кадрового забезпечення нової галузі сучасного світового господарства – туризму. Виокремлено основні напрями та умови забезпечення кваліфікованими кадрами цієї галузі в Україні.

Проблема та її зв'язок з практичними завданнями. Трансформації сучасного українського суспільства сьогодні направлені, перш за все, на сталий його розвиток. На зламі тисячоліть у світі однією з провідних галузей світового господарства стала галузь туризму. Україна не стала винятком, на сьогодні вона має все для розвитку туристичної галузі. Особливим в сучасності є і те, що в суспільстві простежується виділення нових видів туризму, таких, як промисловий туризм. А особливо це є актуальним для південно-східних регіонів нашої країни. Тобто, ми можемо бачити, що відбувається перехід від економічних до туристичних регіонів. Але треба зазначити, що ця галузь є для нашої країни досить молодою, тому виникає проблема у її кадровому забезпеченні. Однією з найголовніших професій у цій галузі є «Агент з організації туризму».

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема раціональної підготовки туристичного агента була розглянута такими вченими, як Балабанов А. І., Борисов Ю. І. та іншими, вони займалися пошуком найбільш пріоритетних завдань роботи туристичного агента.

Постановка завдання. У сучасних умовах трансформації сфери туризму проходить пошук нових, пріоритетних галузей у сфері туризму, однією з цих галузей є промисловий туризм. У даний момент це є досить молодий, але один з найперспективніших видів туризму, особливо для промислових районів південно-східної України, тому даній проблемі в подальшому треба приділити увагу.

Викладення матеріалу та результатів. Підготовка студентів до професії агента з організації туризму є досить ємкою та важливою. По-перше, треба зазначити, що згідно з законодавством України «Агент з організації туризму» – це юридична особа, створена згідно із законодавством України, а також фізична особа – суб'єкт підприємницької діяльності, які здійснюють посередницьку діяльність з реалізації туристичного продукту туроператорів та туристичних послуг інших суб'єктів туристичної діяльності, а також посередницьку діяльність щодо реалізації характерних та супутніх послуг.

Однією з головних складових оволодіння будь-якою професією є практична частина навчання. Для професії «Агент з організації туризму» це не є винятком, адже, в першу чергу, ця професія вимагає аналізу, узагальнення, формування ринку туристичних послуг, а також безпосереднє спілкування з клієнтами. Основними напрямками практичного навчання є:

- 1) Вивчення правил внутрішнього розпорядку та обов'язків агента з організації туризму.
- 2) Ведення діловодства та ділової кореспонденції.
- 3) Форми організації туристичних подорожей. Розробка турів.
- 4) Представлення інформації клієнтам.
- 5) Оформлення туристичного пакета.
- 6) Бронювання послуг, їх підтвердження та оформлення.
- 7) Продаж туристичного продукту. Маркетинг та реклама. Робота зі скаргами клієнтів.
- 8) Ознайомлення з туристичним підприємством.
- 9) Виконання обов'язків агента з організації туризму.

Висновки та напрями подальших досліджень. Тому інститутизація професії агента з організації туризму може вирішити проблему кадрового забезпечення цієї галузі. Якісного результату при оволодінні студентами професією «Агент з організації туризму» можна досягти лише за умови поєднання теоретичного матеріалу з реальною практичною діяльністю, що дає змогу суспільству отримати кваліфікованого фахівця туристичної індустрії.

УДК 378.147.091.322

Н. І. ЗЕЛЕНКОВА

канд. педагог. Наук, доцент

доцент кафедри педагогіки

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

zelenkova_1957@mail.ru

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ЯК ВАЖЛИВОГО ПОКАЗНИКА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

У статті розглянуто сутність проблеми формування пізнавальної самостійності як важливого показника творчих здібностей студентів у практиці вищівського навчання.

Проблема та її розвиток з науковими та практичними завданнями. У сучасних умовах реформування вищої школи та змін, що відбуваються у всіх сферах суспільного життя, зростання його інтелектуального потенціалу зумовлюють потребу в людині – громадянininі, носії національних та загальнолюдських цінностей здатного до самостійної, активної, творчої діяльності. У зв'язку з цим різко актуалізується проблема формування пізнавальної самостійності як важливого показника творчих здібностей студентів і необхідність пошуку шляхів її вирішення у практиці навчання у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування пізнавальної самостійності студентів знайшла своє відображення в наукових працях В. Буряка, М. Данилова, Б. Єсіпова, І. Лернера, М. Махмутова, О. Малихіна, Н. Половнікової, М. Скаткіна, Н. Тализіної, Т. Шамової, Г. Щукіної. Ними встановлено, що пізнавальна самостійність є засобом підвищення усвідомлення вивченого, показником розумового розвитку студентів; визначені провідні компоненти пізнавальної самостійності; намічені шляхи практичного розв'язання проблеми через організацію самостійних робіт, вирішення навчальних завдань; формування прийомів пізнавальної діяльності; набуття загальних умінь, що становлять орієнтовну основу діяльності; введення елементів методологічних знань; розвиток самоконтролю навчальної діяльності та самостійного творчого мислення.

Постановка завдання. Праці означених вище вчених стали теоретичним підґрунтям і зумовили мету статті показати роль пізнавальної самостійності як показника творчих здібностей студентів у практиці вузівського навчання.

Викладення матеріалу та результати. Успішність навчальної діяльності студентів багато у чому визначається рівнем їх пізнавальної самостійності. Саме це особистісне утворення дає змогу швидко орієнтуватися у навчальних ситуаціях, приймати оптимальні рішення при виконанні пізнавальних завдань, зберігати активність і самостійність. Найзагальнішою умовою пізнавальної самостійності у навчальній роботі є оптимальний зв'язок між індивідуальними особливостями особистості школяра та об'єктивними вимогами пізнавальної діяльності.

Пізнавальна діяльність є емоційно напруженою. В умовах такої діяльності студенти відчують значні труднощі, пов'язані з умінням швидко орієнтуватися у навчальних ситуаціях, знаходити правильний розв'язок пізнавальних завдань, зберігати активність і самостійність у навчальній роботі, тобто виявляти пізнавальну самостійність у навчальній діяльності. Цілісність у вихованні особистості передбачає таку організацію пізнавальної діяльності, при якій стимулюється самостійність навчальних дій студента, активний стан усіх структурних компонентів його особистості в їх єдності. Це стає можливим, якщо навчально-пізнавальний процес включає студентів у різноманітні види пізнавальної діяльності, котрі допомагають не тільки засвоїти навчальну інформацію, але й виявити активність, самостійність, творчість при виконанні навчальних завдань.

Ми розкриваємо механізм становлення пізнавальної самостійності студентів, основою якої є складні зв'язки між пізнавальними установками і діяльністю, між інтелектуальним та емоційно-вольовим у структурі змісту цього складного особистісного утворення. Інтелектуально-емоційні комплекси є його фундаментом, органічною взаємодією між мисленням і почуттями, емоційним прийняттям мети поведінки, а оцінювання особистісного смислу і відповідні переживання забезпечують перенесення смислу діяльності в особистісний план, у формування стійких якостей особистості. Органічний характер зв'язків між осмисленням пізнавальної діяльності і переживанням є тією умовою, яка визначає роботу

механізму засвоєння знань, вироблення потреби в їх оновленні і самостійному засвоєнні, закріпленні способів творчої діяльності.

Комплексний характер діючих зв'язків дозволив установити багатокомпонентність змісту пізнавальної самостійності.

Необхідними і достатніми її складниками є: особистісні компоненти (свідоме ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, пізнавальні інтереси, готовність до пізнавальної діяльності, досвід пізнавальної діяльності емоційно-вольовий); діяльнісні компоненти (мотиваційно-цільовий, змістовний, процесуальний, операційний, комунікативний) та компоненти зовнішніх проявів (потяг до досягнення результатів, інтерес до предмета, сталість роботи, оволодіння способами самостійної роботи, налаштованість на співпрацю і діалог).

За допомогою теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури спостереження за пізнавальною діяльністю студентів визначені критерії пізнавальної самостійності, до числа яких віднесені стійкість пізнавальних інтересів і потреб, позитивна мотивація і ставлення до навчальної діяльності; самостійність мислення і дій; повнота знань і дій; і вольові зусилля й активність дій. Успішність формування пізнавальної самостійності залежить від ряду причин, зумовлених взаємодією зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку особистості, а саме: усвідомлення студентами необхідності набуття знань; включення студентів до активної пізнавальної діяльності; комплексне використання різних способів навчальної роботи; здійснення навчального процесу на оптимальному рівні розвитку студентів; емоційна і морально-психологічна атмосфера навчання; надання свободи вибору і відчуття почуття успіху. Дотримання вищезазначених дидактичних умов забезпечують результативність навчальних дисциплін у формуванні навчальної самостійності студентів. Було встановлено, що формування цієї якості залежить від найбільш повного включення студентів в активну пізнавальну діяльність, розумно організовану на принципах педагогічної взаємодії і співробітництва.

Суттєвим результатом є доказ правомірності та можливості формування пізнавальної самостійності студентів у процесі навчання як невіддільної та органічної складової частини підготовки творчої особистості.

Висновки та напрями подальших досліджень. Формування пізнавальної самостійності як стійкої якості особистості студента відбувається лише у тому випадку, коли навчальний процес є не тільки джерелом інформації, але й розвиває у студентів потребу в нових знаннях, забезпечує умови для активності й самостійності у розв'язанні пізнавальних завдань, надає право вибору в засобах досягнення навчальної мети.

Ступінь сформованості пізнавальної самостійності студента у багатьох випадках визначається тим, наскільки широкі можливості закріплення засобів знаходиться у навчальних ситуаціях раціональне поєднання пізнавальних умінь з опорними знаннями, змінювати прийоми і засоби навчальної роботи, творчо використовувати засвоєну технологію інтелектуальної діяльності щодо створення оригінальних пізнавальних дій.

Список літератури

1. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова – Київ : Вид. центр «Академія», 2002. – 576 с.
2. Кордунова Н. О. Самостійна робота учнів – засіб розвитку пізнавальної активності і творчого мислення / Н. О. Кордунова – Вінниця, 2006. – 172 с.
3. Король Н. М. Розвиток емоційності школярів / Н. М. Король – Житомир, 2001. – 96 с.
4. Подласый И. П. Педагогика : Новый курс : Учебник для студентов высших учебных заведений : В 2 кн. – М. : Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 576 с.
5. Ситаров В. А. Дидактика : [учебное пособие для студентов] / Под ред. В. А. Сластюнина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка : [навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / Михайло Миколайович Фіцула. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с.
7. Ягупов В. В. Педагогіка : [навчальний посібник] / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 378.147.091.33-027.22

В. В. ІВАНОВА,

канд. педагог. Наук, доцент

доцент кафедри педагогіки

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Л. В. ГРИГОРЕНКО,

канд. пед. Наук, доцент

доцент кафедри педагогіки

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

fialka2503@list.ru

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Розглядається актуальна проблема підготовки студентів до науково-дослідницької роботи у вищих навчальних закладах. Розкрито форми та шляхи організації науково-дослідницької роботи майбутніх педагогів.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Перехід сучасної економіки на «знаннєвий» рівень, активізація ролі людського чинника в соціальних та економічних перетвореннях дійсності обумовлюють потребу суспільства у висококваліфікованих і конкурентоздатних педагогічних кадрах. Проблема підготовки вчительських кадрів у всі часи була і сьогодні залишається найактуальнішою. Система освіти постійно змінюється, ускладнюються її завдання, функції, зміст.

Зміна характеру педагогічної праці, збільшення частки інновацій у його змісті і творчості в практичній професійній діяльності актуалізують підготовку студентів до науково-дослідницької роботи, оволодіння ними методикою нестандартного вирішення професійних завдань. За твердженням С. Тангяна, освіта є життєво важливою функцією, яка відтворює і розвиває потенціал, дозволяє суспільству рухатися вперед, прогресувати, оновлюватися, змінюватися [1, с. 23-36].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема організації науково-дослідницької роботи студентів знайшла своє відображення в наукових працях А. Алексюка, Н. Дем'яненко, І. Зязюна, Г. Кловак, О. Мартиненко, В. Майбороди та інших. Проте проблема підготовки майбутніх педагогів до науково-дослідницької роботи у навчально-виховному процесі ВНЗ досліджена недостатньо, що визначає її актуальність.

Постановка завдання. Метою даних тез є розкриття шляхів і форм організації науково-дослідницької роботи майбутніх педагогів та теоретичне обґрунтування необхідності оволодіння методикою навчально-дослідницької роботи у процесі вивчення вузівських дисциплін.

Викладення матеріалу та результати. Успішне вирішення завдань науково-дослідницької роботи студентів у педагогічному університеті передбачає взаємодію і взаємообумовленість усіх видів діяльності. Підготовка студентів до творчої професійної діяльності здійснюється через організацію:

– роботи, яка покликана розвивати у майбутніх учителів інтерес до науково-дослідницької роботи, установку на творчу працю, озброєння їх раціональними вміннями і навичками наукового пошуку і вирішення наукових проблем;

– педагогічно регульованої самостійної роботи, мета якої – закріпити у майбутніх педагогів сформований у ході навчальних занять інтерес до науково-дослідницької діяльності, розвинути звичку до систематичної розумової праці і вдосконалення навиків роботи з науковою літературою;

– науково-дослідницької роботи, призначення якої полягає в тому, щоб озброїти студентів методикою дослідницької праці, розвинути особистісні якості науковця, сформулювати потребу у творчому вирішенні професійно-педагогічних завдань.

Педагогічно доцільна організація цих видів діяльності є основними шляхами підготовки майбутніх педагогів до творчої професійної діяльності та інноваційного підходу до вирішення професійних проблем у самостійній педагогічній роботі. Названі види діяльності виступають такими, що становлять єдину систему професійної підготовки педагогічних кадрів, усі вони тісно взаємопов'язані між собою і взаємообумовлені. Характер кожного з видів діяльності

впливає на зміст і результативність всіх структурних компонентів професійної підготовки студентів і ступінь їх готовності до наукової роботи.

Система науково-дослідницької роботи студентів у педагогічному університеті є комплексом взаємопов'язаних з цілями і методами форм навчання, що включені у навчальний процес і реалізуються у позааудиторний час. Мета цієї системи – «виховання творчості». Усі компоненти цієї системи, що становлять, спрямовані:

- на розвиток творчих здібностей і навичок самостійної роботи студентів;
- інтенсифікацію навчального процесу за рахунок включення студента в систему, що «навчається – предмет пізнання – методи і засоби пізнання», отримання ними інформації про дисципліну, що вивчається, у процесі дослідження, тобто перетворення науки на спосіб навчання; індивідуалізацію навчання за допомогою виконання індивідуальних завдань і створення творчих груп з урахуванням наукових інтересів;
- упровадження елементів самостійних досліджень, що здійснюються студентами, в навчальний процес; на виявлення талановитих студентів з виразно вираженими схильностями і здібностями до наукової роботи.

Упровадження системи науково-дослідницької роботи студентів здійснюється шляхом розповсюдження досягнутого позитивного досвіду різними кафедрами університету. Безперервна система дослідницької роботи – методично обґрунтована, логічно послідовна структура організації навчання, сформована з урахуванням характеристики вимог, що висувуються до моделі сучасного фахівця, – дозволяє ефективно виконувати соціальне замовлення на підготовку творчого вчителя. Впровадження цієї системи здійснюється на основі творчого підходу до розв'язання навчальних проблем із постійним оновленням методичного забезпечення і стимулюванням динаміки її результатів у позитивний бік.

Система організації науково-дослідницької роботи студентів реалізується у практиці педагогічних університетів різними формами. До них відносять:

- підготовку рефератів, доповідей, рецензій, анотацій за літературними джерелами досліджуваної проблеми;
- уведення проблемних завдань і ситуацій у лекційний процес;
- здійснення елементів науково-дослідницької роботи у процесі семінарських, практичних та лабораторних занять;
- проведення наукових семінарів, спрямованих на вироблення дослідницьких умінь студентів і оволодіння ними методикою науково-педагогічного дослідження;
- виконання проблемних завдань у процесі проходження різних видів педагогічної практики;
- підготовку наукових повідомлень, статей з педагогічної проблеми, що розробляється;
- проведення практикумів і спецсемінарів дослідницького характеру;
- роботу студентів над конкретними темами науково-дослідного характеру в формі написання курсової і кваліфікаційної робіт.

Висновки та напрями подальших досліджень. Різноманітні форми навчально-дослідницької роботи забезпечують формування позитивної мотивації студентів і їх установки на заняття науковою роботою, залучення їх до систематичної науково-дослідницької діяльності. Елементи досліджень повинні знаходити вияв у різноманітних формах навчальної роботи та самостійній роботі студентів з предметів педагогічного циклу. Різні форми навчальної роботи є важливим засобом формування у студентів установки на творчість у майбутній професійній діяльності, самостійне вирішення пізнавальних завдань у навчальному процесі.

Список літератури

1. Тангян С. А. Высшее образование в перспективе XX столетия / С. А. Тангян // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 23-36.

КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ТЕСТІВ ДОСЯГНЕНЬ

Визначені схематично методи оцінки якості тестів досягнень знань студентів педагогічних вузів.

Криза в освітній галузі потребує наватарських підходів у визначенні отриманих знань в процесі навчання у студентів педагогічних вузів. Перехід на Балонську систему оцінювання знань досягнень, дає змогу викладачу оцінювати знання у більш ширшому спектрі, ніж чотирьох бальна система. Тестовий контроль знань набуває широкого спектру, така перспектива дає викладачу швидко й неупереджено здійснювати оперативний контроль з дисципліни, яку викладає.

Тестові завдання у більшості складаються викладачами самостійно, тому стає питання про якість тестових завдань, валідність й надійність самого тесту досягнень. Методика оцінювання якості тестових завдань у кожного викладача має свої особливості, але можливо визначити загальні принципи.



Наведена схема показує, що якість тестових завдань умовно можна поділити на чотири основних параметри: 1) за етапом використання; 2) за видом; 3) які застосовуються в теоріях тестування; 4) за моделі визначення правдивості відповіді.

Методи оцінювання параметрів можна розділити по етапу використання на апріорні (знання, які спираються на абстрактні міркування, не спираючись на досвід і практику) і апостеріорні (свої знання людина отримує вивчаючи світ, отримуючи досвід). Наступний параметр за видом проводиться відразу після написання завдань, тобто аналіз проводиться експертним (суб'єктивний аналіз тестових завдань з наступним формуванням якісної або кількісної оцінки окремих завдань і / або тесту в цілому, найбільш активно такий методи застосовуються на етапі розробки тесту.) і статистичним методами (на даному етапі розвитку інформаційних технологій, даний метод набуває широкого спектру, завдяки добре відпрацьованому математичному апарату). Наступний метод, поділяється на дві основні теорії тестового контролю знань: класична теорія (засновником цієї теорії вважається англійський психолог Чарльз Едвард Спирмен) й сучасна теорія Item Response Theory (IRT). Й останній параметр, це модель визначення правдивості відповіді, суди входить чотири показники: модель бінарного вибору (застосовувана в економетриці модель залежності бінарної змінної (приймаючої всього два значення – 0 і 1) від сукупності факторів.); алгебраїчна модель; розрахункова (аналітичне представлення системи, елемента чи атомні станції у цілому у форматі програмного засобу); нечітка (на відміну від булевої алгебри, у котрій існує лише дві величини (0 та 1, правда чи неправда) у нечіткій логіці існують також перехідні величини (стани)).

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПОРТИВНОГО ТУРИЗМУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТУРИСТСЬКОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

В статті розглянута модель підготовки фахівців зі спортивного туризму у вузах туристської спрямованості.

Проблема та її зв'язок з практичними завданнями В даний час виникла гостра проблема необхідності об'єднання знань, умінь, навичок і зусиль фахівців спортивно-оздоровчого туризму з метою розробки єдиної системи підходів до підготовки туристів і керівників туристичними групами. Вирішення цієї проблеми неможливе без базового компонента формування фізичної культури туриста, його освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Туристична підготовка майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму досліджувалась українськими вченими: В. М. Арзюновим, А. П. Конох, О. Ц. Демінським, В. К. Федорченком, білоруським - В. І. Ганопольським, російськими - І. В. Зоріним, В. О. Квартальним та ін.

Постановка завдання. Розробити і експериментально перевірити модель туристсько-спортивної підготовки студентів ВУЗів туристської спрямованості - майбутніх інструкторів, як організаторів туристської роботи.

Викладення матеріалу та результатів. Підготовка фахівців для туризму в різних країнах ведеться по-різному і відображає вплив конкретних історичних, політичних, соціально-економічних і інших чинників. Як показують дослідження українських фахівців, принципова кадрова схема в туризмі включає дві системи підготовки:

- спеціалізована професійна підготовка для підприємств, які безпосередньо беруть участь у виробництві туристського продукту;

- підготовка фахівців масових професій для суміжних галузей національної економіки [1].

Підготовка фахівців для сфери туризму є важливою складовою вітчизняної системи освіти. Концептуальні ідеї щодо змісту й організації професійної підготовки майбутніх фахівців для сфери туризму базуються на положеннях Конституції України, Законів України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про вищу освіту", "Про внесення змін до Закону України "Про туризм".

На малюнку представлена структура підготовки фахівців як з вищим, так і з середньою спеціальною освітою за туристської діяльності. Вона включає в себе рівні освіти, рівні підготовки, види професійної педагогічної підготовки.

В основу структури покладена найбільш загальна класифікація системи підготовки туристських кадрів за кваліфікаційними групами, а також чотирирівнева система навчання, прийнята при підготовці громадських кадрів у спортивному туризмі.

Професійне туристське утворення порівняно недавно увійшло в проблемне поле педагогічних досліджень, але вже до теперішнього часу отримані очевидні результати

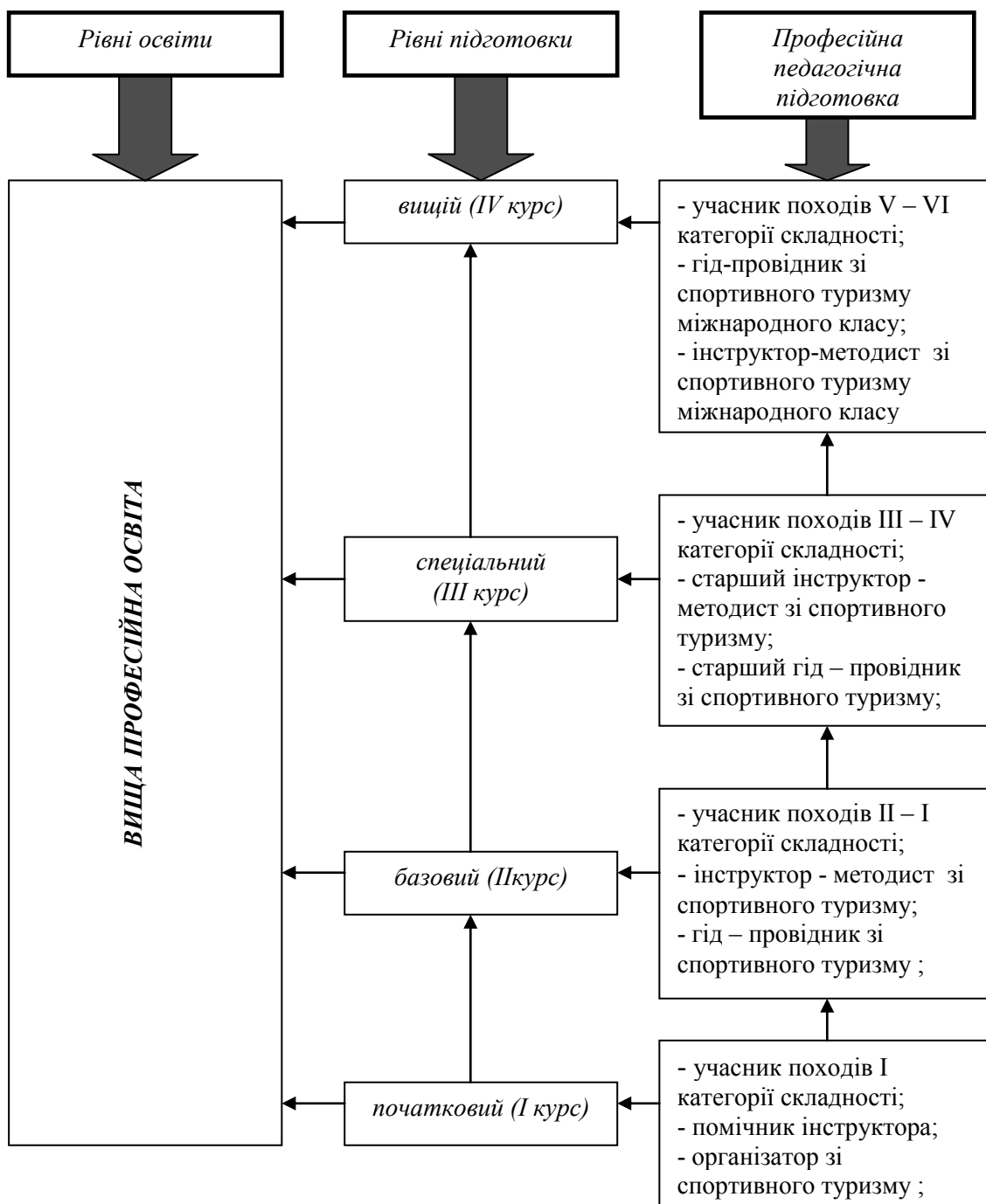
Багаторічна практика професійної підготовки туристських кадрів дозволяє представити підготовку фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму у вигляді певної структури (рис. 1).

Висновки та напрями подальших досліджень Структура професійної педагогічної підготовки фахівців зі спортивного туризму визначає вимоги до педагогічного туристської майстерності на різних рівнях діяльності: а) основною вимогою до початкового рівня підготовки буде познайомитися з базовими знаннями в галузі туризму; б) до базового рівня: знати основи спортивного туризму й вміти застосовувати їх на практиці; в) до спеціального: знати основи міжнародного туризму, методика спортивно-оздоровчих туристичних заходів тощо; г) до вищої: знати методика створення туристичних програм, вміти організувати діяльність всіх нижчих рівнів.

Список літератури

1. Зорин И. В. Теоретические основы формирования содержания профессионального туристского образования: // И. В. Зорин / Автореф. Докт. Дис. М., 2001. – 34 с.
2. Магомедов Р. Р. Структура подготовки специалистов по спортивно-оздоровительному туризму. / Электронный ресурс. Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/Press/TPFK/2002N7/p39-40.htm>.
3. Квартальнов В. А. Стратегический менеджмент в туризме: современный опыт управления: // В. А. Квартальнов .Монография / РМАТ. – М.: Финансы и статистика, 1999. – 496 с.

Структура професійної педагогічної підготовки фахівців зі спортивного туризму



УДК 37.091.12.011.3-051:613

Е. В. КУЧЕРГАН

асистент кафедри зоології, фізіології та валеології
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

kucherganchik979@gmail.com

ВАЛЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Розглянуто проблему становлення валеологічної культури як фундаментальної складової професійної компетентності вчителя. Тобто один із варіантів уточнення та більшої конкретизації структури цього поняття в межах адаптації вчителя до більш гуманістичного навчального процесу.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Наприкінці другого та на початку третього тисячоліття в умовах глобального розвитку цивілізації відчутно зросли взаємозалежність та взаємовплив індивіда і його оточення. Саме це потребує від особистості усвідомлення відповідальності за своє власне здоров'я, яке є важливою складовою виховання людини на тлі поліпшення соціального благополуччя та поглиблення природної гармонії. Тому індивідуальне здоров'я (як одне з основних джерел повноцінного життя людини) перестає бути проблемою особистісною, воно має стати запорукою існування здорового суспільства в природних умовах.

Аналіз досліджень та публікацій постановка завдання. Ознайомлення із документами, матеріалами та рекомендаціями Ради Європи, Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) показує активізацію інтересу світової спільноти до пошуку дієвих шляхів формування у молоді мотивації до здорового способу життя в другій половині ХХ ст. У публікаціях Н. В. Кузьміна, М. І. Алексеева, І. Г. Дорошенко А. Л. Берднікова, Т. Є. Бойченко, І. І. Брехмана, Г. Г. Ващенко, В. П. Войтенко, М. С. Гончаренка, Ю. П. Колесникова, И. А. Лісіцина, Л. Г. Татарнікової, Є. І. Хітущенко, С. М. Симоненко та інших поки що не досягнуто єдності думок стосовно структури і змісту феномена валеологічної культури вчителя, не представлені її критерії, що утруднює розуміння самої суті досліджуваної категорії. З огляду на публікації вітчизняних науковців можемо констатувати відсутність опису етапного характеру формування валеологічної культури майбутніх вчителів.

Викладення матеріалу та результати. Розуміючи формування валеологічної культури вчителя як передумову його адаптації до нового більш гуманістично спрямованого навчального процесу (що є основною метою валеологічної освіти), розглядаємо валеологічну культуру вчителя у якості результату застосування компетентісного підходу в новій освітній парадигмі. До основи якої мають бути покладені не лише знання, вміння та навички (котрі в сучасному змісті освіти вже не вважаються єдиною метою та основою освіти), а і можливості та здатності (як система особистісних рис, якостей) їх застосування. Отже, як засіб, матеріал моделювання знання «необхідного завтра». Тому в даному випадку знання, вміння та навички стають допоміжним компонентом змісту освіти, інструментарієм досягнення освітніх цілей та завдань. За таких умов валеологічна культура вчителя – це, передовсім, його валеологічна компетентність, яка також складається із системи знань (вмінь, навичок) та (необхідного) особистісного ставлення до питань, пов'язаних зі збереженням здоров'я. Валеологічна культура вчителя як фундаментальна складова вчить будувати стосунки, перш за все, з самим собою (своїм тілом, душею і розумом); відносини з людьми; відносини з усім своїм оточенням, з усім світом / космосом. Тоді навчально-виховні процеси розглядаються з позиції «само-» (самоусвідомлення, самопізнання, самооздоровлення, самовдосконалення), а не з позицій блага та жертвовності. Отже, всі процеси є здоров'яутворюючими, які будуються на знанні законів людського, суспільного, планетарного здоров'я.

Висновки та напрями подальших досліджень. Таким чином, валеологічна культура є невід'ємним елементом професійної компетентності вчителя, до основи якої покладено принципи гуманізації, науковості, безперервності, системності та прогностичності.

РОЛЬ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

На данном этапе развития общества происходит интенсивное преобразование в экономике и общественном развитии всех стран. Возникновение новых сложнейших технологий и международные отношения требуют постоянного совершенствования квалифицированных кадров. В статье раскрываются возможности специализированных курсов иностранных языков в решении вопроса обеспечения подготовки кадров к работе в новых условиях.

Проблема и ее связь с научными и практическими задачами. Дополнительное образование взрослых – это вид дополнительного образования, направленный на профессиональное развитие слушателя, стажера и удовлетворение их познавательных потребностей.

Дополнительно образование взрослых на специализированных курсах иностранных языков компенсирует и пополняет полученные в недостаточном количестве знания по иностранному языку в школе и ВУЗе, а также выполняет ряд функций. Во-первых, овладев иностранным языком, повышается квалификация руководящих работников и специалистов. Во-вторых, происходит переосмысление важности иностранного языка в повседневном общении с иностранными коллегами. В-третьих, студенты и выпускники технических ВУЗов получают возможность овладеть специфической лексикой, связанной только с их профессиональной деятельностью. В-четвёртых, на специализированных курсах иностранных языков для выпускников и студентов технических ВУЗов осуществляется разработка плана занятий и подбор учебников исходя из их пожеланий и целей, поставленных самими студентами. В-пятых, благодаря возможности общаться параллельно с двумя преподавателями, один из которых является носителем языка, студенты специализированных курсов получают возможность видеть свои результаты каждую неделю и анализировать свои продвижения и успехи.

Анализ исследований и публикаций. Проблемы психологии и методики преподавания иностранных языков; интенсификация обучения рассматривается в работах Л. Гегечкори, Н. Гез, Г. Китайгородской, Б. Лapidуса.

Следует отметить, что дополнительное образование – это, прежде всего, целенаправленный процесс воспитания и обучения, который осуществляется посредством реализации дополнительных образовательных программ, разработанных преподавателями специализированных курсов. А также, оказания дополнительных образовательных услуг, независимо от полученного ранее образования и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ и направленных на освоение студентами теоретического материала и закрепление употребления его на практике. Эти вопросы рассматривают в своих работах В. Бухбиндер, И. Берман, С. Казак, Р. Джонсон, Г. Стоун, Б. Коффи, И. Тюдор, Д. Уильямс, Т. Хатчинсон, Д. Хеннинг, Э. Уотерс, Х. Холик, В. Штраусс, Ф. Епперт и др.

Изложение материала и результаты. Специализированные курсы иностранных языков обеспечивают непрерывность образования взрослых, предоставление им возможности получения дополнительных знаний в сфере иностранных языков, необходимого для осуществления профессиональной и иной деятельности. Именно это способствует обеспечению адаптации к изменившимся производственным или социокультурным условиям и для удовлетворения интеллектуальных и других потребностей личности.

Анализ данных, доступных в Интернете о предложении услуг дополнительного образования взрослых позволяет сделать следующие выводы:

1. Предложение услуг дополнительного образования взрослых сосредоточено в основном в крупных городах и областных центрах Украины. Организации работают в основном с наиболее перспективными целевыми группами по наиболее востребованным направлениям.

2. Жителям регионов более доступны курсы повышения квалификации, чем другие виды услуг дополнительного образования взрослых (семинары, тренинги и т.п.).

3. Частные компании – провайдеры услуг дополнительного образования взрослых проявляют наибольшую активность в продвижении своих услуг через Интернет.

4. Сфера дополнительного образования взрослых на специализированных курсах иностранных языков в Украине находится на этапе своего становления. В основном она представлена разрозненными, не зависимыми друг от друга, слабо взаимодействующими между собой и конкурирующими организациями.

5. Наблюдается явная тенденция сближения государственных и коммерческих организаций в вопросах стратегии развития, форм и направлений деятельности при различии в целевых установках.

6. Несмотря на существующие трудности, эксперты, работающие в сфере дополнительного образования взрослых, а именно на специализированных курсах иностранных языков, считают, что у этой сферы в Украине имеются значительные перспективы. Существует множество направлений деятельности, которые требуют пристального внимания со стороны организаций, работающих в этой области (например, охват сельских территорий, включение в образовательную деятельность различных социально-демографических групп, развитие сетей организаций и т.п.).

Мы считаем, что дополнительное образование по праву относится к сферам наибольшего благоприятствования для развития личности и повышения уровня профессионализма посредством овладения иностранным языком. Оно способствует расширению культурного пространства, самореализации личности, стимулирует ее творческое развитие.

Многоплановость и разнообразие видов деятельности, в которые одновременно включается студент, выступает как одно из важнейших условий комплексного и разностороннего развития его языковых способностей. Этому способствует творческий характер деятельности, оптимальный уровень ее трудности для исполнения, должная мотивация и обеспечение положительного эмоционального настроения в ходе и по окончании выполнения деятельности. Указанные факторы в полном объеме реализуются в учреждениях дополнительного образования.

Деятельность учреждений дополнительного образования студентов технических ВУЗов, ставших преемником системы внешкольных учреждений, сочетает в себе, с одной стороны, лучший исторический опыт и традиции внешкольного воспитания, а с другой стороны, является областью инновационной образовательной деятельности, способствующей раскрытию образовательных потребностей взрослых и их творческой самореализации.

Дополнительное образование по праву относится к сферам развития личности, оно способствует расширению культурного пространства самореализации личности, стимулирует ее к творчеству.

Таким образом, развитие разносторонних способностей студентов на специализированных курсах иностранных языков укрепляет положительную самооценку, порождает уверенность в себе и чувство удовлетворенности от достигнутых результатов.

Выводы и направления дальнейших исследований. На современном этапе развития общества деятельность учреждений дополнительного образования актуальна и способствует решению более глобальных задач: приобщение студентов к социальным, культурным, историческим ценностям, традициям разных стран, реализации творческого потенциала личности посредством изучения иностранного языка, развитию самостоятельности, умственных способностей, умений учиться. И, обобщая анализ деятельности учреждений дополнительного образования, необходимо отметить, что созданная развивающая среда в обозначенных учреждениях направлена на развитие свободной, талантливой, способной к творческому развитию, самовыражению, нравственному поведению личности. Учреждения ведут целенаправленную работу по усовершенствованию содержания дополнительного образования, отвечающего запросам студентов данных курсов и социума.

УДК 37.017.924
О. О. ЛАВРЕНТЬЄВА
канд. педагог. Наук, доцент,
докторант ІПОД НАПН України
lavrentieva_oo@mail.ru

АКСІОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядаються питання змісту, сутності та структури аксіологічного компонента методологічної культури вчителя; обґрунтовується необхідність його вивчення, дослідження та проектування з метою вдосконалення якості освітньо-виховного процесу.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. На відміну від наук про природу, у гуманітарних науках завжди простежувалося значне тяжіння до осмислення суспільних явищ з позицій аксіологічного підходу. Цінності, наголошує В. Кремень, є необхідною складовою, смисловою особливістю гуманітарного знання; це феномени, «суть яких полягає у значущості, а не фактичності, вони наявні в культурі, в її благах, де осіла, викристалізувалась множинність цінностей». Цінності є продуктами культури (М. Мамардашвілі), є результативними компонентами будь-якої культури, у тому числі й професійно-педагогічної (В. Андрєєв, О. Барабашиков, В. Бенін, Є. Бондаревська, В. Буряк, Г. Балл, В. Грьоньова, О. Отич, В. Радул, В. Сластьонін, Л. Хомич, О. Шевнюк та інші).

Аналіз досліджень та публікацій. Разом із цим, наявність ціннісних детермінант методологічної культури вчителя не визнається в широкім колі досліджень цього феномену. Приміром, В. Сластьонін і В. Тамарін уважають, що компоненти методологічної культури вчителя є ціннісно нейтральними, хоча й містять окремі світоглядні елементи у вигляді певних установок, прагнень, якісних характеристик мислення – його критичності, рефлексивності тощо. На думку учених (Є. Бондаревська, С. Кабанов, С. Кульневич, О. Ходусов та інші), цей доволі розповсюджений погляд виходить з намагання позбутися ідеологічних і світоглядних впливів на педагогічну діяльність взагалі та на наукові дослідження зокрема. Донедавна, головним критерієм методологічної культури було знання основних положень діалектичного матеріалізму, праць класиків марксизму-ленінізму, уміння їх використовувати в процесі пізнавальної діяльності. Як наслідок, у педагогіці затвердилася модель наукового пізнання, для якого характерне відчуження досліджуваного об'єкта від внутрішнього існування суб'єкта (об'єктивіація), а у педагогічній практиці відбулося витиснення людини з освітнього процесу.

Викладення матеріалу та результати. Звільнення від тотального авторитаризму, соціоцентричних ціннісних орієнтирів, жорсткої ідеології по-новому поставило питання ціннісних детермінант педагогічної діяльності. В умовах сьогодення орієнтація на знання поступається місцем індивідуально-значеннєвій, репродуктивні способи засвоєння – творчим; колективні форми навчання-груповим та індивідуальним; авторитарний стиль педагогічного впливу – діалогу, культурному полілогу, співробітництву (Є. Бондаревська). Відзнакою сучасної педагогічної реальності є поліфонія освітніх парадигм, що доповнюють й сперечаються одна з одною. Відтак, сьогодення ситуація вимагає від педагога самовизначення в своїх наукових поглядах, сформованості власної професійно-педагогічної позиції й постійної готовності до особистої відповідальності за власні дії.

Подолання методологічної ситуації, як перехід із суб'єктивно-психічної системи (від задуму) до матеріально-речової (втіленого у певному предметі задуму), відбувається через відповідальний вчинок, якому передують напружені роздуми, сумніви, максимальна мобілізація своїх знань і досвіду, моделювання подій і вибір з багатьох різних альтернатив (М. Бахтін, І. Бех, С. Гончаренко, В. Роменець). Учитель із високим рівнем методологічної культури в такій методологічній ситуації усвідомлює значення й необхідність вольового зусилля для утвердження власних ціннісних орієнтирів з безлічі пропонуєваних цінностей. Він має самостійно використовувати цінності як систему соціальних і психолого-педагогічних координат діяльності й при цьому вільно регулювати інтенсивність дій у виборі, формуванні, постановці цілей і знаходженні засобів для їхнього досягнення (О. Ходусов).

Педагогічна діяльність, підкреслює С. Кабанов, не може здійснюватися без відповіді на головне філософське питання: що є людиною та у чому сенс її життя. Під час пошуку відповідей педагог повинен осягнути й збагнути ту міру людського в обраних методах, що дозволяють йому досягти головної мети – допомогти дитині стати Людиною. Дотримання цієї

міри, зазначає П. Кабанов, і є культурою людини, а її дотримання у виборі методів є методологічною культурою педагога. Якщо в методологічну культуру педагогіки входять методологічні установки, які виходять з усіх існуючих типів світогляду, то в методологічну культуру педагога входять вміння їхнього узгодження, об'єднання, що і має здійснюватися мовою цінностей (С. Кабанов).

Методологічна культура, базуючись на філософських, етичних, психологічних знаннях, реалізує системостворювальні, нормувальні й світоглядні функції оцінної й ціннісної ставлення у визначенні підходів, змісту, методів і прийомів до перетворення педагогічної реальності. Високорозвинена аксіологічна складова методологічної культури зумовлює значну кількість ступенів свободи вчителя у виборі смислів у педагогічній діяльності. Проте, щоб бути адекватною вимогам учительської професії, вона повинна бути професійно-гуманістичною за змістом, а способи регуляції професійної діяльності та поведінки – ціннісними.

Ціннісна система в структурі методологічної культури має являти собою специфічну організацію, ієрархію цінностей, підпорядкованих за принципом субординації (С. Анісімов). Містити, як обов'язкові, когнітивні цінності – цінності наукового пізнання як особливого виду діяльності й інтелектуальні цінності (єрудованість, допитливість, пізнавальний інтерес, пізнавальну активність, творчу самодіяльність, естетику думки й слова тощо). Окрім того включати екзистенціальні й соціальні цінності, яким керується вчитель як особистість під час вибору цілей і засобів професійної діяльності. Зміст системи цінностей методологічної культури має бути таким, щоб задовольняти критеріям простоти, чіткості, практичної відтворюваності та в своїй цілісності реалізовувати оцінну, регулятивну, прогностичну й мобілізаційну функції в методологічній діяльності.

Аксіологічний компонент методологічної культури представляємо за традиціями, які склалися в педагогічній аксіології, а саме, як синкретичну систему, що розгортається в двох площинах: вертикальній, представленій суспільно-педагогічними, професійно-груповими, індивідуально-особистісними цінностями, і горизонтальній, яку складають цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-знання, цінності-ставлення та цінності-якості (В. Гриньова, І. Ісаєв, В. Сластьонін, Є. Шиянов та інші). Названі конструкти виступають свого роду осями координат, на основі яких окреслюється зміст методологічної культури, спрямовується й коригується в духовному, професійному та особистісному просторі діяльності педагога його перфекціонізм – намагання до самовдосконалення, самоактуалізації й самореалізації (В. Гриньова).

Цінності-цілі: характеризують спрямованість методологічної культури за своєрідною шкалою цінностей (цілі, парадигми, традиції, спрямованість). *Цінності-знання:* репрезентують значущість методологічної компетентності вчителя для ефективності його професійно-педагогічної діяльності (ідеали, норми, картина світу, стиль мислення, концепти здорового глузду, дослідницькі програми, концепції, історичні типи ціннісних орієнтацій в науці). *Цінності-ставлення:* обумовлюють вибір передбачуваного способу організації діяльності (установки, аксіоми, постулати, принципи, етичні й естетичні регулятиви наукового пізнання та педагогічної діяльності). *Цінності-засоби:* інтегрують особистісно значущий інструментарій у вирішенні тих чи інших професійних завдань (підходи як тактики педагогічної взаємодії, розгортання технології, моніторингу, інноватики, імпровізації, інтуїції в педагогічному процесі, а також методики наукової організації ігрової, пізнавальної, пошукової діяльності й спілкування). *Цінності-якості:* представленні багатоманіттям позитивних поведінкових і діяльнісних рис особистості, що виступають когнітивними регулятивами у виборі тих чи інших методологічних установок та підтримують інтеріоризацію цінностей методологічної культури.

Висновки та напрями подальших досліджень. Механізм створення й розвитку ціннісної системи вчителя, наголошується в педагогічній аксіології, виходить з протиріччя між боргом і бажанням. Як значущі умови, що забезпечують дію механізму розвитку ціннісної сфери методологічної культури, виокремлюється: соціальне значення вчительської професії, реальне економічне забезпечення суб'єктів професійно-педагогічної діяльності як державної та суспільної цінності, адміністративну, педагогічну й психологічну підтримку професійної діяльності вчителя.

УДК 37.091
І. Є. МАКАРЕНКО
канд. педагог. Наук,
старший викладач кафедри педагогіки
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»
i.makarenko@ukr.net

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК КЕРІВНИКІВ-ОСВІТЯН ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ

Обґрунтовано необхідність систематичного особистісного розвитку керівників-освітян як запоруку ефективного менеджменту освіти. Розглянуто сучасну технологію управління в освіті – коучинг.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Управління – складний процес, ефективність якого залежить від багатьох факторів (матеріальних, кадрових, фінансових тощо). Велику роль в організації ефективної роботи освітнього закладу відіграє особистість її керівника. Тому однією з актуальних проблем сучасного керівника є проблема особистісного розвитку, підвищення рівня знань, умінь та компетентності в управлінні навчальними закладами.

Аналіз досліджень та публікацій, постановка завдання. Аналіз літературних джерел з проблеми менеджменту освіти, зокрема з проблеми особистісного розвитку керівників-освітян, показав, що в даний час ця тема в існуючих публікаціях розкрита не в повному обсязі. Серед зарубіжних та вітчизняних вчених, які досліджують проблему менеджменту освіти, а також можливості застосування такої сучасної технології управління в освіті, як коучинг, можна виокремити таких: М. Дауні, Т. Дмитренко, О. Мармаза, І. Маслікова, Д. Ненашев, Дж. Уїтмор та ін.

Викладення матеріалу та результати. Успіх управлінської діяльності значною мірою залежить від бажання та вміння керівника спланувати свою роботу з саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення. Сучасні навчальні заклади потребують нового керівника (людські і професійні якості, стиль управління), а отже, і формування когорти нового покоління керівників. За правильної організації особистісного зростання керівник випрацьовує певні, властиві йому, підходи до створення програми свого професійного саморозвитку, визначає основні етапи роботи з підвищення своєї професійної управлінської компетентності, створює педагогічному і навчальному колективам умови, необхідні для підвищення якості освіти навчального закладу.

Наявність у керівника певних особистісних якостей (лідерські, вміння спиратися на колектив, морально-комунікативні, уміння розуміти людей) робить його привабливим і зрозумілим людям, сприяє професійному та особистісному зростанню. Для розвитку індивідуальних якостей керівника важливо обрати такий спосіб роботи над собою, який би відповідав його особливостям й був найбільш ефективним. З цією метою за допомогою самоаналізу вивчають сильні і слабкі сторони управлінської діяльності.

Сприяння особистісному розвитку, попередження проявів професійних деформацій особистості керівника навчального закладу є надзвичайно актуальним і вимагає впровадження сучасних технологій управління, таких, наприклад, як коучинг. Коучинг запускає механізми через мотивацію керівника до самоосвіти. У процесі коучингу можна знайти свій унікальний спосіб досягнення мети, адже він створює креативну атмосферу, особливий простір пошуку альтернатив. Процес коучингу можна формалізувати таким чином: ефективність = потенціал – перешкода.

Висновки та напрями подальших досліджень. Введення коучингу у систему управління навчальним закладом (проведення необхідних коуч-заходів у педагогічному колективі: персональної роботи з вчителями, роботи над спільними груповими проектами, безпосередня коуч-сесія для керівника особистісного чи управлінського спрямування) є прогресивним способом підвищення ефективності професійної діяльності та особистісного розвитку керівника, а також є необхідним при підготовці управлінських кадрів, їх перепідготовці та підвищенні кваліфікації.

ЦІЛЕ-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Схарактеризовано ціле-мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників, визначено його місце та функції в структурі означеної готовності. Розглянуто роль мотивації, педагогічної спрямованості у становленні майбутнього фахівця.

Проблема і її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Сучасний розвиток суспільства вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки майбутнього вчителя географії як особистості, здатної вирішувати важливі й необхідні завдання, що постають перед загальноосвітньою школою в умовах профільного навчання, на якісно новому рівні. Це в свою чергу указує на необхідність переосмислення самих підходів до організації підготовки вчителя географії та способів формування його готовності до діяльності в нових умовах.

Аналіз досліджень та публікацій: постановка завдання. Попередні дослідження даної проблеми вказують на те, що ступінь готовності майбутнього вчителя географії до профільного навчання старшокласників буде залежати від таких соціально-педагогічних характеристик особистості, як: позитивне ставлення до майбутньої професії; стійкі мотиви діяльності; сукупність професійно-значимих рис (інтелектуальність, професійна ерудиція, комунікативність, рівень рефлексії); глибокі знання та професійні вміння. Відповідно у ВНЗ педагогічного профілю повинні будуть створенні всі необхідні умови розвитку та формування означених якостей.

Проте, як справедливо зазначає О. Бугрій, незважаючи на наявність в університетській освітній системі необхідних умов для якісної підготовки педагогічних кадрів, певна частина контингенту студентів має слабку педагогічну підготовку. На її думку, основна причина полягає у відсутності в даній категорії студентів педагогічної спрямованості як цілісної системи домінуючих мотивів, що визначають відношення до тієї або іншої професії [1, с. 94].

Отже, кожний вид діяльності має визначений зміст своїх потреб, мотивів, цілей і дій. Відповідно важливим у формуванні готовності до діяльності є збіг мотиваційної сфери діяльності суб'єкта з характером мети. У такому разі, зазначають науковці [2], спостерігається природний зв'язок мотиву і мети, що є передумовою ефективною діяльності. Усвідомлюючи потреби і мотиви, індивід виробляє величезну модель майбутніх дій. Саме тому провідним компонентом досліджуваної готовності є ціле-мотиваційний компонент, в основі якого лежить педагогічна спрямованість, що виражається в ставленні до педагогічної діяльності.

Викладення матеріалу та результати. Підкреслюючи виняткову важливість спрямованості, відомий психолог В. Мерлін зазначав, що «найсуттєвіше і найголовніше у характеристиці особистості людини – це її спрямованість, тобто те, від чого залежить загальний напрям її життя і всієї її активної творчої діяльності, від спрямованості особистості залежать властивості характеру і навіть розвиток здібностей, а також її соціальна і моральна цінність» [4, с. 300]. Отже, від спрямованості особистості залежить, які саме переживання і збудження, а також, яка саме активна діяльність і в якій галузі набувають найбільшої значущості для людини.

До мотивації відноситься все, що спонукає реально діючу активність, узагальнені і більш конкретні цілі, заради яких людина діє. К. Обухівський визначає мотив як вербалізацію мети і програми, що дає можливість даній особистості почати визначену діяльність [3, с. 156]. У психології виокремлюють пізнавальні та соціальні мотиви. До пізнавальних мотивів належать: власний розвиток у процесі навчання, діяльність разом з іншими і задля інших, пізнання нового, невідомого; до соціальних – розуміння необхідності навчання для подальшого життя, процес навчання як можливість спілкування, схвалення з боку значущих людей. Вони є цілком природними і корисними в навчальному процесі, хоч їх не можна віднести повністю до внутрішніх форм навчальної мотивації. Виокремлюють також мотиви змістоутворювальні, які є не лише спонукачами діяльності, але й додають їй особистісного смислу, і мотиви-стимули, які діють паралельно з першими і служать додатковими спонукачами [2].

Відомий психолог В. Апелът виокремив такі мотиви навчання: соціальні (почуття обов'язку і відповідальність, усвідомлення соціальної значущості навчання, прагнення зайняти певну позицію в стосунках з оточуючими, отримати їхнє схвалення); пізнавальні (орієнтація на оволодіння новими знаннями, закономірностями, орієнтація на засвоєння засобів одержання знань); комунікативні (спілкування з однолітками, дорослими); мотиви саморегуляції (орієнтація на одержання додаткових знань і побудову спеціальної програми самовдосконалення) [2, с. 9]. Також слід відмітити, що у психолого-педагогічній літературі стосовно мотивації навчання студентів розділяють поняття «навчальна мотивація» й «професійна мотивація». З одного боку, мотивація навчальної діяльності студентів не може прирівнюватися до шкільної навчальної мотивації, тому що до неї вже закладено професійну спрямованість. З іншого боку, професійна мотивація студентів ще не відповідає професійній мотивації фахівців, залучених у професійну діяльність. Щодо ефективності навчальної діяльності студентів, яку регулюють пізнавальні й професійні мотиви, існує три точки зору:

1) домінування професійних мотивів, які є зовнішніми відносно навчального процесу, призводить до зниження результатів у пізнанні;

2) професійні мотиви порівняно з пізнавальними інтенсивніше впливають на ефективність навчальної діяльності студентів, тому бажано, щоб професійні мотиви були провідними в ієрархії мотивів студентів;

3) пізнавальні й професійні мотиви в навчальній діяльності студентів тісно пов'язані один з одним і підвищують її продуктивність [2, с. 10].

Під час вивчення мотивів навчання та їхньої зміни в процесі навчання студентів вчені дійшли висновку, що мотиваційна готовність студентів є необхідним компонентом успішності професійної діяльності. Вона є витвором, який містить «базовий» професійно-пізнавальний мотив й «супутні» мотиви.

Висновки та напрями подальших досліджень. Таким чином, на основі аналізу літератури з проблеми мотивів навчальної діяльності студентів, ми виокремили складові ціле-мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників, до них слід віднести: соціальні мотиви (спрямування студентів на майбутню професійну діяльність, усвідомлення ними особистісної та соціальної значущості профільного навчання, його ролі в процесі формування особистості); пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями основ профільного навчання, законів, закономірностей протікання цього процесу, пробудженні інтересу до осмислення оволодіння різними педагогічними технологіями, необхідними для успішної діяльності в нових умовах); мотиви саморозвитку (формування стійкої потреби постійного саморозвитку, самовдосконалення у відповідності до потреб оновленого навчально-виховного процесу).

Отже, ціле-мотиваційний компонент є ключовим у структурі готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників і виконує спонукально-регулятивну функцію, що полягає у спрямуванні студента на майбутню професійну діяльність в умовах профільного навчання, та регулює оволодіння новими знаннями і постійним саморозвитком. Це в свою чергу спонукає до подальших наукових розвідок у напрямку розробки технології формування ціле-мотиваційного компонента означеної готовності.

Список літератури

1. Бугрій О. В. Професійна діяльність вчителя географії : [навч. Посіб.] / О. В. Бугрій. – Кривий Ріг : Видавничий дім 2008. – 232 с.
2. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів : [навч. Посіб.] / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко. – Х. : Нац. Аерокосм. Ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. Авіац. Ін.-т, 2011. – 40 с.
3. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум СПб. : Питер, 2002. – 432 с.

УДК 811.161.2/367.625:81/243

Т. В. МЕЛКУМОВА

канд. філол. Н., ст. викладач кафедри ПМП
 ст. викладач кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки,
 ДВНЗ «Криворізький національний університет»
 melkumovatyana@rambler.ru

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ВИДІВ ДІЄСЛІВ З ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ І КУРСУ

У статті подано методику вивчення форм доконаного та недоконаного видів дієслів на заняттях зі студентами-іноземцями I курсу всіх спеціальностей. Запропоновано низку завдань для актуалізації, поглиблення, систематизації, узагальнення та закріплення знань іноземних студентів про видові форми дієслів.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Лінгводидактика пропонує різноманітні методи та прийоми викладання української мови іноземним студентам [1, 2, 4, 5, 6]. Актуальність досліджень визначається сучасними вимогами, спрямованими на вдосконалення національної системи освіти й розширення культурних зв'язків між країнами. Ці обставини певною мірою зумовлюють зміни соціальної мотивації засвоєння української мови як іноземної та необхідність оптимізації технологій її навчання, зокрема формування граматичної компетенції як складової комунікативної компетенції в різних видах мовленнєвої діяльності [9].

Аналіз досліджень і публікацій; постановка завдання. Методика мови має певний доробок з викладання теми «Дієслово» студентам-іноземцям [3, 7, 8]. Та комплексний порадинок щодо вивчення дієслів з іноземними студентами відсутній. Низький, на жаль, рівень володіння базовими дієслівними категоріями іноземних студентів спонукали до розробки низки взаємопов'язаних завдань, спрямованих на актуалізацію, поглиблення, узагальнення, систематизацію та закріплення знань студентів-іноземців з теми «Дієслово» на заняттях з української мови на I курсі. У статті пропонується фрагмент теми, а саме етап вивчення видових форм дієслова.

Викладення матеріалу та результати. Підґрунтя для оволодіння українською мовою формується під час навчання на підготовчому факультеті для іноземних громадян. Вивчення видів дієслів на I курсі можна почати із зіставлення та коментування речень: *Учора я цілий вечір учив вірш* (мовець просто називає дію, указує, яку саме дію він виконував). *Учора ввечері я вивчив вірш* (для мовця важливо показати завершеність дії). Після опрацювання визначень студенти з'ясовують види дієслів у видових парах: *шукати – знайти, брати – взяти, заносити – носити, робити – зробити, потанцювати – танцювати, відкривати – відкрити, креслити – накреслити, намалювати – малювати, читати – прочитати, написати – писати, приготувати – готувати, відпочивати – відпочити, говорити – сказати, купити – купувати, відповісти – відповідати, давати – дати*.

Слід запропонувати такі завдання: 1) Змініть видові форми дієслів: *розуміти, сказати, дивитися, дарувати, зайти, телефонувати, переписати, запрошувати, закрити, переробити, забрати*; 2) Уставте на місці крапок дієслово потрібного виду в правильній формі: *Той, хто багато ..., мало робить. Багато разів він ... зайти до мене, але до цього часу не зайшов. Нам ... організувати зустріч з ректором (обіцяти – пообіцяти). Ви ... для мене все, що могли (робити – зробити). Іноземні гості ... керівництву міста за приємну зустріч (дякувати – подякувати). ... у нього допомоги. Щоразу він ... мене перекласти на англійську мову те чи те слово. Він завжди ... мене купити свіжі газети (просити – попросити). Зовсім несподівано він ... мені (телефонувати – зателефонувати). – ... балет «Лісова пісня». Він вам сподобається. – Я ... цей балет декілька разів. – Коли ви ... цей балет останнього разу? – Минулого місяця (дивитися – подивитися).*

Уживаючи дієслова різних видів, студенти складають письмово два тексти. Викладач рекомендує поділити сторінку в зошиті навпіл і записати в першому стовпчику текст «Розпорядок мого дня» (із дієсловами недоконаного виду), а в другому – «Мій сьогоднішній день» (із дієсловами доконаного виду). Студенти орієнтуються на такий план: *О котрій годині Ви прокидаєтесь / прокинулися? ... снідаєте / поснідали? ... приходите / прийшли до університету? О котрій годині починаються / почалися заняття? ... закінчуються / закінчилися заняття? О котрій годині Ви повертаєтесь / повернулися додому? ... обідаєте /*

пообідали? Починаєте виконувати / почали виконувати домашні завдання? ... вечеряєте / повечеряли? Засинаєте / заснули?

При створенні текстів студенти можуть використовувати слова для довідок: прокидатися / прокинутися (о котрій годині?); у(в)миватися / у(в)митися; у(в)мивати / у(в)мити (руки, обличчя); чистити / почистити (зуби); приймати / прийняти (душ); снідати / поснідати; одягатися / одягнутися; одягати / одягти (що?); збиратися / зібратися; збирати / зібрати (що? – речі, підручники, ручки, олівці); робити / зробити (макіяж); виходити / вийти (з дому); приходити / прийти (на заняття вчасно); запізнюватися / запізнитися (куди? – на уроки, на заняття); відпочивати / відпочити (на перерві); проводити / провести (вільний час де? З ким?); обідати / пообідати; зустрічатися / зустрітися (з ким?); повертатися / повернутися (куди? Звідки?); готувати / приготувати (що?); відпочивати / відпочити; дивитися / подивитися (що?); говорити / поговорити (з ким?); робити / зробити (домашнє завдання); лягати спати / лягти спати; засинати / заснути (о котрій годині?).

Працюючи попарно, студенти складають із використанням дієслів різних видів усні діалоги за такими питаннями: Скільки годин ти знаходишся щодня в університеті? Скільки годин ти знаходився вчора в університеті? Скільки годин ти відпочиваєш зазвичай після пар? ... відпочивав учора ...? Скільки часу ти витрачаєш, щоб дійти (доїхати) додому? ... витратив учора ...? Як довго ти готуєш обід? ... готував учора ...? Скільки годин ти дивишся телевізор щодня? ... дивився вчора ...? Скільки годин ти спиш уночі щодня? ... спав учора ...? Скільки годин ти проводиш зазвичай в Інтернеті? ... провів учора ...?

Для домашнього завдання студентам рекомендується скласти розповідь про відвідування магазину, використовуючи дієслова шукати, знайти, вибирати, вибрати, давати, дати, купувати, купити в різних часових формах.

Висновки та напрям подальших досліджень. Наступним етапом у засвоєнні дієслів є вивчення часових форм, виділення дієслів у зв'язному тексті, бажано за фахом, визначення при цьому граматичних категорій, а також виконання вправ трансформаційного характеру. Наприклад: «Прочитайте текст. Змініть видові форми дієслів: форму недоконаного виду дієслів замініть формою доконаного виду». Навчальний матеріал для занять з української мови варто поєднувати з матеріалом інших дисциплін ВНЗ, звертаючи при цьому увагу на засвоєння змістового компонента. Розробка рекомендацій із окреслених проблем є перспективним напрямом методичних досліджень.

Список літератури

1. Азарова Л. Є. Українська мова для слухачів-іноземців підготовчого відділення : збірник вправ і завдань : [навч. Посібник] / Л. Є. Азарова, І. Є. Зозуля, Л. В. Солодар. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 121 с.
2. Бойко І. О. Практичний курс української мови для іноземців : [навч. Посібник] / І. О. Бойко, М. В. Бондар. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – 228 с.
3. Дерба С. М. Вивчення іноземними студентами українського дієслівного керування / С. М. Дерба // Мовні і концептуальні картини світу. – 2011. – Вип. 36. – С. 255-260.
4. Зайченко Н. Ф. Практичний курс української мови для іноземців : усне мовлення / Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. – К. : Знання України, 2005. – 324 с.
5. Коньок О. П. Українська мова : навчальні матеріали для студентів-іноземців I курсу / О. П. Коньок. – Суми : Вид-во СумДУ, 2009. – 103 с.
6. Лисенко Н. О. Українська мова для іноземних студентів : [навч. Посібник] / Н. О. Лисенко, Р. М. Кривко, Є. І. Світлична, Т. П. Цапко ; за ред. С. М. Смоленського. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 240 с.
7. Методика навчання української мови : підручник он-лайн. – Режим доступу : <http://subject.com.ua/ukrmova/method/index.html>.
8. Ніколаєнко В. В. Формування російськомовної граматичної компетенції англомовних студентів-іноземців на початковому етапі навчання у вищій школі (на матеріалі дієслівних категорій) : автореф. Дис. ... канд. пед. Наук / Віта Ніколаєнко. – Херсон, 2004. – 20 с.

УДК 378.147+371.315.6

К.О. МОРОЗОВА,

викладач кафедри інформатики та соціально-гуманітарних дисциплін,
ПВНЗ «Європейський університет», Криворізька філія, Україна

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ BLENDED-LEARNING

Використовуючи сучасні технології для розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрантів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, доцільно враховувати те, що інформатика не є профілем для усіх студентів і що основним завданням все ж таки залишається вивчення базового навчального матеріалу. Ключем до успіху у впровадженні ІКТ з вищезначеною метою є раціональний вибір методики навчання, форм, методів та засобів у комплексі.

Не варто розглядати навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій як самодостатній процес, адже людина – соціальна істота, яка потребує спілкування, емоційного зв'язку з викладачем на заняттях, чого не може забезпечити жодна машина. Такий тип навчання варто поступово інтегрувати у звичайний навчально-виховний процес, не зводячи його лише до проходження електронних тестувань та пошуку рефератів у мережі Інтернет. Сучасні технології розкривають широкі обрії для викладачів, аби сформувати необхідні на сьогодні кожному інформаційно-комунікаційні компетентності.

Популярності нині набуває такий тип взаємної інтеграції традиційного та електронного навчання, як *blended-learning* (комбіноване навчання). Поняття змішаного навчання формувалося довгий час, але його термінологія не була чітко визначеною. Перші посилання саме на такий тип навчання з'явилися на початку ХХІ ст. в Атланті (США). Нині використання терміну *blended-learning* передбачає об'єднання мережі Інтернет, цифрових засобів масової інформації та форм навчання, які вимагають фізичної присутності викладача та студентів.

Серед основних особливостей та переваг такого типу навчання виокремлюємо такі:

- наявність як живого спілкування з викладачем та аудиторією, так і можливості самостійно займатися із залученням навчальних електронних ресурсів;
- забезпечення зв'язку навчальних матеріалів та відповідної документації в електронному форматі ;
- можливість проведення регулярного оцінювання зі зворотним зв'язком;
- можливість представити всі необхідні підсумкової оцінки в електронному вигляді.

Вважаємо, що за цих умов доцільно залучати різні засоби навчання, пропонуємо такий перелік: авторський веб-ресурс (навчальний сайт); спеціальне програмне забезпечення для виконання завдань (редактори фото та відео, програвачі тощо); засоби для перевірки знань (опитувальники, редактори завдань, програми для тестування тощо); відеоматеріали, презентації, авторські відеоролики; електронні посібники та методичні вказівки.

Вищезазначені засоби навчання доцільно упроваджувати в різних формах організації навчального процесу.

Відеоматеріали та інші засоби мультимедіа гармонійно співвідносяться з такою формою, як лекційне заняття, під час проведення якого студенти ознайомлюються з новим матеріалом. Отже, застосовуючи тематичні мультимедіа файли, викладач матиме змогу вмотивувати студентів до діяльності, сконцентрувати їх увагу та підвищити інтерес до запропонованої теми.

Інші ІКТ-засоби навчання доцільно співвіднести із самостійною діяльністю, спрямованою на виконання індивідуальних, групових, практичних або завдань творчого характеру.

Для ефективного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання необхідно створити відповідну методичну базу, що надасть змогу студентам вільно оволодіти усіма ІКТ-засобами навчання, варіювати їх та раціонально співвіднести з різними сферами своєї навчальної діяльності, таким чином формуючи відповідний рівень ІК-компетентностей магістрантів у процесі вивчення дисциплін не інформатичного профілю, зокрема психолого-педагогічних.

ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ОБОЛОНКИ MOODLE ЗАДЛЯ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАГІСТРАНТІВ

Для впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес викладання дисципліни «Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі» було обрано такий тип застосування комп'ютерних технологій як ті, що «проникають» (використання комп'ютерного навчання за окремими темами, розділами для дидактичних завдань), адже для психолого-педагогічних дисциплін повна заміна традиційних компонентів навчання на новітні є недоцільною.

Реалізація електронних компонентів навчання відбувалася за допомогою програмної оболонки MOODLE, яка розповсюджується як концепт open-source (вільний доступ). Впровадження обраного технологічного забезпечення мало свої особливості. По-перше, навчальний сайт створено авторами як засіб здебільш для самостійної діяльності студентів з метою формування умінь користуватися інтернет-ресурсами та файлами різного типу, а також для того, щоб кожен зі студентів, у першу чергу, отримав надійне додаткове джерело для роботи з навчальною інформацією. По-друге, створений електронний ресурс об'єднав у собі всі технологічні засоби навчання передбачені авторами, а також відповідні методичні рекомендації студентам.

Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей має відбуватися поступово та охопити основні їх складники, а саме: мотиваційний, когнітивний та діяльнісно-креативний. Навчальна діяльність експериментальної групи організовувалась саме на цих засадах.

Процес формування та розвитку мотиваційного компоненту інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрантів відбувався із залученням методу міні-проектів.

Формування когнітивного та, як його результативної похідної, діяльнісно-креативного компонентів інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрантів реалізувалося через виконання студентами індивідуальних та практичних завдань (в тому числі міні-проектів) із використанням ІКТ, розроблених методичних вказівок та дотриманням певних вимог.

На формування та розвиток когнітивного компоненту безпосередній вплив мало постійне застосування створеного електронного ресурсу (навчального сайту з дисципліни), завдяки якому студенти мали можливість переглянути лекційні та методичні матеріали, проекти, створені своїми одногрупниками та завантажувати власні розробки. Можливість доступу до спеціально організованого електронного ресурсу з дисципліни сприяла розвитку у студенті в навичок користування веб-матеріалами, пошуку та сортування інформації, уміння працювати із файлами та документами різних форматів, розуміючи при цьому їх доцільність та призначення для кожного з видів навчальної діяльності.

В ході експериментального дослідження для перевірки та контролю за його перебігом авторами здійснювався моніторинг процесу розвитку ІК-компетентностей магістрантів у процесі вивчення дисципліни «Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі». Результати моніторингу дозволили виявити позитивні якісні зміни рівнів ІК-компетентностей реципієнтів.

УДК 371.13:004(043.3)

І. В. ОНИЩЕНКО

канд. Філолог. Наук, доцент,

доцент кафедри теорії і практики початкової освіти

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

irina_onischenko@ukr.net

ІННОВАЦІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОДЕЛІ ТРИСУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН

У статті сформульовано основні положення інноваційної підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в моделі трисуб'єктних відносин. Розглянуто функціональні можливості й роль інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища у підвищенні якості підготовки фахівців у галузі початкової освіти.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. В умовах інформатизації та комп'ютеризації суспільства одним із важливих завдань вищої освіти є підготовка фахівця нової генерації, який вільно орієнтується в інформаційному просторі, ефективно використовує комп'ютерні технології у своїй професійній діяльності. Сучасна освітня система є діяльнісною, нелінійною, відкритою до перетворень, кількісних та якісних зрушень та орієнтована, як ми вважаємо, на трисуб'єктні пріоритети. Щоб цілі вищої освіти відповідали соціальному замовленню на певний тип особистості, необхідно переходити, на наше переконання, від традиційної суб'єктно-суб'єктної парадигми процесу навчання і виховання до нової, трисуб'єктної парадигми освіти. Сучасна модель трисуб'єктних відносин передбачає введення в традиційну суб'єктно-суб'єктну схему навчальної взаємодії, представлену викладачем і студентом, третього суб'єкта – інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища – тим самим утворюючи складну систему: «викладач – студент – інформаційно – комунікаційне педагогічне середовище», де кожен з компонентів є активним рівноцінним суб'єктом освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Концептуальні засади трисуб'єктної дидактики розкриті в дослідженнях Л. Петухової та О. Співаковського, які розглядають її як «один із напрямів педагогічної науки про найбільш загальні закономірності, принципи та засоби організації навчання, що забезпечує свідоме та міцне засвоєння системи знань, умінь і навичок у межах рівноправних взаємин учня (студента), учителя (викладача) та інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища» [1, с. 154]. Теоретико-методологічні основи інформатизації та комп'ютеризації вищої освіти висвітлені в працях В. Бикова, А. Єршова, М. Жалдака, М. Кадемії, А. Коломієць, М. Левшина, Н. Морзе, С. Ракова, Ю. Рамського, С. Семерікова, О. Співаковського, В. Шакоцька та ін. Учені переконують, що головною метою інформатизації освіти є підготовка майбутніх педагогів до активної життєдіяльності в інформаційному суспільстві, забезпечення підвищення якості, доступності та ефективності освіти. Актуальні проблеми професійної підготовки фахівця початкової школи в умовах інформаційного середовища розкриті в роботах Н. Воропай, В. Денисенко, А. Коломієць, В. Коткової, Л. Петухової, О. Співаковського, В. Татаурова, Т. Фадєєвої, Н. Хміль та ін.

Метою статті є розгляд особливостей інноваційної підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності у моделі трисуб'єктних відносин.

Викладення матеріалу та результати. Дидактика в своєму розвитку, на думку О. Співаковського, Л. Петухової, пройшла такі етапи: I етап – суб'єктно-об'єктна дидактика (викладач «наповнює» студентів знаннями); II етап – суб'єктно-суб'єктна дидактика (викладач і студент – рівноправні партнери навчання); III етап – трисуб'єктна дидактика (викладач-студент-інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище) [3, с. 9]. У руслі нашого дослідження науковий інтерес становить трисуб'єктна дидактика, що передбачає таку організацію навчального процесу, у якій беруть участь три активних та рівноцінних суб'єкти навчання: викладач, студент та інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище.

Ми вважаємо, що професійна підготовка конкурентоспроможного фахівця початкової освіти ефективно відбувається в умовах трисуб'єктних відносин. Адже саме сучасна модель трисуб'єктних відносин (викладач-студент-інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище), на відміну від традиційної суб'єктно-суб'єктної взаємодії (викладач-студент), спроможна підготувати творчого вчителя початкових класів, що «відповідає вимогам

інформаційно-технологічного суспільства, здатного забезпечити за цих умов всебічний розвиток особистості, формування її розумових, фізичних і естетичних здібностей, високих моральних якостей, збагачення на цьому ґрунті інтелектуального, творчого та культурного потенціалів суспільства» [2, с. 3].

Проведене дослідження та його аналіз показав, що у моделі трисуб'єктних відносин саме інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище є ефективним засобом формування у майбутніх фахівців початкової школи інтересу до оволодіння професією вчителя початкових класів, потреби у професійному саморозвитку, мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності. Ми визначаємо інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище як складну систему, яка акумулює інформаційні, організаційні, інтелектуальні, методичні, технічні та програмні ресурси та сприяє інформаційно-навчальній взаємодії у моделі «викладач – студент – середовище». Даному середовищу властиві такі ознаки: інформаційний характер, персональна доставка знань, інтелектуальність, продуктивність, мобільність, відкритість, інтерактивність, доступність, мультимедійність, демократичність, гнучкий графік навчання.

За результатами досліджень Л. Петухової, інформаційно-педагогічне середовище у ВНЗ спричинює кардинальні зміни в організації професійно-педагогічної підготовки вчителя, спонукає його до освоєння нової інформації, видів діяльності, вимагає систематичного поповнення знань, бажання самовдосконалення. Разом з тим майбутній педагог розширює свої можливості доступу до світових інформаційних ресурсів, поглиблює інформаційний обмін та трансформацію одержаної інформації, розвиває особистісні інтелектуальні якості, свою інформатичну компетентність [1, с. 245].

Важливою змістовою складовою інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища є електронний навчально-методичний комплекс (НМК), який забезпечує формування професійних компетенцій, передбачених стандартами освіти, діагностику, контроль і корекцію знань студентів. Сучасний НМК є логічним продовженням традиційного НМК, зміст якого доповнюється ресурсними і діяльними можливостями інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, що визначають багатоваріантність форм пізнавальної діяльності, необхідної для професійної підготовки вчителя початкових класів. До інноваційних елементів електронного НМК ми відносимо: електронні конспекти-презентації лекцій, електронні збірники задач, електронні навчальні посібники, електронні підручники, електронні хрестоматії, електронні довідники, електронні банки тестів, бібліографічні списки, матеріали Internet, методичні рекомендації щодо роботи з електронними матеріалами, демонстраційні і моделюючі програми, гіперпосилання на ресурси інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. Об'єднання традиційних й інноваційних елементів в єдиний електронний НМК дозволяє формувати в майбутніх фахівців початкової школи власний інформаційний простір, інформаційний світогляд, сприяє інтенсифікації навчального процесу у вищій школі, робить викладання фахових дисциплін більш наочним.

Висновки та напрями подальших досліджень. Отже, у моделі трисуб'єктних відносин відбувається активне занурення майбутніх педагогів у природне інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, завдяки чому зростає активність, ініціативність студентів, формується позитивне ставлення до учіння, бажання здобувати знання і, як наслідок, – позитивна мотивація до професійної діяльності.

Список літератури

1. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис... д-ра пед. Наук : 13.00.04 / Л. Є. Петухова; Херсон. Держ. Ун-т. – Херсон, 2009. – 564 с.
2. Спиваковский А. В. О влиянии информационных технологий на технологии образования / А. В. Спиваковский // Компьютерно-ориентированные системы обучения : Сб. научн. Работ / Редкол. НПУ им. М. П. Драгоманова. – Выпуск 4. – 2001. – С.3-11.
3. Співаковський О. До питання про трисуб'єктну дидактику / О. Співаковський, Л. Петухова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – № 5. – С. 7-9.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто психологічні та лінгводидактичні особливості формування орфографічних умінь і навичок школярів. Основну увагу звернено на види орфографічної пам'яті, принципи навчання правопису, а також методи формування названих умінь і навичок.

Проблема та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Метою роботи з орфографії в середній школі є формування в учнів відносної орфографічної грамотності, тобто вміння правильно використовувати графічні засоби згідно з правилами правопису.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Формуванню й удосконаленню в школярів міцних навичок грамотного письма присвячено роботи таких психолінгвістів та лінгводидактів: Н. Алгазіної, М. Баранова, Г. Іваницької, Д. Богоявленського, А. Гулицької, С. Жуйкова, В. Іванової, І. Хом'яка та ін. Науковці розглядають проблеми розвитку орфографічної пам'яті, формування правописної пильності, мовленнєвого слуху, навичок виконання орфографічних дій тощо. Дослідники наголошують на важливості врахування психологічних чинників у процесі становлення правописних навичок.

Викладення матеріалу та результати. Неодмінною умовою засвоєння учнями орфографії є врахування в процесі роботи над нею особливостей становлення орфографічної навички. Орфографічна навичка, як і будь-яка інша, є вторинно автоматизованою дією. Процес вироблення її тривалий і складний. Формування орфографічних навичок підлягає закономірностям аналітико-синтетичної діяльності головного мозку. З погляду фізіології процес формування вторинно автоматизованої дії – орфографічної навички пояснюється поступовим зниженням збудженості в ділянках кори півкуль головного мозку. Зниження збудженості досягається шляхом зміцнення нервових зв'язків через повторення дії. На перших етапах створення орфографічної навички певні ділянки півкуль головного мозку найбільш збуджені. Поступово, якщо ті ж подразнення повторюються, збудженість цих ділянок дедалі знижується і, нарешті, орфографічні дії виконуються ними в загальмованому стані; активними стають інші ділянки мозку, що виконують інші важливі дії [3, с. 173–174].

Як зазначають М. Баранов та Г. Іваницька [1, с. 30–31], орфографічні уміння й навички спираються на слухові сприйняття (передавання фонем за допомогою спеціальних графем), на зорові сприйняття (бачення орфограми на письмі), на кінестетичні відчуття (мускульні зусилля органів мовлення) та рухи руки під час письма. Звідси у формуванні орфографічних умінь і навичок беруть участь такі види пам'яті: слухова, зорова, кінестетична й моторна.

Слухова пам'ять як чинник, що сприяє формуванню орфографічних умінь і навичок, полягає в запам'ятовуванні на слух фонем у морфемах. Це запам'ятовування здійснюється в процесі письма, тобто при передаванні фонем за допомогою букв. На уроках з цією метою використовуються різноманітні види диктантів. Зорова пам'ять як чинник, що сприяє розвитку в школярів орфографічних умінь і навичок, виявляє себе в процесі письма на слух, при використанні різноманітних видів списування. Кінестетична пам'ять спирається на поскладове орфографічне промовляння слів, у результаті якого закріплюється фонемний склад слова в мускульних рухах органів мовлення. Цей вид пам'яті використовується у процесі навчання дітей правопису слів з орфограмами, що не перевіряються. Моторна пам'ять як чинник, що сприяє формуванню орфографічних умінь і навичок, полягає в багатократному повторенні учнем запису одного й того ж слова. У чистому вигляді жоден з цих видів пам'яті не використовується, усі вони діють разом.

Зміст роботи з орфографії в середній загальноосвітній школі спирається на знання учнів з фонетики, словотвору, граматики і спрямований на формування в школярів таких орфографічних умінь: знаходити орфограми в словах, писати слова з вивченими видами орфограм, знаходити й виправляти правописні помилки. Знаходження орфограм у словах – найважливіше орфографічне уміння, що називається орфографічною пильністю. Правильне

написання слів з вивченими видами орфограм – основне орфографічне уміння, що формується в школі. Учитель також повинен навчити школярів знаходити помилкові написання й виправляти їх.

Навчання орфографії не обмежується тільки відповідними знаннями й уміннями. Головне завдання роботи з орфографії в школі полягає у формуванні орфографічних навичок, тобто здатності дотримуватись орфографічних норм без участі свідомого контролю [1, с. 51–52].

М. Львов визначає орфографічну навичку як сукупність автоматизованих компонентів орфографічних дій учнів. Орфографічна дія має таку структуру: 1) аналіз одиниці мови: слова, словосполучення – і виділення орфограми; 2) визначення способу перевірки орфограми: застосування правила, використання аналогій, звернення до словника; 3) операція перевірки орфограми одним чи двома-трьома способами; 4) написання слова, словосполучення. Дослідник називає умови успішної орфографічної дії: для першого етапу – добре розвинуті орфографічна пильність та мовленнєвий слух; для другого етапу – повне й точне знання системи орфографічних правил; для третього – уміння швидко користуватися правилами, визначати склад слова, його граматичну форму, швидко й легко добирати слова для зіставлень тощо [2, с. 132–134]. Метою навчання орфографії є максимальна автоматизація письма.

Вивчення орфографії спирається на загальнодидактичні принципи (науковості, проблемності, зв'язку теорії з практикою), лінгводидактичні принципи (пізнавально-практичної спрямованості навчання, правильної організації роботи над орфографічними помилками, комунікативної спрямованості навчання мови) та власне методичні принципи (зв'язку навчання орфографії з граматикую та фонетикою української мови; свідомості та автоматизму у навчанні орфографії; зв'язку навчання орфографії з розвитком зв'язного мовлення; зіставлення звука і його фонетичного оточення; зіставлення семантики слова і структури слова).

Орфографічні уміння й навички формуються за допомогою методів і прийомів навчання орфографії. Методика навчання орфографії спирається на такі методи: слово вчителя (розповідь, пояснення); бесіда; спостереження, аналізу мовних явищ; вправи.

Слово вчителя (розповідь, пояснення) – метод, що являє собою зв'язний усний виклад учителем змісту навчального матеріалу, ілюстрований яскравими прикладами. У бесіді як методі навчання закладені великі можливості залучення учнів до активної розумової роботи на уроці. Метод спостереження, аналізу мовних явищ поступово наближає учнів до самостійного розв'язання навчальних проблем. У ході спостереження найчастіше застосовуються такі узагальнені інтелектуальні прийоми: аналіз, порівняння, виділення головного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення, конкретизація. Пошукове засвоєння знань, формування умінь і навичок передбачає розв'язання учнями проблем і проблемних ситуацій, застосування знань у нестандартних умовах тощо. Проблема ситуація виникає тоді, коли учень відчуває, що в нього не вистачає знань для розв'язання поставленого завдання. Метод вправ відіграє найважливішу роль у процесі формування орфографічних умінь і навичок учнів. Вправи – це послідовні дії та операції, які виконуються багаторазово з метою набуття необхідних практичних умінь і навичок. Розвинути орфографічну пильність дозволяють вправи на списування, диктанти, орфографічний розбір, перекази, твори.

Висновки та напрями подальших досліджень. Таким чином, робота з орфографії передбачає врахування психологічних основ формування правописних навичок для розвитку в школярів слухової, зорової, кінестетичної, моторної пам'яті, а також уміле використання учителем ефективних методів і прийомів навчання.

Список літератури

1. Баранов М. Т. Обучение орфографии в 4-8 классах : [пособ. Для учителя] / М. Баранов, Г. Иваницкая. – К. : Рад. Школа, 1987. – 224 с.
2. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
3. Методика вивчення української мови в школі : [посібн. Для вчителів] / [Беляєв О. М., Мельничайко В. Я., Пентилук М. І. Та ін.]. – К. : Рад. Школа, 1987. – 246 с.

УДК 376:378
К. В. ПОЛЬГУН,
аспірантка кафедри педагогіки
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»
polgun@kdpu.edu.ua

ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Обґрунтовано необхідність розроблення ефективної моделі інклюзивного навчання студентів з особливими потребами. Зауважено, що зазначена модель має ґрунтуватися на принципах інклюзивної освіти, передбачає визначення психологічних засад, дидактичних основ, дидактичних умов упровадження інклюзивного навчання.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Однією з важливих соціальних проблем, які стоять перед Україною і потребують якнайшвидшого розв'язання, є забезпечення особам з обмеженими можливостями права на повноцінну участь у суспільному житті, зокрема права на здобуття вищої освіти. У Саламанкській декларації наголошується, що необхідно усіляко сприяти розвитку наукових досліджень у галузі освіти осіб з обмеженими можливостями, особливо зорієнтованих на практичну діяльність та розробку новаторських стратегій в області викладання та навчання. Однією з таких інноваційних концепцій справедливо визнано інклюзивний підхід.

Досвід розвинених країн світу засвідчує ефективність функціонування інклюзивних навчальних закладів. Водночас *аналіз наукових досліджень* українських фахівців (С. Литовченко, А. Колупасової та ін.) показує, що в Україні переважно спостерігається явище «стихійної» інклюзії – пристосування можливостей «особливих» людей до існуючих умов, а не навпаки. Відтак потреба людей з проблемами здоров'я у здобутті вищої освіти, недостатня теоретична розробленість означеної проблеми та практичне упровадження в діяльність вищів зумовлюють необхідність розроблення ефективної моделі інклюзивного навчання студентів з обмеженими можливостями.

Викладення матеріалу та результати. Основними принципами інклюзивної освіти визначено доступність, гнучкість, рівність та відсутність дискримінації, право на якісну освіту. Впровадження інклюзивного навчання в умовах ВНЗ передбачає розв'язання низки існуючих проблем: неналежне нормативно-правове, фінансово-економічне, матеріально-технічне, науково-методичне забезпечення, неготовність суспільства до впровадження інклюзивної освіти внаслідок необізнаності у цій сфері, невідповідність педагогічних кадрів та ін.

В Україні розроблено і законодавчо закріплено принципи та шляхи впровадження інклюзивної освіти (Концепція розвитку інклюзивної освіти). Однак, цей документ, як і решта нормативно-правових актів щодо означеного питання, стосується загальної середньої освіти. Втім, інклюзивне навчання у ВНЗ потребує не меншої уваги, оскільки має низку особливостей, які повинні враховуватись задля досягнення високих навчальних результатів. Серед них особливості соціальної адаптації, психофізичні особливості, психологічна готовність до навчання, психолого-педагогічна підтримка навчального процесу тощо.

Н. Малофєєв та Н. Шматко виокремлюють базові моделі інтеграції: постійна повна, постійна неповна, постійна часткова, тимчасова часткова, епізодична. Для кожної людини з обмеженими можливостями має бути обрана та модель, яка максимально сприятиме її інтелектуальному розвитку та відповідатиме освітнім потребам. Така модель має ґрунтуватися на системному, особистісно зорієнтованому та компетентнісному підходах. Вона передбачає визначення психологічних засад, дидактичних основ, дидактичних умов упровадження інклюзивного навчання. У дослідженні необхідно з'ясувати особливості інклюзивного навчання студентів, розробити відповідне навчально-методичне забезпечення. Упровадження моделі інклюзивного навчання в діяльність вищих навчальних закладів сприятиме підвищенню рівня сформованості ключових та предметних компетентностей студентів з обмеженими фізичними можливостями, якщо здійснюватиметься побудова індивідуальних траєкторій навчання, вибір форм та методів навчання відповідно до можливостей та особливостей кожного окремого студента.

Висновки та напрям подальших досліджень. Одним зі шляхів розв'язання проблеми здобуття освіти особами з обмеженими фізичними можливостями є розроблення моделі інклюзивного навчання, що підвищить рівень доступності вищої освіти та збільшить результативність навчального процесу. Подальше дослідження пов'язане із розробкою зазначеної моделі навчання.

УДК 37(091)(477)
О. Б. ПОТАПЕНКО,
канд. педагог. Наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»
potapenko.ob@yandex.ru

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті розглядаються шляхи реформування освіти в умовах розвитку сучасного постіндустріального суспільства, гуманізації й гуманітаризації навчально-виховного процесу.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Сучасна індустріальна цивілізація, заснована на швидкому й першочерговому розвитку економіки, науки, техніки, зумовила посилення позицій прагматизму та вульгарного матеріалізму. Техногенні тенденції в розвитку суспільства дозволили здійснити науково-технічну революцію, покращити рівень життя, зробивши його набагато безпечнішим і комфортним, але водночас призвели до трагічної втрати людиною духовних орієнтирів. Індійський філософ Д. Крішнамурті підкреслює саме те, що звеличивши над усе техніку, ми тим самим знецінюємо людину. У своїй роботі «Освіта і сенс життя» він пов'язує освіту й виховання з формуванням світогляду людини, розумінням нею значення свого існування в контексті розвитку таких фундаментальних сторін людської особистості, як свідомість, мислення, ментальність. Тому реформування системи освіти на засадах гуманізації, гуманітаризації, переходу до розвивальної моделі навчання є пріоритетним напрямом у сучасних педагогічних дослідженнях.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Розв'язанню даної проблеми присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних дослідників: В. Андрущенка, Б. Гершунського, І. Зязюна, Г. Клімової, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської. На думку Д. Д'юї, «будь-який поступ у напрямку нових ідей і їх запровадження так чи інакше викликає повернення до ідей і практики минулого» [2, с. 419]. Такий підхід допомагає виявити загальні тенденції, властиві даній проблемі, а також безперечний зв'язок і спадкоємність різних педагогічних теорій і концепцій для її подальшого вирішення. За всіх часів виховання й освіта виступали як потенційно могутні чинники соціально-економічного, науково-технічного й культурного розвитку. На думку Г. Клімової, освіта «проникає у всі пори соціального організму, бере на себе відповідальність за виховання підростаючого покоління, розвиток людини, підготовку кваліфікованих кадрів для всіх сфер життєдіяльності суспільства» [3, с. 28].

Сьогодні, коли відбуваються такі радикальні зміни у свідомості людей, особливо зростає роль учителя як мислителя і творця, відповідального за долю дитини, її духовність, інтелект, моральність. А педагогіка, з науки допоміжної, якою вона часто була в минулому, поступово перетворюється на науку, яка має найсерйозніший вплив на розвиток суспільства. Один із провідних російських ідеологів освіти Б. Гершунський взагалі робить висновок про майбутню глобальну педагогізацію людського співтовариства, яка передбачає втілення педагогічних ідей у всі сфери суспільного життя, головним чином ґрунтуючись на актуальній необхідності для людини ХХІ століття постійно вчитися й займатися самоосвітою протягом буквально всього життя [1, с. 9].

Одна з найпопулярніших прогностичних гіпотез кінця ХХ століття ґрунтується на припущенні про те, що головною причиною катастрофічної девальвації духовних, етичних цінностей і все більш очевидних світоглядних проблем є системна криза трьох головних сфер духовного життя суспільства: науки, релігії та освіти [1, с. 495]. Розвиваючи цю гіпотезу, Б. Гершунський вважає, що в третьому тисячолітті саме освіта зможе усунути цей катастрофічний розрив між знанням і вірою, взяти на себе функцію нового глобального віровчення, що існуватиме на принципово іншій світоглядній основі з метою повернення людям віри в загальнолюдські цінності, запобігши тим самим духовній деградації всього людства [1, с. 495]. У більшості ж цивілізованих країн виховання й освіта визнаються на даний момент як провідні критерії визначення рівня розвитку суспільства [4].

Викладення матеріалу та результати. Цивілізованість суспільства визначається тим, наскільки йому вдається відстоювати освітні пріоритети у вищих державних інстанціях. Ставлення суспільства й держави до освіти, таким чином, виступає головним показником їх цивілізованості й рівня розвитку. Сама ця ідея прямого зв'язку рівня розвитку суспільства з освіченістю його громадян затвердилася в умах людей ще в епоху Просвітництва, але тільки у ХХ столітті вона

почала приносити свої реально відчутні дивіденди. На думку західних науковців, лідируючою нацією буде та, яка зуміє створити найефективнішу систему шкіл і коледжів, щоб максимально розвинути інтелектуальний потенціал своїх громадян. І багато далекоглядних політиків цілком усвідомлюють цей зв'язок між станом справ в освіті і рівнем усього суспільного розвитку. Так, Д. Кеннеді в своєму президентському посланні 1963 року до громадян країни поєднав титанічне змагання між США і СРСР в опануванні космічного простору з шкільною освітою, проголосивши, що ця боротьба може бути виграною або програною в шкільних класах Америки [4, с. 8].

Ряд західних дослідників, спираючись, головним чином, на Д. Д'юї, вважають, що якщо у суспільстві об'єктивно існує розподіл на соціальні верстви і групи, то воно просто зобов'язане стежити за тим, щоб інтелектуальні можливості були однаково доступні всім на рівних і легких умовах [4, с. 211]. Проте педагогічний егалітаризм на практиці досить часто означає «загальну рівність», що деколи спричиняє панування посередності. Теоретичним обґрунтуванням такої «рівності» виступає філософсько-педагогічна позиція, згідно з якою всі люди є фактично рівними, тобто мають однакову природу, рівні здібності, тому повинні бути схожими їхні цілі, інтереси й результати. Західні педагоги ще на початку 90-х років XX століття прийшли до висновку, що абсолютна рівність в освіті є не тільки абсолютно недосяжною, але й теоретично шкідливою. Проведені в 70–80-х роках XX століття в США педагогічні експерименти продемонстрували повну абсурдність такої, на перший погляд, популярної демократичної ідеї, якою виступає загальнодоступна вища освіта. Результатом цих достатньо численних експериментів стало різке зниження якості знань випускників шкіл і студентів, критеріїв вступу до ВНЗ, і в результаті все це привело до загальної втрати престижу вищої освіти [4, с. 85–87].

У відповідь знову набули особливої популярності думки американського соціолога, засновника теорії «постіндустріального суспільства» Д. Белла, який стверджував, що в недалекому майбутньому головну роль у суспільстві гратимуть університети й науково-дослідні центри, а на чолі них виявиться інтелектуальна еліта суспільства або меритократія, тобто влада інтелектуалів [4, с. 34]. Але оскільки загальна кількість інтелектуалів жорстко обмежена біологічно-спадковим кодом, то, згідно з цим біологізаторським уявленням, просто необхідно зі всього числа людей систематично виявляти найталановитіших і обдарованих, щоб вони не змішувалися з іншими і надалі склали основу керівної ланки суспільства. Деякі дослідники пропонують здійснювати такі зміни, долаючи негативні наслідки авторитаризму. Вони закликають до переходу від просвітницької до антропологічної моделі освіти. Їх не влаштовують багато рис авторитарної педагогіки; що зводиться до недооцінки і прямого ігнорування внутрішнього світу дитини, широкого застосування насильницьких методів виховання у вигляді заборон, обмежень, регламентацій, штучного перебільшення контролюючої і оцінюючої діяльності вчителя при пасивній ролі самих учнів. Інші педагоги відкидають так звану трансляцію педагогічних цілей у педагогічному процесі, головну увагу звертаючи на гуманістичний аспект, який виражається в оцінці дитини як головної педагогічної цінності, в умінні адекватно визначати й розвивати її індивідуальність при збереженні колективного характеру навчально-виховного процесу.

Висновки та напрями подальших досліджень. Перехід до постіндустріального суспільства розпочався ще з середини 50-х років XX століття й характеризується підвищенням значущості творчої, інтелектуальної праці з її масовим розповсюдженням, більш високим рівнем інформації та її обробки, перевагою сфери послуг в економіці, пріоритетами науки, культури, освіти над матеріальним виробництвом [4, с. 23]. Ці стратегічні зміни у розвитку суспільства повинні привести до перегляду самої парадигми освіти й виховання, змінивши її основні положення.

Список літератури

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Борис Семенович Гершунский. – М., 1998. – 622 с.
2. Д'юї Джон Досвід і освіта. – Львів, 2003. – 84 с.
3. Клімова Г. П. Освіта і цивілізація / Г. П. Клімова. – Х., 1996. – 128 с.
4. Суд над системой образования : стратегия на будущее / под ред. У. Д. Джонсона. – М., 1991. – 264 с.

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Авторкою висвітлено перспективність та педагогічну доцільність розвитку проектного навчання у вищих навчальних закладах України. Зазначається, що проектна діяльність здатна зробити навчальний процес для студентів особистісно значимим, дозволяє їм розкрити свій творчий потенціал, проявляти свої дослідницькі здібності, бути активними.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Проектна діяльність – нині одна з найперспективніших складових освітнього процесу, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в XXI столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Самостійне здобування знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається саме через проектні технології.

Аналіз досліджень та публікацій. Технологію впровадження індивідуальних навчальних проектів у навчальний процес висвітлено у працях Н. Альохіної, І. Єрмакової, Л. Сохань, Е. Сундукової; дослідження С. Баташової, В. Веселової, Т. Воробійової, М. Елькіна, О. Ляшєвої, Ю. Кірімової, Л. Кондратової, Т. Резник та ін. Присвячені аналізу деяких аспектів підготовки студентів вищих навчальних закладів через проектну діяльність. Вчені підкреслюють вплив дослідницько-проектної діяльності на становлення творчого стилю професійної діяльності, визначають умови управління проектною діяльністю, описують методику керівництва проектною діяльністю та пропонують її структурно-функціональні моделі. Попри таку зацікавленість педагогічною спільнотою визначеною проблемою, дискусійними залишаються питання визначення термінологічного плану.

Постановка завдання – розкрити поняття «проектна діяльність», визначити основні завдання проектних технологій та професійні компетенції, що формуються у процесі проектної діяльності студентів.

Викладення матеріалу та результати. Проектна діяльність студентів – це спільна навчально-пізнавальна, творча діяльність, спрямована на досягнення загального значимого результату діяльності. Погоджуючись з думкою О. Мутовкіної про те, що «в проектній діяльності акцент зміщується від отримання певних навчальних результатів на сам процес діяльності, на опанування студентами того, як пройти шлях від авторського задуму групи виконавців <...> до творчого виконання цього задуму, отримання та презентації кінцевого продукту проекту» [1, с. 100], підкреслюємо, що неодмінною умовою проектної діяльності є *значимість* передбачуваних результатів, які повинні бути матеріальні, тобто оформлені. Крім цього, до проектної діяльності пред'являються й інші вимоги: наявність значимої проблеми, що вимагає інтегрованого знання; самостійність студентів; структурування змістовної частини (із вказівкою поетапних результатів); використання дослідницьких методів (висування гіпотези, збір, систематизація й аналіз отриманих даних).

Основні завдання проектної технології:

1. Не лише передати учням суму тих чи інших знань, а й навчити здобувати ці знання самостійно, уміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань.
2. Сприяти учневі в здобутті комунікативних навичок, тобто здатності працювати в різноманітних групах, виконувати різноманітні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо).
3. Розширити коло спілкування дітей, знайомство з іншими культурами, різними точками зору на одну проблему.
4. Прищепити учням уміння користуватися на практиці дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, уміти її аналізувати під різними кутами зору, висувати наукові

гіпотези та різноманітні припущення, збирати аргументовані докази, спростовувати, формулювати висновки.

У науці й практиці освітньої діяльності пропонується велика різноманітність педагогічних технологій, рекомендованих для формування компетенцій студентів. Практичними педагогічними технологіями, що підтримують компетентісно орієнтований підхід в освіті, є проектні технології.

Укажемо ті професійні компетенції (виразимо їх в умінях і навичках), які формуються у студентів у процесі використання методу проектів:

а) рефлексивні вміння: уміня осмислювати завдання, для розв'язання якого недостатньо знань; уміня відповідати на запитання: «Чому потрібно навчитися для розв'язання поставленого завдання?»;

б) пошукові (дослідницькі) уміня: уміня самостійно генерувати ідеї, тобто винаходити спосіб дії, залучаючи знання з різних галузей; уміня самостійно знаходити відсутню інформацію в інформаційному полі; уміня запитувати необхідну інформацію в експерта (викладача, консультанта, фахівця); уміня знаходити кілька варіантів розв'язання проблеми; уміня висувати гіпотези; уміня встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;

в) уміня й навички роботи в співробітництві: навички колективного планування; уміня взаємодіяти з партнером; навички взаємодопомоги в групі в розв'язку спільних завдань; навички ділового партнерського спілкування; уміня знаходити й виправляти помилки в роботі інших учасників групи;

г) менеджерські вміння й навички: уміня проектувати процес; уміня планувати діяльність, час, ресурси; уміня ухвалювати розв'язки й прогнозувати їх наслідку навички; аналізу власної діяльності (її ходу й проміжних результатів);

д) комунікативні вміння: уміня ініціювати навчальну взаємодію з викладачем (вступати в діалог, ставити запитання і т.д.); уміня вести дискусію; уміня відстоювати свою точку зору; уміня знаходити компроміс; навички інтерв'ювання, усного опитування тощо;

е) презентаційні вміння й навички: навички монологічної мови; уміня впевнено тримати себе під час виступу; артистичні вміння; уміня використовувати різні засоби наочності при виступі; уміня відповідати на незаплановані питання тощо.

Основні вимоги, які висуває проектна технологія до її організації:

1. Наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання.

2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (наприклад, доповідь, альманах, збірка афоризмів, наукова робота, реферат, сценарій тощо).

3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів під керівництвом викладача.

4. Структурування змістової частини проекту (з указуванням поетапних результатів).

5. Використання дослідницьких методів: визначення проблеми дослідження, висунення гіпотези, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коректування, висновки, захист.

Висновки та напрями подальших досліджень. Отже, у процесі проектної діяльності у студентів формуються уміня та навички проектування майбутньої педагогічної діяльності, зокрема, менеджерські, комунікативні, презентаційні, дослідницькі, рефлексивні тощо. Включення студентів у проектну діяльність дозволяє перетворювати теоретичні знання в професійний досвід і створює умови для саморозвитку особистості, дозволяє реалізовувати творчий потенціал, допомагає студентам самовизначитися й самореалізуватися. У подальшому доцільно детальніше проаналізувати особливості формування дослідницької компетентності студентів у процесі проектної діяльності.

Сисок літератури

1. Мутовкина О. М. Проектная деятельность на занятиях по иностранному языку / О. М. Мутовкина // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2005. – № 6. – С. 99-101.

УДК 376.84.
К. Ю. САВЧЕНКО
канд. педагог. Наук,
асистент кафедри дошкільної освіти
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»
caul@rambler.ru

ВИВЧЕННЯ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

Розглянуто проблему складових професійної компетентності майбутнього вихователя, яка складається з мотиваційно-ціннісного, змістового, операційно-діяльнісного, комунікативного й дослідницько-рефлексивного компонентів. Професійної компетентності майбутнього вихователя як інтегративного особистісного утворення, сформованого на ґрунті теоретичних знань, практичних умінь, педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, інтегративних показників культури мовлення й стилю спілкування.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Гуманістична спрямованість сучасної освіти потребує оновлення її змісту на всіх сходинках. Сьогодні змінилось уявлення про мету освіти, що визначається як підготовка всебічно розвиненої творчої особистості, конкурентоспроможної на сучасному ринку праці, яка має успішно працювати в сфері будь-якої професійної діяльності. Сучасне зрушення в усвідомленні сенсу освіти вбачається в переорієнтації на розвиток здібностей студентів, а передача досвіду уподібнюється засобу чи матеріалу конструювання розвивальних процедур. Нинішні умови вимагають особистості діяльної, спроможної не тільки виконувати чиїсь рішення, а й приймати їх самостійно в різних ситуаціях, які часто пов'язані з ризиком, недостатністю інформації, динамічною ринковою кон'юнктурою. Теоретичні за змістом і широкі енциклопедичні знання, які тривалий час були головним завданням освітнього процесу, мають стати засобом формування в студента готовності ефективно організувати внутрішні (знання, вміння, цінності, психологічні особливості тощо) та зовнішні (інформаційні, людські, матеріально-фінансові тощо) ресурси для досягнення поставленої мети.

Зроблений нами огляд історико-педагогічної та сучасної наукової літератури, стратегічних документів щодо реформування вітчизняної системи освіти та її євроінтеграції свідчить про те, що на кожному історичному етапі розвитку суспільства висувалася низка вимог, які визначали призначення та функції вчителя-вихователя як особистості й професіонала.

У сучасних умовах професійна компетентність розглядається як складна якість, що інтегрує в своїй структурі кілька різноспрямованих рис і характеризує майбутнього вихователя нової генерації.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Разом із цим професійна компетентність може бути схарактеризована через інваріантні та варіативні складові (О. Пахомова, В. Шадриков та інші). Компетентності інваріантної частини базуються на системі макро-, міді- та міні-вмінь, необхідних для здійснення основних видів педагогічної діяльності, до них належать ключові (загальнопрофесійні або базові) компетентності. Варіативна частина включає спеціалізовані та вузькоспеціалізовані компетентності, що характеризують педагогічну діяльність й особистість, у даному випадку, вихователя [2].

Викладення матеріалу та результати. Аналіз наведених вище трактувань надав нам змогу виокремити власне бачення професійної компетентності майбутнього вихователя як інтегративного особистісного утворення, сформованого на ґрунті теоретичних знань, практичних умінь, педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, інтегративних показників культури мовлення й стилю спілкування, що зумовлює його готовність до здійснення якісної педагогічної діяльності та реалізації її провідних функцій – діагностичної, інформаційної, конструктивно-проектувальної, організаторської, комунікативної, прогностичної, дослідницької й оцінної.

Таким чином, зміст і структура професійної компетентності майбутнього вихователя визначена нами з таких позицій:

1. Професійна компетентність педагога-вихователя є багатозначною категорією. Уважаємо, що структура базових компетентностей майбутнього вихователя складається із професійно-діяльнісного, комунікативного й особистісного компонентів, кожен з яких характеризує його готовність до реалізації визначених функцій у різних сферах педагогічної

діяльності, з особливим акцентом на провідну для вчителя-вихователя – комунікативну.

2. Виокремленні нами емпіричним шляхом професійно важливі компетентності складають групи за їх видами. Закордонна практика показує, що доцільно виокремлювати 3-6 груп з 4-5 компетентностями всередині кожної групи: збільшення кількісного складу для опису компетентнісної моделі випускника ускладнює застосування оцінних засобів.

3. У якості основних ми фіксуємо багатомірні компетентності. Їх сукупність і визначає цілісний рівень готовності майбутнього вихователя до вирішення різновидів педагогічних завдань через багатомірне моделювання педагогічної діяльності.

4. Склад будь-якої професійної компетентності показуємо через інваріантну та варіативну складові за ознаками спільного й загального, відмінного й специфічного відносно вихователя.

Таким чином, проаналізовані нами підходи спираються на розуміння когнітивної, діяльнісної, аксіологічної сутності поняття «компетентність» [1], урахувують особливості реалізації компетентнісного підходу в сучасних освітніх реаліях, специфіку професійної діяльності певного напрямку професійної підготовки. Ґрунтуючись на цьому, вважаємо, що професійна компетентність майбутнього вихователя визначається сукупністю мотиваційно-ціннісного, змістового, операційно-діяльнісного, комунікативного й дослідницько-рефлексивного компонентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує професійну спрямованість особистості майбутнього вихователя, ступінь усвідомленості ним кола професійних смислів, структури професійної діяльності; його мотиви й потреби в її здійсненні й досягненні результату; усвідомлення значущості формування відповідних знань, умінь і важливих якостей, педагогічних цінностей, прийняття й осмислення інноваційних компонентів професійної діяльності.

Змістовий компонент включає професійно-важливі знання і здібності, які охоплюють як предметну, так і психолого-педагогічну галузі, створюють підґрунтя педагогічного досвіду: сукупності науково-теоретичних знань щодо професійної діяльності, знання педагогічної технології, її сутності й структурних компонентів, методики вирішення навчально-педагогічних завдань, вимог до конструювання й проектування педагогічних технологій та інноваційних процесів.

Операційно-діяльнісний компонент містить низку важливих компетентностей / компетенцій, які дозволяють здійснювати всі аспекти професійної діяльності зі знанням справи, відображає ступінь оволодіння процесом педагогічної діяльності як системою інваріантних педагогічних умінь із вирішенням навчально-педагогічних завдань.

Комунікативний компонент відображає знання, вміння та навички педагогічного спілкування; комунікативну компетентність, комунікативні здібності, ступінь оволодіння педагогічними технологіями, пов'язаними з культурою спілкування в навчально-виховному процесі.

Дослідницько-рефлексивний компонент припускає реалізацію дослідницької діяльності в галузі предмету викладання, а також пошук нового змісту професійно-педагогічної діяльності через осмислення власного досвіду й особистісних якостей.

Уважаємо, що формування професійної компетентності майбутніх вихователів вимагає цілеспрямованої систематичної роботи, спрямованої насамперед на всебічний розвиток особистості студента, його професійних і спеціальних знань, умінь і навичок.

Висновки та напрям подальших досліджень. Дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальшого дослідження потребують механізми становлення професійної позиції майбутнього вихователя, формування його професійно-педагогічної культури й професійного самовдосконалення.

Список літератури

1. Осмоловская И. М. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования / И. М. Осмоловская // Директор школы. – 2006. – № 8. – С. 64-69.
2. Шадриков В. Д. Содержание педагогического образования / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 7. – С. 2-12.
3. Шаламова О. О. Развитие ключевых компетенций будущего учителя иностранных языков / О. О. Шаламова // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 81-84.

УДК 375.67

Л. О. САВЧЕНКО

канд. Педагог. Наук, доцент

завідувач кафедри педагогіки та методики технологічної освіти

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

caul@rambler.ru

ГУМАНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ Й ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ШКОЛІ

Поняття «освітнє середовище» включає не просто загальну гуманітарну спрямованість освітнього простору, але і особово-орієнтований освітній процес, який реалізує потужніший гуманітарний потенціал. Кожна держава має сьогодні власну систему вищої освіти, орієнтовану, передусім, на власні потреби, що відбиває, в тій чи іншій мірі, національну історію. Гуманізація змісту у практиці вищої школи включає: спеціальну підготовку професорсько-викладацького складу, розробку сучасних навчально-методичних матеріалів (комплексів) для різних видів, методів і форм навчання, широке використання технічних засобів навчання і, особливо, інтернет-технологій як окремої країни, так і на міжнародному рівні.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. За два десятиліття радикально змінилися основні структурно-функціональні характеристики суспільства, а відтак поступово визначились нові соціокультурні характеристики. Перехід суспільства в інформаційну стадію розвитку став причиною принципових змін у тих сферах соціальної життєдіяльності, які пов'язані з соціалізацією індивіда та його підготовкою до успішної інтеграції у навколишнє соціальне середовище. А відтак вища школа вступила в нову фазу свого розвитку, і інформаційне переважаюче стало каталізатором переходу до нової філософсько-освітньої парадигми, гуманоцентричної за самою своєю природою. Основним орієнтиром змісту модернізації освіти має стати особистість, що інтенсивно розвивається. Колись роль студента в системі освіти виходила з потреб держави. Сьогодні акценти розставлено інакше: маємо зробити людину такою, щоб вона могла вирішувати державні завдання за своїм покликанням, бути високоморальною, духовно розвиненою, мобільною в своєму розвитку. Адже корисна діяльність людини – це результат її розвитку, інтелекту, здібностей. Виховання має прагнути до самостійності мислення і винахідництва, як і розум людини, що розвивається самостійно у дії.

Розв'язання цього завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості. Однак, цьому процесові поки що бракує цілеспрямованості та науково-методичного забезпечення. Тому процес перебудови навчально-виховного процесу відбувається спонтанно, повільно, неефективно. У зв'язку з цим педагоги все помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та використанні гуманістичного підходу у навчанні.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Гуманістичний підхід витлумачує педагогічну діагностику не як самоціль, а як засіб глибокого вивчення освітнього процесу для вдосконалення всіх рівнів педагогічної взаємодії й оптимізації управління ним (С. Бондаревська, Н. Бурмістрова, Р. Голубнича, В. Добринін, В. Загвязінський, І. Зязюн, І. Котова, С. Кульневич, Н. Маляр, О. Миронов, Ю. Паріжний, В. Сериков, Р. Чумичева, Є. Шиянов та ін.).

Викладення матеріалу та результати. Проаналізовано навчальні плани технолого-педагогічних факультетів педагогічних вищих навчальних закладів України: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Уманський педагогічний університет імені Павла Тичини, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет». За результатами було встановлено, що однакові факультети мають різні години в навчальних планах з нормативної частини у межах циклів: гуманітарної і соціально-економічної, природничо-наукової, професійної і практичної підготовки і спостерігається розвив підходів до розподілу годин з кожного циклу.

Ми у своєму дослідженні вважаємо, що університетське освітнє середовище буде сприяти гуманізації освіти. Поняття «освітнє середовище» відображає взаємозв'язок умов, що забезпечують освіту людини. У цьому випадку передбачається взаємовплив, взаємодія оточення з суб'єктом (студентом). Коли йдеться про освітнє середовище, то мається на увазі вплив умов освіти на того, що вчиться і вплив на умови, в яких здійснюється освітній процес. Це зворотний вплив по суті задає гуманітарну спрямованість освітнього середовища через

включення значимих для людини знань і використання комфортних технологій навчання, що приймаються студентами. Поза сумнівом, можна говорити і про гуманітарний освітній простір, але тут більшою мірою фігурують не стільки розуміння значимих для студентів освітніх завдань, які ставляться самими студентами, скільки бачення їх з боку організаторів педагогічного процесу – викладачів. Сенс поняття «освітнє середовище» включає не просто загальну гуманітарну спрямованість освітнього простору, але і особово-орієнтований освітній процес, який реалізує потужніший гуманітарний потенціал [1].

Університетське освітнє середовище як структура, що складається з програмно-методичних розробок, інформаційних і матеріально технічних ресурсів, не має значення серед яких надається навчальним бібліотекам. Сучасний період розвитку суспільств характеризується інтеграцією інформаційно-освітніх ресурсів різних освітніх установ. Головні напрями діяльності в цьому процесі включають: спеціальну підготовку професорсько-викладацького складу, розробку сучасних навчально-методичних матеріалів (комплексів) для різних видів, методів і форм навчання, широке використання технічних засобів навчання і, особливо, інтернет-технологій як окремої країни, так і на міжнародному рівні.

Головний критерій відбору професорсько-викладацького складу в таких вищих навчальних закладах – не викладання (бо багато навчальних курсів читаються асистентами під керівництвом професора), а власні наукові дослідження, науковий престиж, участь у міжнародних проектах, конференціях, публікації й так далі. Створюване в такому ВНЗ психологічне освітнє середовище максимально стимулює студентів на підвищення якості знань, на пошук нової інформації, на дослідницьку діяльність у рамках обраної професії. Випускник такого ВНЗ може стати практичним працівником вищого класу, бо у будь-якому випадку він орієнтується на кращі світові зразки і має необхідні знання та навички роботи у своїй області. Освітнє середовище «звичайного» вищого навчального закладу за самою ідеєю різко відрізняється від середовища в престижному вищі. По-перше, викладачі орієнтовані, передусім, на навчальну роботу зі студентами, на передачу студентам знань, розробку методичних матеріалів для успішного викладання, на роз'яснення того, як готові знання можна ефективно застосовувати на практиці. По-друге, студенти заклопотані тим, щоб отримати максимальний обсяг прикладних знань і навичок з майбутньої професії, вони свідомо «відсікають» у навчанні все, що виходить за рамки «професійного навчання», що не робить їх конкурентно спроможним на ринку праці. Набір обов'язкових дисциплін тут строго обмежений, а додаткові дисципліни розроблені в угоду навантаження викладачів даного вищу. Випускники досить добре професійно підготовлені, на виробничій практиці вони засвоюють вже відомі шаблони діяльності і потім керуються ними в самостійній роботі [2].

Висновки та напрям подальших досліджень. Таким чином, комп'ютерні технології актуальні, а інформація, відображена на сайтах і порталах ВНЗ включає: відомості про вищий навчальний заклад і його кафедри, викладачів, спеціальності і спеціалізації, можливості здобуття вищої освіти в них, навчальні розклади і вимоги до вивчення тих або інших предметів, форми звітності (проміжний і рубіжний контроль, заліки, екзамени, курсові і дипломні роботи та ін.), бали, що виставляються (у тому числі накопичувальні). На сайтах виставляються повнотекстові навчальні матеріали, у тому числі тези конференцій і подібних заходів, посилання на різні IP, профільні напрями вишу, електронні каталоги бібліотечних інформаційних ресурсів та багато що іншого. Значну допомогу в навчальному процесі надають сайти і портали наукових бібліотек.

Список літератури

1. Философский энциклопедический словарь / [подг. А. Л. Грекулева и др.]. – 2-е изд. – М. : Современная энциклопедия, 1989. – 814 с.
2. Шиянов Е. Н. Гуманизация образования и профессиональная подготовка учителя / Е. Н. Шиянов. – М. : Педагогика, 1991. – 278 с.

UDK 378.147: 37(09)

V. SADOVA

Candidate of Pedagogy, Associate Professor

Kryvyi Rih Pedagogical Institute

Higher Education Establishment «Kryvyi Rih National University»

sadova_vv@mail.ru

SPECIFIC PECULIARITIES OF ACCEPTING AND COMPREHENDING HISTORICAL-AND-PEDAGOGICAL INFORMATION BY STUDENTS

The author gives analysis to some specific peculiarities of accepting, recognizing and comprehending educational historical-and-pedagogical information by Higher Pedagogical School students.

The problem and its connection with the scientific and practical tasks. Nowadays the unity of pedagogical, subjective and general humanitarian aspects is regarded as being the basics of a future teacher's professional training. The prior place in the unity mentioned is considered to be taken with historical-and-pedagogical knowledge: i.e. historical-and-pedagogical information enables both to realize the way of pedagogical thought uprising, its development results, pedagogical ideas transformation, and also challenges to the appearance of a system-like multi-subjective relations and interrelations concerning the general issue of a pedagogical profile specialist training. The content of *Pedagogy* as a science is to be historically substantiated and grounded – the thought was emphasized at the time by our outstanding compatriot *P. Yurkevych*, when taking up to give *the Course of Lectures in Pedagogy at Moscow University* in the 50-s of the nineteenth century and beginning the course with the lectures on the subject of *History of Educational Systems in Ancient India, Ancient China, Pedagogical Systems of the Antiquity*. And now *History of Pedagogy* is the only opportunity to educate a proper modern teacher, the lack of the teacher of the kind makes the proper educational system impossible to exist. The reason is that the teacher of the kind would never follow and copy mechanically principles, methods and issues which were the foundations for his own education and instruction, but he would certainly improve them. So he ought to obtain the quality of being critically self-conscious, realize the essence of any educational processes, problems and assignments in terms of the requirements of the day (the thought aired in their day epochs by *E. Durkheim* and *B. Bim-Bad*).

Analysis of research. The following Slavic educational theoreticians applied to the pure content of the historical-and-pedagogical training of Higher Pedagogical School students: they are *M. Bohuslavskiy*, *B. Vulfov*, *A. Dzhurynskiy*, *A. Piskunov*. Methodological and theoretical foundation of the history of education learning and some appliance aspects of culturological, paradigmatic, civilization-oriented, acmeological approaches to the history of pedagogy were worked out. In Ukraine the schools of thought headed by *A. Boiko*, *V. Kravets*, *O. Sukhomlynska*, *N. Yarmachenko* have presented absolutely different views as for interpretation of the history of pedagogy as an independent field of science (from the point of its positioning as regarded to other disciplines among humanities, and from the point of the content of historical-and-pedagogical knowledge, fundamental principles, methods of teaching). Despite all the great variability and wide-range spectrum of historical-and-pedagogical research works the representatives of the Ukrainian historical-and-pedagogical science have some common visions as for: a) lively interest in personal and biographical facts about the history of pedagogy as a field of science, interpretation of the individuality regarded as historically new form of pedagogical experience generalization (*N. Dichek*, *I. Sokolova*, *O. Sukhomlynska* and others); b) renovation of the content of the historical-and-pedagogical field of science regarded as an inseparable component of humanitarian knowledge on the basis of integration and natural contamination of international and Ukrainian achievements, and appliance of comparative pedagogy and comparativistics (*A. Boiko*, *I. Zaichenko*, *S. Sysoieva*); c) issues concerning widening the range of source origins, representation in source choosing, introducing new texts and papers into the sphere of research use, and on that basis – renovation and profound reverse of thoughts and views as for developing, establishing, and conceptualizing pedagogical ideas in different historical epochs (*O. Vyshnevskiy*, *O. Liubar* and others).

The material and results. Under the great variability of the approaches there is an idea that is referred to as the one combining the views of Ukrainian and East-Slavic researchers i.e. the fact that at the beginning of the 21st century owing to some kind of pedagogical interpretation Pedagogy and History of Pedagogy integrate some information from the variety of research fields investigating the process of a human being development, i.e. – Ethnography, History, Philosophy, Psychology, Sociology (*B. Bim-Bad*). Classic outstanding Slavic pedagogue *K. Ushynskiy* provides the idea emphasizing pedagogy as a field of science that is to come to the conclusions and generalizations by means of combining the range of Humanity Sciences, and the prior principle of pedagogical disciplines is to become the principle of

anthropology. And right now the idea of *K. Ushynskyyi* is gaining some certain realization. Nowadays' state of Pedagogy and History of Pedagogy development as being regarded to be postnonclassic (the term introduced by *V. Yeromina* and *V. Perminova* [2]) determinates the content of historical-and-pedagogical information (to be more exact – historical-and-pedagogical information to-be-learnt) as «a nonlinear superposition made of the personality qualities and the qualities forming its universal ways of activities and key competences» [2, p. 20]. As for just the structure of the contemporary historical-and-pedagogical knowledge it is being under research in the works of *M. Bohuslavskyyi*, *B. Stuparyk*, *O. Sukhomlynska* and other scholars. In the modern higher educational establishment the historical-and pedagogical information is acquired by the students when attending lectures, taking part in seminars, doing independent and individual activities on some certain themes and parts of the course. Aiming the investigation of some certain students' peculiarities of the historical-and pedagogical information comprehension we chose the lecture that remains the prior form in the process of learning the Humanities Cycle. During the second term of 2012-2013 academic year when working with the students of the Faculty of Ukrainian Philology in Kryvyi Rih Pedagogical Institute of SHEE «Kryvyi Rih National University» we used in some way adapted methodological technique «Measuring Time Slots» [1, p. 20-21]. This methodological technique was used in the following way. In the course of a lecture in History of Pedagogy in some certain periods of time (in 9, 45 and 63 minutes after the beginning of the lecture) without looking at their watches the students marked in the special schedules the period of time gone after the beginning of the lecture. The methodological technique is based on the idea of motivation dependence on perceptive curvatures: for the person, motivated internally, immersed in the state of the «flood» of learning activities the time is accepted as quickly passing. Up to the curvatures of time perception by students we can judge on the depth of immersion into the learning activities. The grades are put down thrice during the lectures in History of Pedagogy; one of the lectures (the third one) on the subject «Pedagogical Theory of *K. Ushynskyyi*» was open to publicity: the students and lecturers who were present got acquainted with the author's views of the lecturer on the essence and the ways of implementation of the idea concerning vernacular education, that was grounded in the works of the outstanding Slavic pedagogue. Some archival materials (not known widely before) and the ones from the lecturer's private archive were activated. Multimedia devices were also used (slide-pictures, schemes). Due to the results of the methodological techniques appliance we can judge on some peculiarities of accepting historical-and-pedagogical information by the students of the Faculty of Philology.

Processing and generalization of the empiric information gave a possibility to determinate that during the first two lectures coincidences of the subjective times and the real times were noted by 35 % of students, and the quantity of students “not immersed” in the flood of educational historical-and-pedagogical information or partly “immersed” was twice as big as the quantity of future philologists for whom the educational information proved to be interesting and actual. Thus, the time determined during the first measurement nearly absolutely coincides with the real one, but when measured during the second and especially the third measurements the time slots were fixed: the subjective time, fixed by the students is far ahead of the real time. The factors are to be itemized: integration and complementarities of the forms of educational interactions in the process of learning pedagogical cycle disciplines by the students; activation of the general humanitarian context while enlightening some certain peculiarities concerning pedagogical, organizational-and-pedagogical and journalistic in a literary style activities of some particular personalities; appliance to the abilities of up-to-date multimedia devices in order to structure and introduce educational historical-and-pedagogical information in the optimal way.

Conclusions and directions for further researches. Today for future pedagogues all the ways of modeling contemporary pedagogical theory on the grounds of the historical-and-pedagogical knowledge gained and some theoretical ideas implemented into practice of pedagogical activities are open. That is the reason why it is so important for pedagogical and historical-and-pedagogical information to be accepted by the students not just as pure «cognitive or professional», too much speculative or separated from practical activities.

References

1. Бугрименко А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза / А. Г. Бугрименко // Психология в вузе. – 2006. – № 3. – С. 15-27.
2. Еремин В. С. Концепции постнеклассической педагогіки / В. С. Еремин, В. Перминова // Педагогіка. – 2012. – № 3. – С. 19-23.

УДК 378.147
В. Г. САМОЙЛЕНКО
аспірантка кафедри педагогіки
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»
savika87@rambler.ru

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто основні компоненти дидактичної моделі формування рефлексивних умінь студентів у процесі самостійної навчальної діяльності.

Проблема та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Важливі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються в Україні, вимагають підвищення рівня професіоналізму працівників сфери освіти. Саме від професіоналізму викладача, від його вмінь формулювати педагогічні задачі, проектувати етапи навчання, відбирати зміст навчання, ураховуючи пізнавальні можливості студентів, залежать вміння студентів формувати рефлексивні уміння, а також застосовувати їх під час самостійної навчальної діяльності. Саме тому наступний етап розробки нашого дослідження спрямовано на структурні компоненти дидактичної моделі формування рефлексивних умінь студентів у процесі самостійної навчальної діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Теоретичним підґрунтям для формування дидактичної культури є дослідження, які розкривають різні аспекти загальнодидактичної підготовки студента (А. Алексюк, М. Данилов, В. Паламарчук, П. Підкасистий, О. Савченко, М. Скаткін та ін.); формування дидактичних умінь (О. Абдуліна, Л. Спірін, Т. Шайденкова, А. Щербаков), розвиток дидактичних здібностей (С. Балбасова, Н. Левітов та ін.). Дидактична підготовка вимагає застосування інноваційних освітніх систем, яким приділено увагу в дослідженнях В. Ляудіс, О. Пехоти, М. Поташніка, В. Сластьоніна, Т. Шамової та ін.

Відповідно *мета* даної публікації полягає у тому, щоб на ґрунті теоретичного аналізу розглянути погляд різних науковців на структурні компоненти дидактичної моделі формування рефлексивних умінь студентів, а також їх вплив на формування рефлексивних умінь, які необхідні студентам для реалізації самостійної навчальної діяльності.

Викладення матеріалу та результати. У педагогічній літературі дидактичні системи умовно поділили на традиційні (Я. Коменський, Й. Песталощі та ін.) і педоцентричні.

Сучасність відзначається високою мінливістю культурних впливів, безперервною зміною вимог до пріоритетів, настанов, цінностей. Така ситуація зумовлює об'єктивну необхідність у здійсненні рефлексії, що покликана посилити адаптивні, самоактуалізуючі можливості людини й ті особистісні, стрижневі якості.

Історичний аналіз розвитку різноманітних систем освіти свідчить передусім про філософський фундамент нововведень, до якого належать: теорія наукового пізнання; загальна теорія систем; теорія філософії освіти; ідеалістичний та матеріалістичний напрями у розробці нововведень; позитивістський, неопозитивістський, прагматичний, антропософський, гуманістичний напрями; діалектико-матеріалістичний напрям радянського періоду, а також концепції екзистенціалізму, сцієнтизму тощо.

Слід зазначити, що з точки зору філософської та психологічної діяльності набула розвитку, переважно, інтелектуальна рефлексія як метод гносеологічної розробки когнітивних процесів. Рефлексія тлумачиться як дистанційно-відсторонене спостереження за роботою свідомості. У психології проблема інтелектуальної рефлексії є розробленішою, аніж рефлексія особистісна.

Для *традиційної школи* характерним є схематизм, пошук абсолютно ідеального методу навчання. У традиційній системі навчання трактується насамперед з позиції викладача. Ефективність навчання залежить головним чином від методів і прийомів діяльності викладача, у зв'язку з чим основна увага приділена пошукові й обґрунтуванню ефективних методів викладання. Основна функція викладача вбачається у чіткому, доступному і зрозумілому викладі, поясненні учням навчального матеріалу – готових знань і умінь.

У *педоцентричній системі* навчання розглядається з погляду студента – як процес учіння. Навчання доцільно будувати на основі потреб, інтересів та здібностей дитини. Педоцентричний напрямок діяльності зосереджує увагу не на методах діяльності викладача, а на психологічних закономірностях розвитку студента у навчанні. Основна ідея – «навчання через відкриття», яке

повинно здійснюватися за такими етапами, як відчуття утруднення, аналіз, обґрунтування, логічна перевірка гіпотези та практика. Сучасна дидактика, розглядаючи навчання як єдність викладання і учіння, намагається синтезувати позитивні сторони обох дидактичних систем.

У педагогічній науці моделюють як зміст навчання, так і процес навчально-пізнавальної діяльності: створюють наукові моделі як апарат для викладання конкретної навчальної дисципліни. Вони бувають трьох видів: 1) описові, які дають уявлення про завдання, структуру та основні елементи навчальної роботи; 2) функціональні, які відображають навчання в системі його зв'язків з соціальним середовищем; 3) прогностичні, які дають теоретичну аргументовану картину майбутнього стану навчальної роботи.

До складу процесу навчання входять викладання і навчання. Провідним компонентом навчання є процес засвоєння знань, під яким ми розуміємо навчально-пізнавальну діяльність, спрямовану на свідоме і міцне оволодіння знаннями, навичками й уміннями і перетворення їх в особисте надбання кожного студента.

Однією з ознак засвоєння знань є здатність переказати матеріал своїми словами, навести свої приклади для конкретизації відповідних теоретичних положень. Але це самий елементарний рівень засвоєння. Більш важливим критерієм засвоєння є готовність до успішного застосування знань на практиці як у звичайних (стандартних) умовах, так і в ситуаціях, близьких до життєвих, здатність до творчого рішення проблем, що можуть виникати в житті кожної людини. Вихід у практику, хоча і важливий, але не єдиний критерій засвоєння. Одним з важливих ознак засвоєння знань є перетворення їх у переконання, а через них – у світогляд.

Основними компонентами процесу засвоєння знань є сприйняття навчального матеріалу, розуміння об'єктивних зв'язків між предметами та явищами і виявлення їхньої внутрішньої сутності, запам'ятовування, узагальнення і систематизація.

Мотивація – загальна назва для процесів, методів, засобів спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активному освоєнню змісту освіти. Мотивація ґрунтується на мотивах. У практичній педагогіці мотиви поєднуються в групи за спрямованістю і змістом: соціальні (соціально-ціннісні), пізнавальні, професійно-ціннісні, естетичні, комунікаційні, традиційно-історичні, утилітарно-практичні (меркантильні).

Висновки та напрями подальших досліджень. Порівняльний аналіз структури теоретичних компонентів дидактики як науки і компонентів процесу навчання як специфічного виду діяльності викладача та студента дає підстави констатувати, що вони інваріантні, тобто незмінні за кількістю компонентів та їх співвідношеннями. У сучасних умовах модернізації освіти важливо знаходити такі методи навчання, які забезпечували б реалізацію оновленого змісту освіти, його чотирикомпонентного складу у поєднанні інформаційного і діяльнісного компонентів. Отже, очевидно, що оптимальне сполучення методів навчання відіграє важливу роль у педагогічній діяльності, забезпечуючи підключення до засвоєння знань різні види чуттєвого сприйняття, різні типи пам'яті і розумової праці. Компоненти дидактичної теорії проявляються в різних формах навчання (лекція, семінар та ін.) у вигляді цілей і завдань заняття як планування його результатів, змісту, методів навчання (засобів вирішення конкретних завдань), форм організації навчальної діяльності (індивідуальна, парна, групова, колективна) і результатів розв'язання навчальних завдань. Отже, узагальнена дидактична модель формування рефлексивних умінь студентів у процесі самостійної навчальної діяльності охоплює дидактичні цілі, дидактичні завдання, зміст освіти, методи навчання, форми організації навчання, результати освіти.

Список літератури

1. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования: Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе / Н. С. Розов. – М.: Исслед. Центр пробл. Качества подгот. Специалистов, 1993. – 193 с.
3. Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб, Воронеж, 1995. – 231 с.

ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Мова йде про необхідність досягнення спектру традиційних та інноваційних форм і методів навчання для сталого розвитку. Значну увагу приділено засадам формування суб'єктного сприйняття світу, методам, формам навчання через діяльність, можливостям новітніх технологій.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. На основі оцінки нинішніх тенденцій науковці прогнозують, що до 2030 року людство потребуватиме удвічі більше ресурсів, ніж здатна забезпечити планета. За останнє століття людство досягло дивовижних проривів у медицині, освіті та матеріальному добробуті, проте небажаними побічними ефектами виявились соціально-економічне розшарування, поширення бідності та деградація довкілля [4]. Упродовж століть економіка функціонувала, виходячи з припущень про необмежені запаси природних ресурсів та здатність екосистем до самовідновлення. Результатом цього стала система, що виснажує надра землі та виготовляє товари, понад 90% яких потрапляють на звалища через півроку [3]. Вважали, що постійне економічне зростання є не лише можливим, але єдиним шляхом до справжнього процвітання – задоволення потреб людей та покращення якості життя. Наслідками споживацького світогляду стало перевищення так званих «планетарних меж», стрімке виснаження ресурсів, забруднення повітря, землі та води, зміна клімату, руйнування озонового шару та втрата біорізноманіття.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Проблемі сталого розвитку присвятили свої праці науковці В. Горлинський, О. Висоцька, Я. Генік, Ю. Забара, Н. Заверуха, К. Зіневич, В. Карамушка, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, М. Романенко, В. Сірін, І. Соловій, О. Стегній, Ю. Стребкова та ін. Однак, потребує удосконалення спектр традиційних та інноваційних форм і методів навчання для сталого розвитку, де значна увага має бути приділена засадам формування суб'єктного сприйняття світу, дидактичним методам, навчанню через діяльність, можливостям новітніх технологій у тому числі педагогічних.

Постановка завдання. Загострити проблему відсутності науково обґрунтованої системи освіти для сталого розвитку, яка могла б виконувати роль консолідуючого чинника щодо проектування стабільного соціуму та вирішення на цій основі соціальних проблем країни. При цьому на периферії наукових розвідок залишається не лише проблематика освіти для сталого розвитку як потенціалу освітньої сфери, а й її сутнісний зв'язок з процесом становлення суспільства сталого розвитку як системостворюючого чинника.

Викладення матеріалу та результати. Метою екологічної освіти та виховання в рамках освіти для сталого розвитку є формування особистості, що наділяє природу ознаками суб'єктності та характеризується балансом прагматичного і непрагматичної взаємодії, свідомо і відповідально здійснює не тільки свої наміри щодо до природи, але й здійснює вчинки, що опираються на пріоритетах моральності й духовності в широкому сенсі цього слова. Саме тому дуже важливо, щоб професійна підготовка учнів та студентів передбачала вивчення етичних, психологічних і педагогічних основ розвитку екологічної свідомості.

Освіта для сталого розвитку (Education for Sustainable Development) загалом має активно сприяти утвердженню норм, які визначають справедливі гендерні підходи до спільного життя і творення, а також навчати цінувати значення усіх верств населення у досягненні соціальних змін і забезпечення людського добробуту. У сфері освіти для сталого розвитку роль викладача відрізняється від традиційної. Традиційно він сприймається як той, хто знає все про предмет, який викладає. У випадку освіти для сталого розвитку це практично неможливо, оскільки тематика надто широка, вона охоплює «весь світ», і те, як він функціонує або ж досить часто мова йде про те, чому він не функціонує належним чином [2, с. 288]. Педагог, звичайно, може бути дуже добре обізнаним щодо деяких особливих і важливих аспектів сталого розвитку, таких як енергоефективність, вплив зміни податків та дія інших інструментів економічної політики, особливості сучасного біорізноманіття на планеті чи динаміка зміни клімату, але є надто багато інших питань, щоб їх усі освоїти одній людині.

Що ж тоді повинен робити викладач? Швидше за все, він повинен знати так званий порядок денний, тобто перелік питань, які будуть обговорюватися, а не зміст кожної дискусії. Образно кажучи, викладач повинен орієнтуватись на карті, а не докладно знати ландшафт у кожній частині карти. З такої позиції викладач стає орієнтиром для студентів (учнів), які подорожують ландшафтом до сталого розвитку. Учитель стає посередником для студентів, тобто людиною, яка допомагає їм в процесі освіти для сталого розвитку. Таке посередництво – це окреме вміння, і дуже важливо засвоїти його, набратись досвіду у того, кому це добре вдається.

Якщо учні/студенти будуть здатними фахово аналізувати наслідки своїх власних дій для довкілля (шляхом підрахунку екологічного сліду чи вуглецевого сліду), зумовлених певним способом життя (туристичні звички) і т.д., вони можуть зробити більш компетентний аналіз і запропонувати ті зміни, які можуть вносити вклад у сталий розвиток. Далі предметом уваги є те, що ви купуєте (дій як споживача). Нарешті, учень/студент може бути політично активним виборцем, чи членом партії або неурядової організації, чії політичні цілі близькі інтересам сталого розвитку. Педагогічна діяльність для сталого розвитку передбачає застосування методів активного навчання, багато часу також відводиться для практики [1, с. 298]. Для проведення семінарів, пов'язаних з тематикою сталого розвитку, можна запросити фахівців державних чи природоохоронних організацій, що дасть можливість розглянути реальні проблеми на місцевому чи регіональному рівні. Іншою корисною ідеєю є обговорення на семінарському занятті актуальної й цікавої статті, пов'язаної з природоохоронною тематикою, опублікованої у науковому чи науково-популярному виданні, чи інтернет-публікації. Особливе зацікавлення може викликати обговорення тем, які мають значний суспільний резонанс, наприклад, перспективи добування сланцевого газу в Україні, чи наслідки розвитку малої гідроенергетики в Карпатах. Рекомендується також робота викладачів у команді, найчастіше два викладачі разом, часто один з більш природничою підготовкою, а інший – з соціальною. Викладач повинен мати деякі спеціальні навички. Однією з таких навичок є здатність показати, як працювати з системами. Системний підхід знаходить застосування принаймні на трьох рівнях. Найпростішим є системне мислення. У цьому випадку можна просто записати компоненти системи на листку паперу і обговорити, як вони співвідносяться один з одним. Другий рівень – рівень аналізу систем. На цьому рівні слід описувати в більш чітких термінах те, як компоненти системи пов'язані більш якісним чином, позитивними чи негативними є зворотні зв'язки і т. д. Нарешті, динаміка систем – це комп'ютер-інструмент, який може бути достатньо розвинутим.

Висновки та напрями подальших досліджень. Отже, питання формування освіти в інтересах сталого розвитку мають бути виведені з числа галузевих в категорію національних пріоритетів. Доцільно говорити про створення реально діючої екологічної освіти в Україні, а основні завдання полягають в її подальшій модернізації у контексті розробки освітніх стандартів третього покоління.

Список літератури

1. Загвойська Л. Д. Освіта для сталого розвитку: напрацювання та завдання / Л. Д. Загвойська // Науковий вісник НЛТУ України. – 2011. – Вип. 21.19. – С. 294-303.
2. Магазинщикова І. П. Результат екологізації вищої професійної освіти у форматі компетентнісного підходу / І. П. Магазинщикова, М. Г. Адамовський // Науковий вісник НЛТУ України. – 2011. – Вип. 21.19. – С. 288-294.
3. Національна парадигма сталого розвитку України / за заг. Ред. Академіка НАН України, д.т.н., проф., засл. Діяча науки і техніки України Б. Є. Патона. – К.: Державна установа «Інститут економіки природокористування та сталого розвитку Національної академії наук України», 2012. – 72 с.
4. Соловій І. П. Аналіз індикаторів суспільного прогресу в контексті державної політики, спрямованої на реалізацію пріоритетів сталого розвитку України / І. П. Соловій, М. П. Душна // Регіональна економіка. – 2009. – № 2. – С. 199-205.

ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті розглядається процес контролю навчальної діяльності студентів ВНЗ, представлено умови його ефективної організації та основні функції.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Вхідження України в Європейський простір потребує цивілізованих перетворень у системі освіти, оскільки сьогодні перед вищою школою постають складні завдання формування фахівців з високою професійною компетентністю, які володіють фундаментальними знаннями, використовують їх на практиці, вміють самостійно одержувати нові знання. Не викликає сумніву факт, що сучасне суспільство потребує ініціативної і відповідальної особистості, здатної вільно орієнтуватись в інформаційному просторі та не тільки приймати рішення, але й втілювати їх у життя. На ці положення орієнтує насамперед Державна національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті.

Вирішенню означених стратегічних завдань сприятиме застосування у навчально-виховному процесі вищої школи новітніх технологій, інноваційних форм, методів і засобів навчання та виховання. Так, важливими питаннями сьогодні залишаються оптимізація та інтенсифікація контролю навчальної діяльності студентів. Адже за умов вдалої організації цього процесу можна визначити якість та результативність навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз досліджень та публікацій. Актуальні питання організації технології контролю навчальної діяльності учнів, студентів розглядали С. Архангельський, Ю. Бабанський, К. Єсіпович, І. Зайченко, М. Кларин, В. Онищук, І. Подласий, Н. Тализіна, Д. Чернилевський тощо. Разом з тим, вивчення й аналіз цих джерел показали, що дослідження авторів у більшій мірі стосуються перевірки успішності, і в меншій – оптимізації та інтенсифікації навчальної діяльності студентів.

Постановка завдання. Метою нашої статті є висвітлення основних функцій контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів вузів.

Виклад основного матеріалу та результати. У нашому дослідженні ми характеризуємо контроль навчальної діяльності студентів як форму зворотного зв'язку між викладачем і студентом, як діагностичну діяльність з метою отримання і оцінювання результатів якості знань і умінь студентів, як засіб педагогічного керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студента, при якому здійснюється поетапне оцінювання і корекція підготовки фахівця. Крім того, контроль розглядається як діяльність, зміст якої реалізується через систему способів та форм впливу викладача на студента з метою виявлення рівня навченості на певному етапі процесу навчання. При цьому оцінка знань подається як систематична робота, спрямована на накопичення інформації, корекцію та популяризацію знань про студента.

Аналіз літературних джерел свідчить, що багато дослідників прагнуть дотримуватися певних педагогічних вимог щодо організації контролю за навчальною діяльністю. Так, І. Зайченко виокремлює індивідуальність, розмаїття форм проведення, всебічність, об'єктивність, диференційований підхід та єдність вимог педагогів до контролю за навчальною роботою студентів у конкретній навчальній групі.

Як показують дослідження, вибір та розробка технологій контролю багато в чому пов'язані з розумінням функцій контролю.

Аналіз педагогічної літератури виявив різноманітність функцій контролю: навчаюча, діагностична, вимірювальна та оцінювальна, виховна, розвиваюча, прогностично-методична, управляюча, корегуюча, диференціююча, стимулююча, констатуюча, перетворювальна тощо. Серед цих функцій контролю ми обрали ті, що є визначальними у нашому дослідженні: управляюча, діагностична, коригуюча, навчальна, виховна, перетворювальна та оцінна.

Управляюча функція – полягає у керівництві викладачем навчальним процесом. За допомогою систематичного контролю, який позбавляє студента випадкового оцінювання на екзаменах, можна впливати на рівень його знань. Ця функція виявляється в організації як процесу навчання, так і контролю.

Діагностична – сприяє виявленню недоліків у методиці навчання, створює основу для «зворотного зв'язку». Викладачі одержують відомості про рівні засвоєння знань та відповідність очікуваних результатів одержаним. Така діагностика сприяє корекції роботи як студента, так і викладача.

Коригуюча функція – сприяє внесенню змін у методику навчання на лекціях, семінарських та практичних заняттях, стосовно рівнів засвоєння знань у варіанти контрольних робіт, тестів.

Навчальна функція – спрямована на переведення навчальної інформації у довготривалу пам'ять за рахунок багаторазового повторення матеріалу. Використовуючи різні підходи до контролю досягають ефективності навчального процесу.

Виховна функція забезпечує формування відповідального і творчого ставлення до навчальних дисциплін, а через них – любові до професії, прагнення навчатися на повну силу, виявляти наполегливість у процесі здобуття знань, вимогливість до себе і до оточуючих, бути в усьому дисциплінованим і активним. Крім того, діючи на моральний стан студента, правильно поставлена перевірка і оцінка є потужним засобом виробки суспільне цінних якостей особистості: чесного ставлення до праці, почуття відповідальності за результати своєї навчальної праці і дисципліну праці, волю, характер. Таким чином, виконуючи контрольну і навчальну функції, перевірка і оцінка знань одночасно є найважливішим засобом виховання, важливим фактором морального виховання.

Перетворювальна функція ставить завдання оптимізувати самостійну роботу студентів.

Функція оцінювання – це найбільш складна з функцій, тому що базується і на психологічних факторах: досвід викладача, його обізнаність з критеріями оцінювання, особисті взаємини викладача і студента, наявність єдиних підходів до оцінювання знань студентів з різних предметів.

Отже, знання функцій контролю, на нашу думку, дозволяє розглядати його з двох позицій: по-перше, контроль припускає перевірку роботи науково-педагогічного складу і закладу взагалі, тобто адміністративна процедура перевірки діяльності закладу і виконує функцію управління, результати якої служать для прийняття управлінських рішень. По-друге, контроль навчальної діяльності допомагає виявити рівень засвоєння студентами знань, що відповідають певному освітньо-кваліфікаційному рівню закладу та освітнім стандартам щодо конкретного предмета.

Висновки та напрям подальших досліджень. Таким чином, означена наукова проблема є перспективною і вимагає подальших досліджень. Так, подальшу роботу у цьому напрямку вбачаємо у розробці конкретних методик рейтингового контролю та впровадження методів експертної оцінки ефективності педагогічного процесу.

Можна зробити висновок про те, що контроль знань студентів – це невід'ємна і важлива частина процесу навчання, відповідальний етап на шляху від незнання до знання, від неповного знання до більш точного і більш повного.

Кожному викладачеві необхідно напрацювати таку систему контролю знань, щоб у цілому вона найкращим чином слугувала виконанню всіх його функцій.

Керуючи процесом навчання, викладач повинен не тільки повідомляти студентам певну інформацію або організувати сприйняття цієї інформації з інших джерел, але і повинен одночасно мати вичерпні відомості про те, як виконується ця робота, яка кількість і якість засвоєваних знань. І чим повніше будуть ці відомості, тим більше студентів буде охоплено ними, чим достатніший і своєчасний контроль, тим кваліфікованіше викладач зможе керувати процесом засвоєння, тим більше буде можливостей зробити навчання керованим. Здійснення принципу зворотного зв'язку є важливою умовою підвищення якості підготовки спеціалістів.

Отже, контроль знань, умінь та навичок студентів ВНЗ є одним з функціональних компонентів навчально-пізнавальної діяльності та виступає у нашому дослідженні як засіб організації зворотного зв'язку у педагогічній діяльності, який дозволяє отримувати інформацію про її стан та результативність. Контроль навчальної діяльності студентів буде ефективним за наявності ряду процедурних елементів: визначення загальних цілей та конкретизація завдань, оптимізація змісту педагогічної діяльності, вибір відповідної технології контролю, отримання максимального обсягу інформації про результати навчальної діяльності студентів ВНЗ.

УДК 37.015.31:008
В. В. ТОМАШЕВСЬКИЙ
канд. педагог. Наук, доцент
доцент кафедри ДПМ та дизайну
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»
v.tomashevsky@meta.ua

ВІД ДИЗАЙН-ОСВІТИ ДО ДИЗАЙНУ СВІДОМОСТІ (ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ)

У статті розглянуто роль і значення формування естетичної культури майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах в процесі їх професійної підготовки.

Проблема та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Питання, що окреслюють шляхи та зміст вищої освіти і вплив на її розвиток негативних або позитивних факторів та чинників, найрізноманітніших за характером та засобами впливу, останнім часом є ключовими в розробці вченими концептуальних засад її реформування в нових умовах сьогодення з урахуванням глобалізаційних процесів їх інформаційно-інтеграційних, технологічно-екологічних, етнічно-космополітичних, естетико-культурних та інших аспектів. За таких умов підготовка майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України перестав бути тільки вузькопрофесійною підготовкою, що спирається на методику художнього проектування, конструювання та практичного втілення вданих ідей та задумів у плані їх подальшої реалізації майбутніми фахівцями з дизайну в різні сфери життєдіяльності людини і суспільства. Професійна підготовка майбутніх дизайнерів у системі вищих навчальних закладів саме посередництвом естетико-культурного наповнення особистості постає одним із ключових питань підготовки висококваліфікованих кадрів у галузі дизайну як фахівців, що покликані змістовно насичувати і якісно змінювати навколишнє середовище продуктами матеріальної та духовної культури високого гатунку за законами краси і гармонії.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. На сьогодні значення важливості дизайн-освіти для подальшого розвитку нашої держави підкреслює цілий ряд вчених-теоретиків та практиків. Це, насамперед, праці Є. Антоновича, В. Вдовченка, В. Даниленка, В. Прусака, В. Тищенко, О. Хмельовського, В. Шпільчака та ін. В свою чергу питання формування естетичної культури особистості порушувала як радянська (М. Каган, М. Киященко, О. Лармін та ін.) так і вітчизняна естетика (В. Бутенко, П. Гаврилюк, М. Євтух, І. Зязюн, В. Іванов, А. Комарова, Л. Левчук, В. Лозовий, В. Толстих та ін.). Праці означених вище вчених стали теоретичним підґрунтям і зумовили тематику та мету статті – дослідити роль і значення формування естетичної культури майбутніх дизайнерів у процесі їх професійної підготовки.

Викладення матеріалу та результати. Сучасні наукові дослідження доводять, що важливим результатом підготовки фахівця в системі професійної освіти є не стільки сформована система знань, умінь й узагальнених способів виконання професійних функцій, скільки професійно-орієнтована особистість, здатна до самореалізації. Естетична культура в цьому сенсі виступає як інтегративна якість особистості і стає тією узагальнюючою сферою, через яку заломлюється все, що людина відчуває, про що вона мислить і мріє, що робить практично. Естетична культура особистості – це ступінь, рівень опанування естетичною культурою суспільства, «вона забарвлює і емоцію, і волю, і розум людини вмінням бачити, відчувати та створювати красу» [1, с. 174].

Вивчаючи феномен естетичного засвоєння світу людиною, М. Каган зазначає, що естетична культура не має скільки-небудь чітко визначеного об'єкта і спрямована на все, що реально існує. На його думку естетична культура не набуває самостійного, автономного буття, а «немов насичує собою всі інші види діяльності, всю людську культуру» [3, с. 6]. У цьому полягає, на наш погляд, те, що ріднить естетичну культуру як діяльність та дизайн. Саме дизайнерська діяльність і є в найбільшій мірі такою естетичною діяльністю, а професійна підготовка фахівців означеного напрямку якнайповніше відчуває на собі вплив естетичного компонента. Естетична культура сприяє розвитку у особистості образного мислення, мислення за аналогією та асоціацією, цільності сприйняття конкретних образів, розвитку фантазії,

зорового уявлення, інтуїції. У свою чергу дизайнерська діяльність «зумовлює своєрідність вияву естетичної культури особистості, її трансформацію в структуру та якість професійної культури людини» [1, с. 178].

Унікальність дизайн-діяльності полягає в тому, що вона є не тільки вузькопрофесійною художньою або конструкторською діяльністю, а вона наскрізь пронизана естетичним змістом і розуміння цього майбутніми дизайнерами надає можливість розглядати і застосовувати її не тільки до зміни зовнішнього природного чи предметного середовища, але й до життя самої людини, можливості змінювати себе, свій світогляд на краще, змінювати відповідно до вимог нового тисячоліття, вимог, продиктованих новим часом та еволюцією суспільства. За словами В. Прусака «уже сьогодні дизайн необхідно розглядати як концепцію способу життя. Тому він повинен не тільки формувати естетичні ідеали, визначати потреби та направляти суспільство на ті продукти й матеріали, які існують в достатній кількості і не наносять шкоди навколишньому середовищу; не тільки впливати на економічне використання ресурсів, але творити середовище життєдіяльності, яке сприяло б лише здоровому образу її життя» [2, с. 83].

Від дизайн-освіти до дизайну свідомості! І в цьому сенсі естетична культура і є тим стрижнем, навколо якого органічно переплітаються і професійні вміння і навички, і світоглядні знання, і особистий естетичний та культурний досвід людства. Саме естетична культура майбутнього дизайнера спрямовує його в необхідне русло, свідомо керує його діяльністю.

З швидким розвитком інформаційних технологій людство перейшло в епоху, яка потребує системного підходу до вивчення естетичного впливу дизайну на розвиток суспільства у взаємозв'язку з усіма галузями наукових знань. На сьогодні стає очевидним, що технократичний устрій поволі вичерпує себе. Розвиток найновітніших технологій передбачає швидке і у значних обсягах невідворотне використання природних ресурсів, що накопичувалися тисячоліттями. Окрім цього, будь-яке виробництво вимагає переробки матеріалу і передбачає певний відсоток відходів, що забруднюють оточення. Шкода, яку несе в собі подальше нарощення технічних та технологічних ліній та методів розвитку і господарювання, відчутно проявляється останнім часом в тому чи іншому куточку нашої планети.

Завдяки дизайну як продуктивній образно-предметній діяльності є можливість змінити погляд на доцільність людського існування, на красиве і корисне, і ствердно відповісти на одвічне питання підпорядкованості одне одному. Висока естетична культура особистості, що формується під впливом дизайну, передбачає наявність цілісного світогляду та світовідчуття, системи поглядів, смаків, ідеалів та цінностей, що ставить понад усе життя людини, її здоров'я. Усвідомлення себе не тільки як частини екосистеми планети та її біосфери, але й одиниці, здатної завдяки уяві, образному мисленню та практичній діяльності перетворювати все існуюче на Землі на красиве і корисне для людини, ставить дизайнера як фахівця на передові позиції майбутнього позитивного перетворення світу.

Висновки та напрями подальших досліджень. Таким чином, маючи значний вплив на процес професійної підготовки і становлення майбутніх дизайнерів, естетична культура формує іншу, нову якість мислення, започатковує розвиток у людини цілої низки загальнокультурних здібностей за вимогою часу.

Список літератури

1. Естетика : [навч. Посібник] / [Колесніков М. П., Колеснікова О. В., Лозовой В. О. та ін.]; за ред. В. О. Лозового. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 208 с.
2. Прусак В. Ф. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04 / Прусак Володимир Федорович. – Івано-Франківськ, 2006. – 211 с.
3. Эстетическая культура советского человека / Под ред. М. С.Кагана. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1976. – 168 с.

УДК 37.8

О. С. ТРЕТЯК

д-р педагог. Наук, доцент,
професор кафедри педагогіки і методики викладання історії
та суспільних дисциплін Чернігівського національного
педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
tretiakes@gmail.com

УДОСКОНАЛЕННЯ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ В ЧЕРНІГІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА ЯК ОДНЕ ІЗ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ

У статті розглядається модель управління навчальним процесом, в основі якої лежить створення у ВНЗ таких структур, які б дозволили на більшій якості рівні здійснювати підготовку магістрів як майбутніх викладачів вишів та задовольняли потреби викладачів у забезпеченні навчального процесу сучасними навчальними програмами згідно із стандартами вищої освіти відповідно до вимог ECTS.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Система вищої освіти України покликана забезпечувати якісну підготовку педагогічних кадрів, які б могли ефективно адаптуватися до умов професійної діяльності. Разом з тим зберігається потреба в підготовці викладачів, які володіють сучасними освітніми технологіями і спроможні задовольнити євроінтеграційні підходи до виконання завдань, що стоять сьогодні перед вищою школою, та недостатня розробленість моделі управління навчальним процесом в університеті обумовлюють актуальність розгляду цієї проблеми.

Аналіз досліджень та публікацій. Створити умови, які б дозволили удосконалити навчальний процес, неможливо без чіткого управління, загальні організаційні засади якого визначені в Законі України «Про освіту» та Законі України «Про вищу освіту». Аналіз даних нормативних актів показує, що в них формально визначені суб'єкти управління та їх функції, порядок підпорядкування та призначення і звільнення керівників тощо.

Разом з тим у психологічній літературі управління в освітній організації розглядається під кутом організаційної культури керівника того чи іншого рівня. Так, А. Занківський [2] наголошує на тому, що керівництво має демонструвати систему поглядів, норм і цінностей, які прямо або опосередковано сприяють виконанню стратегічних завдань організації. Управлінська культура при тому ґрунтується на компетентності й професіоналізмі керівника, його особистих якостях. Крім організації роботи освітянського колективу, як вважають психологи, керівник вищого навчального закладу має регулювати та координувати ресурси і потенціали учасників цього процесу. Розглядаючи зміст управління з педагогічної точки зору, науковці виокремили різноманітні функції, розробили класифікації, моделі тощо. Зокрема, М. Кириченко розподілив їх на: прогностично-модельючі; організаційно-регулятивні; оцінно-аналітичні та корекційні [3]. Л. Даниленко виділив цільові, технологічні й розвиваючі, а технологічні розмежував на традиційні та інноваційні [1].

Постановка завдання. Визначити модель управління навчальним процесом у Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка.

Викладення матеріалу та результати. Складовими спроможності будь-якого вишу до освітньої діяльності за умови задоволення ліцензійних умов є матеріально-технічне та кадрове забезпечення. В. Луговий акцентує увагу на тому, що «Освіта – організована й послідовна комунікація, тобто взаємодія між певною кількістю осіб, що пов'язана з передаванням-опануванням інформації заради навченості» [5, с. 12]. Це означає виникнення потреби в ретельному відборі викладацьких кадрів, які спроможні накопичувати та передавати інформацію. Між тим, Б. Корольов пише, що «тривалий час в Україні підготовки фахівців у ВНЗ за фахом «Викладач вищої школи» не було. Підготовка наукових та науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації відповідно до Закону України «Про вищу освіту» покладалася на аспірантуру, ад'юнктуру та докторантуру. Добір викладачів на роботу у ВНЗ здійснювався здебільшого з-поміж випускників аспірантури. Причому, увага зверталася головним чином на професійні якості аспіранта в обраній спеціальності. Психолого-педагогічна готовність людини до роботи у вищій школі часто не бралася до уваги... Та й у самій аспірантурі спеціальної ґрунтовної підготовки аспірантів до педагогічної роботи не передбачалося... Запровадження в

Україні в 1992 р. Ступеня магістра відкрило можливість дати більш ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку тим, хто вирішив присвятити себе педагогічній роботі» [5, с. 100-101].

Цікавий досвід розроблення професійних стандартів накопичила Велика Британія. Тут у 2006 р. була введена у дію Національна рамка професійних стандартів для викладачів вищої школи. Рамка пропонує опис стандартів для трьох груп викладачів: 1) початківців, які не мають досвіду роботи у ВНЗ; 2) викладачів, що відіграють вагомий роль у підвищенні якості навчання студентів; 3) досвідчених викладачів – наставників. Рамка визначила шість основних сфер діяльності викладачів: 1) розроблення та планування навчальної діяльності або навчальних програм; 2) викладання та підтримка студентів у навчальній діяльності; 3) оцінювання досягнень студентів та забезпечення зворотного зв'язку; 4) створення та розвиток середовища ефективного навчання та системи керівництва й підтримки студентів; 5) інтеграція науково-дослідної роботи з іншими видами професійної діяльності, такими як викладання та суспільна робота; 6) оцінювання своєї практики та постійний професійний розвиток [5]. Очевидно, що виокремлення трьох груп викладачів означає проходження процесу їх поетапної професіоналізації, якому має сприяти запровадження моделі управління навчальним процесом.

Погоджуючись з О. Мельник [4], вважаємо, що крім формально визначених складових управління університетом, необхідно до його структури запровадити такі науково-дослідні центри та управління, які б сприяли підвищенню ефективності забезпечення навчальної і науково-методичної роботи. За управлінську структурну модель можна прийняти Центр, до функцій якого віднести «забезпечення факультетів, кафедр, інших підрозділів і служб університету програмно-технологічною платформою інформатизації навчального процесу на базі інформаційної мережі Університету, сучасних комп'ютерних мультимедійних систем» [4, с. 52]. У складі управління навчальною і науково-методичною роботою можуть бути створені функціональні структурні підрозділи: відділ освітніх програм та академічної політики; відділ організації і контролю навчального процесу; відділ науково-методичного забезпечення навчального процесу; відділ профорієнтаційної роботи та організації прийому на навчання; група інформації та статистики тощо [7].

Якщо магістрам та викладачам буде надаватися системна підтримка в оволодінні методами роботи, створена необхідна матеріально-технічна база, то це означатиме, що якість підготовки тих, хто викладає, підніметься на більш високий рівень, а отже це дозволить вирішувати євроінтеграційні завдання, що співзвучні із вимогами ECTS.

Висновки та напрями подальших досліджень. Запровадження нових моделей до підготовки викладачів ВНЗ є актуальною вимогою часу. Керівництво вишу, проявляючи здатність до стратегічного бачення перспектив розвитку та конкурентоздатності, має робити управлінські кроки в бік модернізації структури навчального закладу.

Напрямом подальших досліджень є визначення якісного складу та функцій новостворених управлінських структур в університеті, завдань, що мають бути покладені на них, критеріїв, які дозволять здійснити виважений добір кадрів, здатних реалізувати концептуальні положення даної моделі.

Список літератури

1. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : [монографія] / Даниленко Лідія Іванівна. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.
2. Занковский А. Н. Организационная психология / А. Н. Занковский. – М. : Социс, 2002. – 275 с.
3. Кириченко М. О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект) : дис... канд. пед. Наук : 13.00.01 / Кириченко Микола Олексійович. – К. : ЦППО, 2001. – 165 с.
4. Мельник О. Динаміка змін в управлінні навчальним процесом у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка в умовах євроінтеграції / О. Мельник // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. – Т. II. – Рівне, 2010. – С. 50-54.
5. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : [монографія] / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.]; за заг. Ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 260 с.

УДК 371.134
С. М. ХОЦКІНА
канд. педагог. Наук,
старший викладач кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки,
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
hotskinasv@mail.ru

ПРИНЦИП ТЕКСТОЦЕНТРИЗМУ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)

На основі узагальнення пріоритетних аспектів текстоцентричного підходу в царині мовознавства автором доведено актуальність і значущість роботи з текстовими одиницями у процесі вивчення української мови (за професійним спрямуванням).

Проблема та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. У контексті викладання української мови (за професійним спрямуванням) варто акцентувати увагу на пріоритетності текстоцентричного принципу, що зумовлює встановлення мотивів, усвідомлення мети і завдань навчального процесу, знання способів досягнення мети, оволодіння базовою освітою (стандартом) та виявлення динаміки рівня засвоєння знань, умінь, навичок студентів на текстовій основі у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Різноманітність підходів до витлумачення тексту зумовлена передовсім значущістю поняття, його складністю. Деякі дослідники доводять, що людина тримає текст під своїм контролем. Імовірно й те, що текст у розумінні інформації тримає під контролем людину, відповідно програмуючи психіку, стимулюючи мислення. Текстоцентричний принцип – вивчення української мови (за професійним спрямуванням) на текстовій основі, що передбачає визнання тексту як найважливішої одиниці, «адже в контексті реалізується семантика мовних одиниць усіх рівнів». Так, О. Семенюк та В. Парашук досліджують вплив тексту на людину, розглядають його на двох рівнях: змісту того, що сприймається; про що йдеться.

Викладення матеріалу та результати. У загальній структурі мовленнєвої діяльності всі види (читання, говоріння, аудіювання, письмо) визначено як основу взаємодії під час роботи з текстовими одиницями. У межах діяльності мовленнєва дія співвідноситься з поняттям «уміння», яке дидакти розуміють як здатність свідомого й творчого застосування набутих знань у певних умовах (Г. Демидчик). У зв'язку з цим З. Бакум зазначає: «Текст – основний засіб оволодіння мовленнєвою діяльністю в усіх її видах (читання, говоріння, аудіювання, письмо), на його основі формується комунікативна компетенція...» [1, с. 142]. Аспект мовленнєвої діяльності з використанням принципу текстоцентризму реалізується у процесі вивчення майбутніми фахівцями змістових модулів «Мова як найважливіший та універсальний засіб спілкування», «Стильова диференціація української мови. Науковий стиль», «Офіційно-діловий стиль української мови в професійній комунікації та фаховій діяльності» задля формування єдності розвитку комунікативних умінь під час роботи з текстовими одиницями; розвитку творчого мислення; сприяння шанобливому ставленню до думки опонента в мовленнєвій взаємодії. Так, визначенню шляхів удосконалення мовленнєвої й комунікативної діяльності має передувати вивчення мовленнєвої й комунікативної грамотності та потреби в їх удосконаленні. Оскільки володіння усним і писемним мовленням – основа будь-якої діяльності, що забезпечує не лише донесення інформації, здобуття навичок аналізу й синтезу, а й паралельне набуття досвіду професійного спілкування.

Висновки та напрями подальших досліджень. Отже, текст як явище мовної й позамовної дійсності – складний феномен, що виконує функції передачі та збереження інформації у просторі й часі, бере участь у комунікації, фіксує психічне життя індивідів та є продуктом епохи. Відтак постає актуальним на етапі формування професійних умінь та навичок студентів сприяння виявленню специфіки професійного мислення, що забезпечить цілісність і системність розуміння фахових позицій у контексті роботи з текстовими одиницями.

Список літератури

1. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : [монографія] / Зінаїда Павлівна Бакум. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 338 с.

УДК 37.016:811
О. В. ЦИГУЛЬ,
викладач кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
vorrani1@gmail.com

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ МЕТАЛУРГІЙНОЇ ГАЛУЗІ У ВНЗ

У статті схарактеризовано основні підходи до формування іноземної компетентності майбутніх інженерів металургійної галузі у ВНЗ, а саме: зміст і організація процесу навчання іноземних мов у технічних ВНЗ повинні будуватися на компетентнісній основі з урахуванням особистісно зорієнтованого та комунікативно-діяльнісного підходів до системи іноземної професійно-орієнтованої підготовки.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Сьогодні фахівець із відповідним рівнем професіоналізму в галузі обраної спеціальності та з високим рівнем іноземної компетентності – соціальне замовлення суспільства до вищої професійної освіти. Тобто випускник ВНЗ повинен володіти іноземною мовою на такому рівні, який дозволить йому активно та вільно використовувати її в сфері професійної діяльності, в тому числі вести ділові переговори з іноземними партнерами, працювати з технічною й іншою документацією іноземною мовою, стажуватися та працювати закордоном тощо. Отже, іноземна підготовка студентів – майбутніх інженерів металургійної галузі – в сучасних умовах передбачає розвиток професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців у поєднанні з набуттям спеціальних знань, умінь і навичок, які сприяють їх професійному розвитку.

Аналіз досліджень та публікацій. За останні роки було виконано цілу низку досліджень, стосовних іноземної підготовки студентів різних типів навчальних закладів (Н. Бібік, Н. Герасимова, Д. Демченко, Ю. Коган, С. Козак, Н. Могілевська та інші), методики формування іноземної комунікативної компетентності за видами мовленнєвої діяльності (Г. Барабанова, І. Баценко, В. Борщовецька, С. Гусева, Л. Заблоцька, М. Мазо, О. Левченко, О. Федорова та інші) та професійної іноземної компетентності (В. Аїтов, О. Волобуєва, О. Іскандрова, В. Ключко, Г. Кручиніна, Н. Микитенко, Є. Михайлова, М. Озеров, М. Прадівляний, Ю. Солодовников, Л. Шерстюк та інші). Але, незважаючи на певну теоретичну та практичну значущість цих робіт, багато питань щодо іноземної підготовки у технічних ВНЗ загалом і формування іноземної компетентності майбутніх інженерів металургійної галузі зокрема залишаються не розв'язаними.

Постановка завдання. Мета дослідження – схарактеризувати основні підходи до формування іноземної компетентності майбутніх інженерів металургійної галузі у ВНЗ.

Викладення матеріалу та результати. Компетентнісний підхід, спрямований на формування професійно значущих професійних компетентностей, набуває ключового значення як один із чинників, що сприяють глобалізації освітнього процесу й інтеграції особистості в світовий соціокультурний простір. Це важлива ланка, що пов'язує освітній процес із запитамі й інтересами роботодавців, які формулюють свої вимоги до персоналу мовою компетенцій. Бажаним результатом освіти загалом визначається сформованість певного кола компетенцій: «навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити» [2].

На думку багатьох дослідників, які займаються проблемами модернізації системи вищої професійної освіти (А. Алексюк, В. Байденко, Я. Болюбаш, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. Лозова, А. Маркова, В. Пікельна та інші), застосування у цьому процесі компетентностей / компетенцій як головних цільових установок під час підготовки майбутнього спеціаліста з вищою освітою є суттєвим зрушенням у бік студентоцентрованого навчання, реалізацією культурологічної та діяльнісно-практичної складових навчання, переходом від предметної диференціації до міжпредметної інтеграції. Наголошується, що компетентнісна модель випускника повинна охоплювати кваліфікацію, яка пов'язує його діяльність із предметами й об'єктами праці, а також відбивати міждисциплінарні вимоги до результату освітнього процесу [1].

У системі вищої інженерної освіти компетентнісний підхід реалізується в комплексній підготовці майбутніх інженерів до професійної діяльності, що передбачає орієнтацію на міжнародні стандарти якості підготовки фахівців. У цьому зв'язку іноземна компетентність майбутнього інженера є невід'ємним компонентом його професійної компетентності, тому що дозволяє йому в професійній діяльності максимально адекватно актуалізувати власні

інтелектуальні та креативні здібності, набуті спеціальні знання, вміння та навички як на рецептивному, так і на продуктивному рівнях, завдяки чому він зможе знайомитися з новітніми досягненнями в професійній сфері. Отже, компетентнісний підхід посилює мотивацію, підвищує рівень сформованості компетентностей (мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної тощо) із дисципліни «Іноземна мова» й успішність міжнародної комунікації загалом.

Сьогодні навчання – це не тільки й не стільки повідомлення й організація засвоєння студентом нового корпусу знань, скільки організація й управління його навчальною діяльністю, де він є її активним суб'єктом, що характеризується цілепокладанням, високим рівнем навчальної мотивації, спрямованої на засвоєння предмету (узагальненого способу дії), засобів, способів рішення навчальних задач [3]. Упевнені, що саме такий принцип організації необхідно вважати головним для іншомовної підготовки майбутніх інженерів. Він дозволяє забезпечувати індивідуальний вибір змісту, рівня та траєкторії отримання освіти, швидко реагувати на кон'юнктуру ринку праці та здійснювати безперервну освіту. В умовах зростання функціональної значущості іноземних мов у зв'язку з тенденціями глобалізації, інтернаціоналізації й інтеграції в світі набуло особливого значення комунікативно-діяльнісне навчання іноземної мови в системі професійної освіти, тобто навчання максимально наближене до умов і цілей реального використання іноземної мови кожною віковою, соціальною, диференційованою за освітнім рівнем категорією тих, хто навчається. Саме цей підхід забезпечує систематичне оволодіння майбутніми інженерами функціональним і структурним аспектами мови (тобто всі базові мовні одиниці та дії, які здійснюються з ними, відбираються у відповідності до комунікативних потреб і пізнавальних інтересів студентів, з урахуванням їх реальних психологічних можливостей та індивідуальних особливостей), реалізуючи діалогову методiku управління навчальним процесом, розвиває в них комунікативну компетентність, тобто здатність використовувати мову в різних соціальних процесах взаємодії, що є «ключем до успіху» в будь-якій сфері діяльності, а також підвищує їх творчу активність за рахунок створення багатоканальних зв'язків в системі «викладач-студент».

Висновки та напрям подальших досліджень. Уважаємо, що формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів металургійної галузі у ВНЗ у процесі навчання іноземної мови може реалізуватися, якщо передбачатимете: 1) орієнтацію іншомовної підготовки на формування усіх компонентів професійної компетентності; 2) поетапну організацію іншомовної підготовки, яка відповідає логіці професійної підготовки й освітнім потребам майбутніх інженерів; 3) включення студентів до процесу особистісно-професійного самовдосконалення. Упевнені, що іншомовна підготовка майбутніх інженерів металургійної галузі у ВНЗ більш ефективно відбуватиметься на підґрунті впровадження компетентнісної організації навчального процесу з урахуванням особистісно зорієнтованого та комунікативно-діяльнісного підходів до навчання, що передбачає індивідуалізацію та міжпредметну інтеграцію в професійній освіті. Результат цього процесу – формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів, а ширше – формування полікультурної та полімовної особистості, здатної до розв'язання професійних завдань в умовах міжкультурної комунікації. Подальшої розробки потребують питання, стосовні визначення дидактичних умов, за яких формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів металургійної галузі буде більш ефективним, а також методичного забезпечення та системного моніторингу цього процесу, інтенсифікації процесу іншомовної підготовки загалом.

Список літератури

1. Болонский процесс : поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под ред. Д-ра пед. Наук, проф. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 211 с.
2. Делор Ж. Международная комиссия по образованию XXI века. Образование : сокрытое сокровище / Ж. Делор и др. – Париж : ЮНЕСКО, 1996. – С. 1-102.
3. Зимняя И. А. Гуманизация образования – императив XXI века // Гуманизация образования / И. А. Зимняя. – Набережные Челны, 1996. – Вып. 1. – С. 20-30.

ГЕНДЕРНА КУЛЬТУРА – НЕВІД’ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті автор доводить, що важливою складовою професійної культури педагога є гендерна культура, обґрунтовує сутність понять «гендерна культура», «гендерна культура майбутнього вчителя», а також виокремлює критерії гендерної культури майбутнього вчителя.

Проблема та її зв’язок з науковими та практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку суспільства, в умовах інтеграції України в європейський освітній простір, підготовка високопрофесійних кадрів є головним завданням вищої школи. Процеси гуманізації та гуманітаризації суспільства та пов’язані з ними зміни суспільних відносин, детермінація людини як головної цінності зумовили особливе ставлення до формування майбутнього вчителя професіонала з високим рівнем професійної культури.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблематика професійної культури і близької до неї спеціальної культури була предметом дослідження С. Арутюнова, А. Баталова, П. Батури, К. Бондаревської, Ю. Бромля, В. Буряка, В. Гриневої, В. Козлова, М. Кіма, Г. Кочетова, О. Криштановської, І. Ладенко, І. Моделя, Б. Паригіна, Г. Соколової, З. Файнбурга й ін. В. Буряк, зокрема, зазначав, що «педагогічна культура являє собою інтегративну характеристику педагогічного процесу, що включає єдність як безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, так і результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок і специфічних інститутів такої передачі від одного покоління до іншого» [1, с. 21].

Для майбутнього педагога професійна культура синтезується з багатьох складових і однією з них є гендерна культура, оскільки однією із умов розбудови демократичної держави є формування в Україні ефективної політики рівних можливостей для чоловіків і жінок, встановлення гендерного паритету, що уможливорює врегулювання існуючих гендерних проблем [4]. Сьогодні особливого значення набуває питання формування гендерної культури студентів у вищих навчальних закладах взагалі та вищих навчальних педагогічних закладах зокрема, тому що нинішня учнівська молодь у недалекому майбутньому стане головним ресурсом країни, від рівня культури залежить існування й розвиток країни як правової та демократичної держави. Саме тому впродовж останнього десятиріччя питання гендерного характеру активно досліджуються в науково-педагогічному дискурсі. Основні засади гендерної педагогіки розроблені в працях Л. Булатової, С. Вихор, Є. Герасимової, Т. Говорун, Т. Голованової, І. Головащенко, П. Горностаї, Н. Дерій, Т. Дороніної, Є. Здравомислової, О. Кікінежді, О. Кізь, К. Корсака, В. Кравця, І. Лебединської, О. Луценко, С. Матюшкової, Т. Мельник, О. Петренко, В. Суковатої, Н. Троян, Л. Харченко, Н. Чухим, О. Цокур та ін. Багатоаспектність проблем, які висвітлюють вчені [2], демонструють невичерпність теми, розкривають евристичні можливості для її подальшого вивчення та актуалізують власне практичний бік проблеми для вітчизняної вищої школи.

Постановка завдання. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить про те, що у сучасному суспільстві існують патріархальні стереотипи (які визначають домінуючу позицію чоловіків). Тому увага науковців зосереджена на пошуку шляхів і способів формування гендерної свідомості, гендерних ролей, андрогенної особистості [3]. Проте в педагогіці немає однозначного розуміння кінцевого результату гендерного розвитку особистості. Оскільки основною метою гендерології є не заміна «чоловічого» суспільства на «жіноче», а подолання гендерної ієрархії, в Україні має бути сформоване паритетне суспільство, в якому були б створені всі умови для формування активної, позитивної гендерної ідентичності. Формування такого паритетного суспільства в певній мірі залежить від педагога – професіонала з високим рівнем гендерної культури.

Узагальнивши праці Ю. Альшиної, Ш. Берн, В. Васютинського, В. Гайденко, Т. Говорун, Л. Горелової, О. Горошко, О. Кікінеджи, І. Кона, Н. Лавріненко, Н. Малишевої,

Т. Надвигинової, С. Оксамитної, Т. Орлової, Н. Смелзера, В. Суковотої, А. Фурман, Л. Харченко, М. Церетелі, А. Чекаліної, Л. Чернявської, можна стверджувати, що задля формування гендерної культури особистості буде доцільно закласти навічання і виховання відійти від дискримінаційних патріархальних стереотипів, створити для юнацтва сприятливі умови формування власних гендерних цінностей.

Викладення матеріалу та результатів. Мислення сучасної молоді є більш прогресивним, але у поглядах, поведінці спостерігаються залишки патріархальних чи матриархальних стереотипів. Саме тому учитель ХХІ ст. з високим рівнем гендерної культури має сформулювати в учнів потребу змінитися, критично самостійно мислити, навички гармонійної взаємодії із представниками протилежної статі.

Аналіз праць українських і зарубіжних фахівців у галузі гендерології дозволив з'ясувати сутність поняття гендерна культура та виокремити критерії гендерної культури особистості.

Гендерна культура – система історично сформованих, відносно стійких установок, переконань, уявлень, моделей поведінки, що втілюють досвід попередніх поколінь людей, виявляються в діяльності суб'єктів соціально-культурного процесу та забезпечують відтворення гендерного життя суспільства на основі наступності.

Гендерна культура майбутнього вчителя – комплексне поняття, що включає формування особистості через гендерну інформованість, сформовані особистісні якості (егалітарна свідомість, гендерна чутливість) та уміння й здатність до протидії будь-яким проявам гендерної дискримінації.

Нами виокремлені критерії гендерної культури майбутнього вчителя, а саме:

- сформованість адекватної гендерної ідентичності;
- розуміння сутності патріархальної, матриархальної, гендерної картин світу;
- абстрагування від деструктивного впливу гендерних стереотипів;
- розуміння сутності й усвідомлення рівноцінності чоловіка та жінки;
- гармонійне поєднання маскулітних та фемітних рис в цілісній андрогінній особистості;
- конструювання взаємовідносин із протилежною статтю відповідно до концепції егалітаризму;
- готовність до ефективного виконання сімейних, професійних, соціальних функцій, позбавлених ознак гендерної нерівності.

Саме педагог з високим рівнем гендерної культури здатний ефективно здійснювати гендерне виховання дітей та учнівської молоді. У свою чергу грамотно організоване гендерне виховання дозволить сформулювати цілісну гендерну особистість.

Висновки та напрями подальших досліджень. Отже, грамотно організоване у процесі вишівського навчання гендерне виховання студентської молоді сприятиме формуванню у майбутніх педагогів високого рівня гендерної культури, що в кінцевому результаті забезпечить цілісну андрогінну особистість – тип цілісного «Я», що ефективно виявляє чоловічий та жіночий типи поведінки відповідно до ситуації, характеру постмодерного суспільства з метою досягнення внутрішньої та зовнішньої гармонії.

Список літератури

1. Буряк В. К. Педагогічна культура : теоретико-методологічний аспект / Володимир Константинович Буряк. – К. : «Деміур», 2005. – 232 с.
2. Гендерний розвиток у суспільстві : [конспекти лекцій] / [ред. К. М. Левківський; Канадсько-Український гендерний фонд]. – К. : Фоліант, 2005. – 351 с.
3. Говорун Т. Гендерна ідеологія у навчально-виховному процесі / Т. Говорун, О. Кікінежді // Освіта і управління, 2003. – № 6. – С. 56-58.
4. Дороніна Т. О. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді : [монографія] / Тетяна Олексіївна Дороніна. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 331 с.

УДК 37.043.1:008

С. М. ЩЕРБИНА

канд. педагог. Наук, доцент

доцент кафедри педагогіки

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

І. Ю. ЩЕРБИНА

аспірантка кафедри педагогіки

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

ilona777.90@mail.ru

ГЕНДЕРНА ОСВІТА І ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті автори розкривають актуальність проблеми гендерної освіти і виховання учнівської та студентської молоді, вказують на те, що гендерна соціалізація особистості ефективно здійснюється при правильній організації гендерної освіти та гендерного виховання учнівської та студентської молоді.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. У сучасному суспільстві спостерігається процес істотної перебудови всієї системи державного функціонування на нових, демократичних принципах, вільних від будь-якої форми дискримінації (зокрема, і за статевими ознаками). Україна взяла на себе зобов'язання досягти гендерної рівності до 2015 р., тому впродовж останніх п'яти років ухвалено низку державно-правових актів, які, зумовлюючи основні принципи внутрішньої політики держави щодо подолання гендерної асиметрії та формування гендерно збалансованого суспільства, позначаються також на розвитку наукової думки, визначають її практичну спрямованість. В Україні має бути сформоване паритетне суспільство, в якому були б створені всі умови для формування активної, позитивної гендерної ідентичності. Формування такого паритетного суспільства в певній мірі залежить від педагога – професіонала з високим рівнем гендерної культури. Саме тому в контексті європейського спрямування особливої актуальності в Україні набуває проблема включення гендерного компонента до системи освіти учнівської та студентської молоді.

Аналіз досліджень та публікацій. Основні засади гендерної педагогіки розроблені в працях Л. Булатової, С. Вихор, Є. Герасимової, Т. Говорун, Т. Голованової, І. Головашенко, П. Горностай, Н. Дерій, Т. Дороніної, Є. Здравомислової, О. Кікінежді, О. Кізь, К. Корсака, В. Кравця, І. Лебединської, О. Луценко, С. Матюшкової, Т. Мельник, О. Петренко, В. Суковатої, Н. Троян, Л. Харченко, Н. Чухим, О. Цокур та ін. На думку Т. Дороніної, ефективне впровадження гендерного складника до вітчизняної системи освіти залежить від таких чинників: рівня демократичного розвитку суспільства та його готовності до сприйняття ідеї гендерної рівності; вирішення питання своєчасності введення гендерної теорії до системи освіти на законодавчому рівні; наявності у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі теоретичного підґрунтя для імплементації ідей гендерної ідеології; розуміння освітянами спорідненості, але не тотожності статево-рольового й гендерного підходів в освіті; усвідомлення педагогами-практиками доцільності гендерної освіти та можливості її впровадження, зважаючи на завдання, що стоять перед сучасною освітою» [3].

Викладання матеріалу та результати. Гендер – результат процесу соціалізації, набуття людиною відповідно до своєї статі рис, якостей, моделей поведінки, які сформовані суспільством у конкретно-історичний проміжок часу й відображають характер (авторитарний/домінаторний чи демократичний /егалітарний) політико-економічної та соціально-культурної взаємодії «чоловічого» і «жіночого» (статусні позиції жінок та чоловіків). На суспільному рівні гендер має усталені характеристики, чіткі межі та формується під впливом гендерних стереотипів у процесі соціалізації. Гендерна соціалізація особистості ефективно здійснюється при правильній організації гендерної освіти та гендерного виховання учнівської та студентської молоді. Гендерна освіта – цілеспрямований процес розвитку й саморозвитку особистості, в якому вона опановує соціально значущий досвід людства шляхом здобуття (засвоєння) історико-культурологічних, соціально-правових та психолого-педагогічних знань щодо гендерної рівності, формування вмінь і навичок гендерно толерантних дій, виховання гендерної культури, що сприяє формуванню суспільства гендерної рівності.

Гендерна освіта включає в себе: систематичне навчання, просвіту (тобто пропаганду й розповсюдження гендерних знань і гендерної культури), стимулювання гендерної самоосвіти. Гендерне виховання – процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі.

Гендерну освіту розглядаємо у двох аспектах: як складову змісту навчання / виховання та як створення сприятливого гендерно збалансованого середовища для здобуття освіти. Таке розуміння гендерної освіти вбачає головне завдання гендерного виховання у формуванні нових моделей гендерної (андрогінної чи гендерно нейтральної) самосвідомості та типів поведінки, які базуються на принципах егалітарності й толерантності, з урахуванням особливостей життєвого досвіду і чоловіків, і жінок. Гендерне виховання – процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі. У сферу гендерного виховання входять специфічні відносини між представниками чоловічої і жіночої статі в суспільному житті, подружньому житті, праці, відпочинку тощо.

Гендерне виховання в умовах сьогодення має актуальне значення і повинно здійснюватися разом з іншими видами виховання. Гендерне виховання пов'язане з моральним, фізичним, естетичним, розумовим і трудовим. Специфіка гендерного виховання полягає в тому, що людина як суб'єкт діяльності не може виступати як безстатєва істота. З одного боку, це означає, що для виховання можуть бути використані будь-які види діяльності, з другого – що важко знайти якийсь особливий вид діяльності, яку слід було б спеціально організувати чи стимулювати в інтересах гендерного виховання. Тому той чи інший вид діяльності людини – праця, спілкування, гра, навчання – може служити інтересам виховання, якщо педагоги враховують у процесі їх організації загальні закономірності і, крім того, оцінюють дії учнівської та студентської молоді з позицій гендеру, беруть до уваги характер відмінностей між ними, ступінь їх важливості і суспільної цінності.

Задля ефективного здійснення гендерного виховання в умовах шкільного та вузівського навчання і виховання доцільно використовувати різноманітні форми і методи виховання, серед них: етичні бесіди, години спілкування, тематичні конференції, ділові ігри, диспути, дискусії, інтерактивні вправи, рольові ігри, тренінгові заняття, тренінги, тестування, тощо.

Способом прояву гендерних особливостей особистості і відображенням рівня сформованості їх гендеру є рольова гра. В ній особистість через виконання певних ролей засвоює уявлення про гендерну поведінку. Гра дає змогу засвоїти не лише соціальні ролі, але й набути навички спілкування й взаємодії з особами протилежної статі. Традиційні ігри спрямовані на засвоєння гендерної ролі, яка набувається саме в ролевій грі. Сценки (ігри) допомагають учнівській та студентській молоді поставити себе в конкретну ситуацію й відчути на собі не свої почуття, а почуття й установки людини, особливо іншої статі, в заданій ситуації.

Висновки та напрями подальших досліджень. Отже, завдяки грамотно організованій освіті та виховання учнівської та студентської молоді можливе формування гендерно компетентної особистості «шляхом уведення гендерних компетенцій до освітнього стандарту відповідного рівня освіти шляхом набуття особистістю рис, які обумовлюють та характеризують рівень її гендерної культури» [3, с. 251].

Список літератури

1. Гендерний розвиток у суспільстві : [конспекти лекцій] / [ред. К.М. Левківський; Канадсько-Український гендерний фонд]. – К. : Фоліант, 2005. – 351 с.
2. Говорун Т. Гендерна ідеологія у навчально-виховному процесі / Т. Говорун, О. Кікінежді // Освіта і управління, 2003. – № 6. – С. 56-58.
3. Дороніна Т. О. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді : [монографія] / Тетяна Олексіївна Дороніна. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 331 с.

Секція 15

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ АСПЕКТИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

УДК 316

Р. И. АМИРОВА,

к. Филос. Н., доцент

О. А. ТАРАСОВА,

к. Филос. Н., доцент

Криворожский национальный университет

О ТУПИКАХ И ПЕРЕКРЕСТКАХ ПОСТСОВЕТСКИХ ДЕМОКРАТИЙ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

В статье предпринята попытка социально-философского анализа и прагматической оценки основных проблемных конструктов трансформационного процесса современного украинского общества в дуальной конструкции позитивного и негативного.

Актуальность демократической тематики обусловлена многими причинами. Нельзя не отметить, что меняется глубина научных дискурсов, в результате чего постижение демократических процессов перестает быть только дескриптивно-эмпирическим, постепенно переходя на теоретико-прагматический уровень исследований.

В общем виде конкретно-исторический смысл демократизации постсоветского пространства обнаруживается в контексте ее задач, которые преследовали две главные цели: отказ от советской плановой системы хозяйства, введение частной собственности и рыночных институтов, а также становление мировых общедемократических ценностей в виде политического плюрализма, либеральных свобод, развития гражданского общества.

К сожалению, достигнутые результаты оказались весьма далекими от ожиданий, романтики и эйфории тех лет. Отчего же так произошло, и в чем кроются причины?

Рассуждение первое. Особенность постсоветского общества не в том, что оно реформируется очень медленно и противоречиво, а скорее в том, что оно находится в той стадии социальных трансформаций, когда нестабильность социальной системы близка к состоянию «динамического хаоса». Причем главной причиной неудач в становлении постсоветских демократий стала именно та доминанта, которую в концептуально-политологическом измерении можно назвать хроническим идолопоклонством и пресмыкательством национальных политических элит. Вследствие подобных квазитрансформаций демократические компоненты становящейся постсоветской политической организации по сути дела были сведены до уровня банальной институциональной имитации, что дает основание характеризовать ее либо как соревновательный электоральный авторитаризм [1], либо авторитаризм мобилизованного участия и состязательную олигархию [2].

Рассуждение второе. Возникшие на постсоветском пространстве политические режимы были вариантом демократии периода первоначального накопления капитала, призванные обслуживать, прежде всего, процесс растаскивания бывшей государственной собственности, так называемую пресловутую «прихватизацию», обратной стороной которой стали массовое разорение, разгул коррупции и дискредитация в массовом сознании демократии и рыночной экономики.

Рассуждение третье. Если устойчивость западных обществ обеспечивается гражданскими структурами, т.е. доминированием горизонтальных социальных взаимосвязей, то конфигурация постсоветских демократий пирамидальная, основанная на вертикальных взаимосвязях: властные структуры — население, ибо именно властные структуры, будь то государство в лице его бюрократического аппарата, экономические и политические элиты и даже криминальные авторитеты, а не гражданское общество, обеспечивают стабильность системы либо дестабилизацию социума.

Рассуждение четвертое. Ментальность народов постсоветского пространства, «взлеянная» в условиях господствовавшей в советском обществе идеологии тоталитарного государства и фактически блокировавшей процессы формирования современного гражданского общества, в ситуации послабления тотального контроля испытала огромный социально-

психологический стресс, ибо для большинства населения, проживавшего на постсоветском пространстве, годы трансформации стали беспрецедентным периодом своего рода «ценностной ломки» основополагающих установок и жизненных ориентиров, перманентная незавершенность, которой до сей поры определяет многие противоречия и парадоксы постсоветских демократий.

Рассуждение пятое. В постсоветском обществе другие очертания получила социокультурная панорама доверия/недоверия, чья диспозиция приобрела, на первый взгляд, совершенно парадоксальное интонирование, которое социологи называют «эффектом лилипута» [3].

Таким образом, результаты трансформации постсоветских демократий можно оценить лишь как промежуточные, поскольку при всей масштабности перемен, происходящих на современном постсоветском пространстве, разительные контрасты и противоречия, сохраняющиеся в их жизни, не позволяют уложить все многообразие постсоветской реальности в некую цельную картину, которая вызывала бы преимущественно положительные чувства.

Представляет собой транзитивное общество и украинский социум, который движется почти по кругу, не находя выхода на позитивную спираль развития, что является его главной отрицательной чертой [4], ибо атрибутивно наполнив украинскую государственность, новые лидеры так и не смогли создать действенную модель демократического государства, заменив этот процесс мифологемами имитирования демократических процессов.

Определить уровень развития постсоветских демократических институций дают возможность современные методологии оценки развития организационных систем. Проблематика эта достаточно специальная, поэтому коснемся ее лишь контурно, ибо нас интересуют, прежде всего, выводы, полученные с применением этих подходов [5]. При этом заметим, что подобные методологии можно применять не только для анализа и оценки производственных структур, но и в рамках их концептуальных парадигм использовать для ранжирования уровней зрелости общественных, политических, религиозных и других социокультурных образований, а также в целом государственной системы и ее административного аппарата.

Наиболее популярными, по экспертным суждениям, сегодня являются такие стандарты и методологии оценки процессов совершенствования и организационной зрелости, как Capability Maturity Model (СММ) и Business Process Improvement (ВРІ), определяющие зрелость процессов и организаций на пяти уровнях: хаос (начальный уровень), контроль (повторяемость), оптимизация (определенность), адаптация, мировой класс. Организация, в том числе и государство, оценка которой не достигла четвертого/пятого уровня по шкале СММ и ВРІ, является «организацией-инвалидом», то есть структурой недееспособной в социальном пространстве. В этих координатах государственные институции всего постсоветского пространства в целом, и Украины в частности, эксперты обосновано располагают на самом низком организационном уровне — уровне «хаоса», что сопоставимо с характером рассуждений, изложенных нами выше.

Конечно, государство отнюдь не является синонимом власти чиновничества, а, напротив должно быть олицетворением власти права и закона, ибо только такое государство способно выполнять, как писал М. Вебер, свою функцию «легитимированного насилия». И, безусловно, не следует ни обожествлять государство, ни считать его дьявольским наваждением, Задача демократии как раз и состоит в том, «чтобы превратить государство из органа, стоящего над обществом, в орган, этому обществу всецело подчиненный» [6].

Список літератури

1. Голосов Г. Р. Электоральный авторитаризм в России // Pro et Contra. – 2008. – № 1.
2. Мельвил А. Ю. Демократические транзиты: теоретико-методологические и прикладные аспекты. – М. : МОНФ, 1999. – 106 с.
3. Ядов В. А. Россия как трансформирующееся общество: резюме многолетней дискуссии социолога // Общество и экономика. – 1999. – № 10-11.
4. Нестеренко Г. О. Особистість у нелінійному суспільстві. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 140 с.
5. Каспрук В. «Дорожная карта» для государства, или Деньги как тест на зрелость отечественных высокопоставленных чиновников // День. – 2005. – № 222, 1 декабря.
6. Маркс К. Критика Готской программы. Избр. Произведения. Т. 3. – М. : Политиздат, 1983. – 632 с.

СОЦІОКУЛЬТУРНІ АЛЬТЕРНАТИВИ РАЦІОНАЛЬНОСТІ

Життєва реальність людини не може бути осягнена тільки за допомогою раціональних методів. Знання може розглядатися як «стереотипна конфігурація» комунікативних та соціальних практик, результат мовних ігор з їх множинними логіками. У такому представленні формальна раціональність не гарантує дійсної раціональності, що охоплює реальність у модусі цілісності та системної впорядкованості.

У ХХ ст. поглиблене дослідження мови і культури пояснюється помітною кризою жорстких епістемологічних програм, орієнтованих на строгу аналітику. Парадоксально, але, залишаючись науковою парадигмою у найбільш усталеному смислі, аналітична парадигма одна з перших порушила питання необхідності аналізу природної мови: зрозуміти логіку науки можна через вивчення мовної логіки.

Постпозитивізм розширив методологічні межі, ввівши у формат досліджень кореляції соціокультурних явищ. Додатком до цього було розуміння непродуктивності «чистої» аналітики, її залежності не тільки від раціональних узагальнень, а й від мови і реальності, експлікованої нею. Сучасний філософський пошук розглядає «раціональність» як широкий горизонт дослідницьких програм та імплікацій. Можна міркувати про класичний (формальний) і неформальний типи раціональності, його закриті і відкриті межі, відмінність методологічних засад та різну конфігурацію суб'єкт-об'єктних встановлень на їх основі та ін. Так, Л. Маркова проблематизує соціальний контекст як вихідну умову наукового знання. «Актуальним стає питання про контекст знання, причому простір контексту все більше мінімізується. Мова йде не про суспільство чи культуру певної епохи, а про окремі «випадки» виникнення знання в конкретній ситуації (case studies) чи роботу вчених у лабораторії», – відзначає вона [4, с. 55]. Не можна раціоналізувати все, що оточує людину, її життєву реальність, яка виходить за межі жорстких алгоритмів: раціональне співіснує з інтуїтивним, екзистенційним, необхідне перетинається з випадковим, бездоганність формальної логіки співіснує з не менш ефективною «логікою здорового глузду». Не менш очевидним є процес інтеріоризації соціальними структурами суб'єктивного досвіду – генетичного витоку істини. Як зауважує Л. Маркова: «Нелогіка породжує логіку, чи, точніше, дещо переформулюємо думку М. Мамардвашвілі, ненаука породжує науку» [4, с. 57]

До неформального типу раціональності можна віднести все, що стосується культурних та комунікативних вимірів існування як вихідних засад людського буття та мислення. Під впливом новітніх парадигм та їх методологій здійснюються спроби синтезу суб'єктивної і об'єктивної компоненти істини, вибудовується установка, яка розглядає їх інтегративно у текстових, культурних проєкціях (Г. Гадамер, Х. Патнем, Ж. Дельоз та ін.). В цьому ж руслі вибудовує логіку соціальний конструктивізм: реальності, у яких перебуває людина, створені мовою, дані про них передаються шляхом комунікативних соціальних естафет і співіснують з іншими реальностями, видозмінюються та ін. Таким чином, вводяться поняття «мисленого поля», текстової реальності, поля смислу як над-логічного базису, що є передумовою сприйняття і думки. Їх зміст і реалізація є неможливими без життєвого, соціального контексту, який охоплює саму можливість процедур сприйняття та інформаційної обробки – впорядкування на основі соціокультурного стереотипу.

До такого типу впорядкування можна віднести всі види суб'єктивного досвіду, включаючи науку – типізований горизонт, вибудований на специфічному ґрунті раціональних конвенцій. Ігрова модель Л. Вітгенштейна, положення Г. Райла, Д. Деннета, – де-сакралізували картезіанський міф мислячого суб'єкта як уявного, неіснуючого. Так, Д. Деннет спростовує укорінене уявлення про «Самість» як трансцендентну сферу, розглядає цей принцип як біологічну потребу і доводить неможливість виокремити те, що є «самістю», еґо чи душею [2]. Принцип, на якому будується ідея картезіанського театру, – дуалізм, віднесеність свідомих процесів до особливих станів. До свідомості треба підходити зовні, інтерсуб'єктивно, звернувши увагу на те, що сам суб'єкт повідомляє про свій ментальний світ. Тому важливими для аналізу є когнітивні, лінгвістичні, поведінкові аспекти людського досвіду.

Представники антропологічної парадигми, а тим більше постпозитивісти: К. Поппер, П. Фейєрабенд, Т. Кун, сучасні конструктивісти – заявляють про абсолютну неможливість

увійти у модус «чистого об'єктивізму», що зумовило вельми нестандартну епістемологічну ситуацію.

Зрозуміло, що опозиція раціональність — суб'єктивність є надмірно поляризованою, так само як і класичне суб'єкт-об'єктне протиставлення, по відношенню до якого використовуються нові значення, на зразок спорідненості, синхронії та ін. Таким чином, знання не «звільняється від людського», як це здається на перший погляд, а розглядається у форматі інших логік, наприклад, доцільності (Х. Патнем), правдоподібності (К. Поппер), «здорового глузду» та ін. Твердження може бути раціонально прийнятним на даний момент часу і застарілим згодом.

Спостерігається зниження інтересу до класичних, жорстких вимог теорії істини. Пізнавальний процес, як і наукове знання розглядається як нежорстка конфігурація комунікативних практик, соціальних проєкцій, результат мовних ігор з множинними логіками.

Знання розглядається як епістема — вираження соціальної реальності на основі конвенційного стереотипу, особливості суб'єктного полюса, історичного культурного типу, випадковий епіфеномен та ін. В дослідженнях, присвячених проблемі з'являються поняття і предметні характеристики, що не є об'єктивними чи суб'єктивними у строгому смислі. Наприклад, поняття смислу, ціннісної системи, життєвого середовища, контексту, ландшафтного виду, спостерігача та ін.

Поняття смислу як еквівалента розуміння постійно переглядається, виступаючи самостійною епістемологічною одиницею поруч зі значенням та цінністю як важливими складовими епістемологічного дискурсу. Саме смисл є змінною умовою, що пов'язує людину і світ, передумовою контекстуально фіксованого значення. Смисл пов'язаний з контекстом як способом його використання, що задає перспективу спостереження. Множина об'єктів, які складають екстенціонал буде різною у різних контекстах-різних світах. Звідси «множинність логік» як способів репрезентації даного об'єкта. З цим пов'язане поняття «часткового спостерігача», введене Ж. Дельозом. При цьому частковий спостерігач, за твердженням Ж. Дельоза, не є джерелом об'єктивного висловлювання. Частковий спостерігач – це суб'єкт, що перебуває у певній системі координат, інша система координат є системою інших об'єктів, корелюючих з контекстом.

Оскільки наше знання про світ є ціннісно-визначеним, множинним, наближення до нього є можливим шляхом аналізу медіального поля смислу, що не є ні суб'єктом, ні об'єктом і одночасно володіє їх характеристиками. Отже, формальна раціональність не гарантує дійсну раціональність, що охоплює реальність у модусі цілісності та системної впорядкованості. Дана модель актуалізує неокантіанські проєкти та феноменологічні засади лінгвістичної та аксіологічної аналітики, що неминуче зближує науку і філософію.

Якщо всі елементи соціального контексту усунути з структури наукового знання, чи було б воно можливим? Отже, ідеал класичної раціональності – логічно впорядковане знання, максимально віддалене від людини, її життєвого контексту, є результатом екзистенційного відчуження, малодосліджених латентних процесів, що передують теорії і практиці. Альтернативами класичних понять в епістемологічній структурі є поняття смислу, часткового спостерігача, контексту життєвого середовища.

Список літератури

1. Делез Ж. Логика смысла. – М. : Академия, 1995. – 299 с.
2. Деннет Д. Почему каждый из нас является новелистом? / Д. Деннет // Вопросы философии. – 2003. – № 2. – с. 121-130.
3. Маркова Л. А. Контекст и слово/ Л. А. Маркова // Эпистемология & Философия науки. – 2007. – т. XIV. – № 4. – с. 190-209.
4. Маркова Л. А. Контекст как ненаука, порождающая науку // Эпистемология & Философия науки. – 2007. – т. XIV. – № 4. – с. 55- 59.

ІНВЕСТИЦІЙНИЙ КЛІМАТ СУЧАСНОГО ПРОМИСЛОВОГО МІСТА (НА ПРИКЛАДІ КРИВОГО РОГУ)

Автори аналізують результати власного експертного дослідження інвестиційної привабливості Кривого Рогу як великого промислового центру Дніпропетровської області.

Формування інвестиційного іміджу територій є інтегрованим результатом комунікацій, ініційованих різними економічними, соціальними та політичними суб'єктами. Взаємодія цих активних груп суб'єктів не завжди є конструктивною, що не сприяє формуванню позитивного інвестиційного клімату у місті. Дослідження прагнень різних суб'єктів господарської діяльності та політичних сил, залагодження гострих кутів їхньої комунікації, а також з'ясування механізму формування позитивного інвестиційного іміджу та його складових і стало *проблемою* нашого дослідження.

Теоретичні та практичні аспекти дослідження інвестиційної привабливості знайшли відображення у наукових працях закордонних та вітчизняних економістів: І. Бланка, Л. Гітмана, О. Градова, В. Карсекіна, Б. Коласса, Я. Комаринського, М. Крейніної та інших. Разом з тим, їх праці пов'язані переважно з питаннями управління ринком інвестицій та оцінки інвестиційної активності країн у цілому [1].

У сучасній науці виділяють три основні методологічні підходи до оцінки інвестиційної привабливості територій. В основі першого підходу лежать перші дослідження, присвячені оцінці інвестиційного клімату територій, які було проведено у 1969 році співробітниками Гарвардської школи бізнесу. В основу порівняння було покладено шкалу, що включала: законодавчі умови для іноземних та національних інвесторів, можливість вивозу капіталу, стабільність національної валюти, політичну ситуацію, рівень інфляції, можливість використання національного капіталу. Усі показники базувались на експертних оцінках.

Другий підхід з'явився у кінці 80-х років ХХ ст. Він полягає у проведенні щорічного комплексного рейтингу інвестиційної привабливості територій і здійснюється експертними групами ряду країн. У підході використовуються особливі методичні прийоми, що враховують специфічні умови та результати інвестування у країни з перехідною економікою.

Для третього підходу характерне складання спеціальних фінансових та кредитних рейтингів територій (вони включають інвестиційний, спекулятивний та аутсайдерський рейтинги), на основі яких здійснюється оцінка інвестиційного ризику, фінансово-економічної та політичної надійності території [2].

Для нашого дослідження ми обрали методіку аналізу інвестиційного клімату за системою показників на основі оцінок експертів. Показники інвестиційної привабливості ми згрупували наступним чином: (1) показники загальноекономічного розвитку; (2) показники потенціалу регіону; (3) показники ризиків.

Для аналізу інвестиційної привабливості міста Кривого Рогу було проведене експертне опитування 100 експертів – працівників банківської сфери, податкової інспекції, аудиторських компаній, страхових компаній, консалтингових фірм, працівників місцевого самоврядування, науковців.

Експертам було запропоновано за десятибальною шкалою оцінити ступінь представлення інвестиційних складових у місті. Результат цієї оцінки представлено у таблиці 1.

Представлення інвестиційних складових у місті

Табл. 1

Інвестиційна складова	Середня оцінка експертів	Місце у рейтингу
Виробничий потенціал	7,3	1
Трудовий потенціал	6,8	3
Споживчий потенціал	4,4	9
Фінансовий потенціал	5,4	7
Інституційний потенціал	6,3	5

Інвестиційна складова	Середня оцінка експертів	Місце у рейтингу
Інноваційний потенціал	4,9	8
Інфраструктурний потенціал	5,7	6
Природно-ресурсний потенціал	7,2	2
Інтелектуальний потенціал	6,7	4
Туристичний потенціал	4,4	9

Таким чином місто має достатньо високі, за оцінками експертів, результати господарської діяльності підприємств.

Також експертам під час анкетування було запропоновано оцінити показники інвестиційного клімату порівняно з іншими містами України. Відповіді експертів представлені у таблиці 2.

Експерти достатньо високо оцінюють перспективи Криворізького регіону щодо подальшого інвестиційного розвитку, а також місце Кривого Рогу в економіці країни. Це підтверджується і статистичними даними: за підсумками 2012 року місто зайняло позиції лідера Дніпропетровської області з показником 37% у загальному обсязі реалізації промислової продукції області, що становить 6,8 % від загальноукраїнського показника.

Оцінка показників інвестиційного клімату у Кривому Розі

Табл.2

Показники інвестиційного клімату	Середня оцінка експертів	Місце у рейтингу
Місце Кривого Рогу в економіці країни	7,2	2
Існування адміністративних бар'єрів	6,1	4
Рівень перспективності регіону	7,3	1
Розвиток інфраструктури міста у порівнянні з іншими містами України	6,6	3
Рівень підтримки інвесторів у регіоні	5,5	5

Також експерти зробили оцінки інвестиційної привабливості міста Кривий Ріг в цілому, виходячи з оцінки трьох основних компонент: можливості отримання прибутку на території міста, перспектив розвитку бізнесу та рівня інвестиційних ризиків. Дані наведені у таблиці 3.

Оцінка інвестиційної привабливості міста Кривий Ріг

Табл.3

Рівні інвестиційної привабливості	Середня оцінка експертів	Місце у рейтингу
Можливість отримання прибутку	5,9	2
Перспективність розвитку бізнесу	5,7	3
Рівень інвестиційних ризиків	6,8	1

Як бачимо, експерти визнають існування високого рівня інвестиційних ризиків у місті.

Інвестиційний ризик можна визначити як диференціацію величини інвестицій та доходу від них під впливом інвестиційних факторів на певній території. За своєю сутністю інвестиційний ризик є кількісною характеристикою і залежить від політичної, соціальної, економічної, кримінальної ситуації.

Як показало комплексне дослідження інвестиційного клімату Кривого Рогу, у місті присутній достатньо високий (вище за середній) коефіцієнт інвестиційної привабливості, а значить і можливості розробки і створення маркетингової стратегії його розвитку.

Список літератури

1. Іванова Н. Ю., Данилів А. І. Оцінка інвестиційної привабливості регіону: порівняльний аналіз сучасних методик // Наукові записки. Том 56. Економічні науки – 2013 – С. 16-22
2. Ізюмська В. Оцінка інноваційно-інвестиційного клімату в регіоні // Економічний аналіз. – Випуск 7. – 2010. – С. 179-181
3. Інвестиційна привабливість регіонів Росії // Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.spb-venchur.ru/news/3802.htm>.

ОБГРУНТУВАННЯ: ПОДОЛАННЯ ДОГМАТИЗМУ

Проблема отримання скінченного і остаточного обґрунтування знання пов'язана із недостатністю традиційного розуміння змісту самого поняття “обґрунтування”, що у будь-якому випадку приводить до догматизму. Традиційний спосіб подолання догматизму у обґрунтуванні передбачає постійний критичний перегляд його вихідних положень і методів. Альтернативний спосіб полягає у розширенні обґрунтування процедурами аналізу, які у сукупності досягають цілей, що і визначають зміст обґрунтування.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Проблема обґрунтування актуальна не лише для філософських і, зокрема, епістемологічних, досліджень, оскільки проявляється у всіх сферах наукової діяльності, значним чином торкається світоглядних і ціннісних аспектів, передбачає розв'язання питань щодо способів набуття знання, його існування та розвитку. Сучасна філософія володіє значною кількістю методів подолання традиційних суперечностей у теоріях обґрунтування і наразі створено низку концепцій обґрунтування, що значно змінюють саме його розуміння.

Аналіз досліджень та публікацій. Свої корені проблема обґрунтування знання виводить від античних філософів і навіть отримує специфічний негативний розв'язок в творах скептиків. Сучасні дослідники зосереджуються не стільки на способах обґрунтування знання, скільки на аналізі умов, що визначають можливість прийняття знання у якості обґрунтованого (Гусев С. С., Клейн П., Сокулер З. А., Шишков І. З. Та ін.). Така позиція зумовлена тим, що серед філософів усе більшої популярності набуває переконання, згідно якого скінченне і остаточне обґрунтування знання в принципі неможливе.

Постановка завдання. Практично, процес обґрунтування теоретичного знання представляє собою перенесення обґрунтованості з деяких вихідних положень на положення, що обґрунтовуються. Встановлення істинності висловлювань про факти також передбачає наявність певної концептуальної схеми (теоретичну навантаженість). Тобто, сам процес обґрунтування у будь-якому випадку передбачає наявність вихідних положень. Тому здається, що обґрунтування неможливе без відправних точок. Питання щодо того, які положення можуть виступати у якості таких відправних точок, досить дискусійне й практично у всіх своїх формах породжує проблему догматизму в обґрунтуванні. Таким чином, завданням даної роботи є визначення різновидів догматизму в обґрунтуванні та способів його уникнення.

Викладення матеріалу та результати. Розглядаючи догматизм в обґрунтуванні знання, можна виокремити такі його різновиди:

1. Догматизм основ знання, що виникає внаслідок ґрунтування системи знань на твердженнях, яким приписується статус безапеляційної істини, внаслідок чого проблема обґрунтування знання поступається місцем інтерпретації цих догм. Недостатньо лише прийняти деякі догмати у якості очевидностей, потрібно встановити способи їх аналізу, інтерпретації, критерії достовірності їх проявів, способи отримання з них адекватних наслідків. Догматичне підґрунтя повністю визначає подальший розвиток системи.

2. Методологічний догматизм має місце у тих випадках, коли роль істини в останній інстанції починає відігравати метод обґрунтування і у методологічно визначену систему вписується будь-яке отримане знання. Такого роду методологічним догматом виступає безумовне прийняття здорового глузду, раціоналізму чи емпіризму. Саме про цей вид догматизму Кант пише: “свою критику ми протиставляємо [...] догматизму, тобто претензіям просування вперед за допомогою лише тільки чистого пізнання з понять згідно принципам, які давно вже застосовуються розумом, не цікавлячись щодо прав розуму на ці принципи” [1, с. 34]. Некритичне застосування розуму приводить до необґрунтованих тверджень [1, с. 54].

3. Концептуальний догматизм. На тлі сучасних досліджень обидва види догматизму обґрунтування можуть бути поєднані у більш загальному виді догматизму, який можна умовно назвати “концептуальний догматизм”, що передбачає обґрунтування у рамках чітко визначеної концептуальної схеми. Так, переважна більшість дослідників схиляються до думки, що обґрунтування можливе лише в рамках деякої концептуальної схеми. При цьому воно може виявитися недостатнім у рамках іншої концептуальної схеми. К. Поппер називає подібну ситуацію “міфом концептуального каркасу” і коротко формулює таким чином: “раціональна і

продуктивна дискусія неможлива, якщо її учасники не мають спільного концептуального каркасу основних вихідних положень або, принаймні, не досягли згоди щодо такого каркасу з метою проведення даної дискусії” [2, с. 559]. Поппер висловлює сумніви щодо продуктивності дискусії, що має місце у спільному концептуальному каркасі, адже це передбачає наявність єдиних підстав для усіх учасників дискусії. Натомість, говорить Поппер, більш продуктивним буде суперечка опонентів, які підтримують різні концепції, адже саме у цьому випадку на перетині різних точок зору може сформуватися новий погляд на предмет обговорення.

Проблема концептуального догматизму переплітається зі вказаною Поппером, адже обґрунтування власної точки зору виступає основним завданням учасників дискусії. По-перше, у випадку обґрунтування деякого знання у межах єдиного концептуального каркасу сама процедура обґрунтування і її вихідні положення повністю визначаються обраним каркасом, зміст та структура якого виступає у ролі догми, яку неможливо відкинути, не зруйнувавши всієї схеми обґрунтування. По-друге, паралельне, а тим більш, перехресне обґрунтування знання з залученням декількох концептуальних каркасів, найчастіше приводить до еклектичного застосування посилок і методів обґрунтування, що нівелює його цінність. По-третє, постає проблема неспівмірності концептуальних каркасів, які включають не лише теоретичні знання (“пануючу теорію”), але й спосіб життя, спосіб сприйняття та оцінки світу; каркаси, що ґрунтуються на світоглядних засадах, найчастіше й виявляються неспівмірними. По-четверте, в різних концептуальних каркасах постає проблема спільної інтерпретації знання, внаслідок невирішеності якої процес обґрунтування вироджується у “суперечку про терміни”.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Таким чином, постає питання — чи можливо в принципі уникнути догматизму в обґрунтуванні? Абсолютне викорінення догматизму неможливе, на що вказує Кант, для якого догматичний метод у науці виступає основним, дозволяючи робити висновки із заздалегідь визначених аксіом. При цьому, звертаючи увагу на недоліки догматизму, Кант нагадує й про неприпустимість крайнього скептицизму, що унеможлиблює набуття будь-якого знання. Дійсно, кожна людина певним чином постає заручником низки концептуальних каркасів, що визначають її пізнання та й існування у цілому. Такими каркасами постають світоглядні системи, домінуюча парадигма науки, мова тощо. Поппер бачить спосіб подолання цієї проблеми у послідовному наближенні до об’єктивної наукової концепції, що описує дійсність якомога точніше і приведенні усіх можливих концептуальних каркасів до максимальної сумісності з такою схемою (таким чином долається неспівмірність каркасів). Загалом, переважна більшість способів подолання догматизму передбачає постійний критичний перегляд основ знання.

Більш радикальним підходом виступає перегляд процедури обґрунтування. Фактично, сам вислів “обґрунтування знання” є не чим іншим, як плеоназмом, адже згідно класичного означення, знання вже є обґрунтованим. Дійсно, твердження, що набуло статусу знання (тим паче, наукового знання), вже визнається обґрунтованим. Крім того, знову постає проблема вихідних положень, які лежать в самій “основі основ” будь-якого обґрунтування і приймаються як даність. Будучи необґрунтованими, вони фактично не є знаннями. Таким чином, постає проблема означення обґрунтування, розкриття тих суттєвих характеристик, що складають його зміст. Якщо розглядати обґрунтування не як процес перенесення властивості обґрунтованості з одних висловлювань на інші, а в цілому як процедуру підвищення епістемічного статусу висловлювання, то альтернативою до обґрунтування може виступити процедура аналізу в поєднанні його різноманітних форм, представлених у аналітичній філософії (формальний, коннективний, концептуальний, лінгвістичний тощо). Метою аналізу постає не обґрунтування, а прояснення, експлікація, схематизація, означення тощо, які у сукупності і постають тим змістом поняття “обґрунтування”, про який зазвичай йдеться у дослідженнях.

Список літератури

1. Кант І. Критика чистого розуму // Кант І. Сочинення. В 8 т. Т. 3. – М.: Чоро, 1994.
2. Поппер К. Миф концептуального каркаса // Логика и рост научного знания. – М.: Прогресс, 1983.

ОНЦЕПЦІЯ «НЕГАТИВНОЇ» ТА «ПОЗИТИВНОЇ» СВОБОДИ

Проаналізовано концепцію «негативної» та «позитивної» свободи І. Берліна та її інтерпретацію в сучасних дослідженнях.

В історії європейської філософії категорія свободи знаходить своє неоднозначне тлумачення. Незважаючи на певні загальні тенденції, між філософами немає єдності щодо її понятійного визначення, про що свідчать різноманітні підходи до трактування свободи.

Досить поширеною у багатьох сучасних філософських дослідженнях проблеми свободи є концепція «негативної» та «позитивної» свободи. Підґрунтя такого розмежування закладене І. Кантом. Він розглядає «негативну» свободу як властивість волі (особливого виду причинності живих істот), яка не залежить від будь-яких зовнішніх причин. Поняття «позитивної» свободи, на думку філософа, може бути виражене через формулу категоричного імперативу, оскільки являє собою свободу волі, яка сама для себе є законом (підпорядкована лише моральним законам) [2, с. 289-290].

У ХХ ст. проблему свободи в її «негативному» та «позитивному» розумінні продовжував розвивати І. Берлін. Поняття «негативної» свободи філософ формулює як простір, у межах якого суб'єкту дозволено робити те, що він здатен робити, або бути тим, ким він здатен бути, не піддаючись втручанню з боку інших. Друге розуміння свободи («позитивне», або свобода «для») передбачає наявність сфери особистісного буття, до якої ніхто не може втручатися, свобода, яка дозволяє самореалізуватися суб'єкту.

Поширене тлумачення концепції свободи І. Берліна зводиться до того, що свобода одного індивіда закінчується там, де вона нашоується на свободу іншого суб'єкта. Зокрема, Н. Рахманкулова на основі цієї тези виводить чотири можливі її тлумачення. Відповідно до першого, свобода постає як зовнішня негативна свобода-сваволя. Друге тлумачення назване автором зовнішньою свободою-самообмеженням, оскільки зовнішні обставини змушують суб'єкта діяти справедливо та підтримувати паритет по відношенню до свободи іншого. Третє положення автор визначає як внутрішню і зовнішню свободу-самообмеження. Значення цієї свободи полягає у тому, що зовнішня свобода (свобода дії) на цьому рівні пов'язана із внутрішньою моральною свободою (свободою волі), направленою на здійснення блага. Відповідно до четвертого тлумачення, яке інтегрує в собі ціннісний зміст попередніх положень, свобода іншого не обмежує мою свободу, а навпаки, збільшує її, що забезпечується за рахунок справедливого, ціннісного відношення до свободи іншого та самовдосконалення кожного з нас [3].

Недоліки такого трактування свободи сформульовані Дж. Грєм. По-перше, сам І. Берлін визнає, що «позитивна» свобода не передбачає жодних підстав, які б виправдовували примус в ім'я свободи. По-друге, автором зазначеної концепції не продемонстровано суттєвої різниці між двома видами свободи. В свою чергу Т. Грей надає перевагу визначенню свободи, позбавленому будь-яких ціннісних суджень, вираженому формулою МакКаллума: «Х вільний від Y, щоб робити Z» [4, с. 12].

У розглянутій концепції визначено два виміри свободи, які взаємодоповнюють один одного і унеможливають виникнення протиріч, які можуть обмежити як свободу окремого індивіда, так і суспільства в цілому

Список літератури

1. Берлін І. Філософія свободи. Європа. – М.: Новое літературное обозрение, 2001. – 448 с.
2. Кант І. Собрание починений в 8 т. / Иммануил Кант. – Т 4. – М.: Чоро, 1994. – 630 с.
3. Рахманкулова Н. Ф. Моя свобода и свобода другого // Вестник МУ. Серия 7. Філософія. – 2003. – № 6. – С. 68 – 81.
4. Gray T. Freedom. Issues in political theory. – USA: Humanities press international, 1991. – 192 p.

ПОЛІТИЧНЕ ВІДЧУЖЕННЯ ЯК ЧИННИК СУСПІЛЬНОЇ ДЕСТАБІЛІЗАЦІЇ: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

У роботі представлено авторський погляд на наявність та прояви політичного відчуження у сучасній Україні (2010-2014 рр.). Наголошено на тому, що політичне відчуження мало свою специфіку, оскільки представники владних структур та провладних політичних партій, удаючись до політичної мімікрії, дистанціювалися від суспільства, обмежили соціальні та конституційні права громадян, разом з тим використовували свої провладні повноваження для реалізації своїх корпоративних та кланових інтересів, що і призвело до глибокої політичної кризи, яка спричинила широкі народні протести у листопаді 2013 – лютому 2014 р.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Актуальність теми роботи пов'язується, по-перше, із пошуком причин суспільно-політичної кризи, яка виникла в Україні наприкінці 2013-поч. 2014 р., а по-друге, із спробою зрозуміти, у чому полягає специфіка прояву політичного відчуження між суспільством і владою упродовж чотирьох років Президентства В. Януковича.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Дослідження феномену відчуження сягає своїми коріннями XIX ст. І починається від Г. Гегеля, К. Маркса, Г. Зіммеля. Для Г. Гегеля проблема відчуження пов'язувалася із відчуженою діяльністю сутністю людини, яка ґрунтувалася на таких явищах, як «уречевлення» та «опредмечування». К. Маркс, переробляючи та удосконалюючи концепцію Г. Гегеля, обґрунтував думку про те, що відчуження є продуктом певних суспільних відносин, за яких знаряддя та результати праці одних людей (переважно робітничого класу) є предметом привласнення інших (класу власників), а відтак джерелом відчуження є відносини власності, які і породжують цей феномен в усіх його формах: економічній, політичній, соціальній, психологічній. Г. Зіммель, один із засновників філософії життя, розвиває ідеї своїх попередників і зазначає, що суть відчуження полягає у тому, що продукти творчості індивідів, як активних учасників динаміки суспільних стихій, у певний час перестають контролюватися особистістю чи будь-якими соціальними інститутами і набувають усупільненого характеру.

У XX.-поч. XXI ст. Феномен відчуження стає предметом ще більш глибоких досліджень, які пов'язувалися з пошуком різноманітних його проявів у індивідуальному та суспільному житті, яке характеризується багатоманітністю, поліваріативністю та конфліктністю соціальних зв'язків і відносин. М. Вебер розглядає відчуження крізь призму бюрократії, яка знеособлює відносини між людьми. А Е. Фромм, характеризуючи саме сучасне суспільство як рівень відчуження людської сутності шляхом «машинізації», «комп'ютеризації» і «роботизації» людини, подає типологізацію соціальних характерів (зв'язок між соціальною структурою суспільства і психікою індивіда), критерієм якої є певний рівень *самовідчуження* людини під впливом соціальної структури.

Чільне місце в дослідженнях в сучасних умовах посідає *проблема політичного відчуження*, яке визначається або як втрата людиною своїх політичних характеристик та перетворення її в так звану «одномірну людину» (Г. Маркузе), або як відлучення державою людини від виконання нею багатьох життєвих функцій (Х. Арндт), або як порушення репродукції політичної влади, що викликається втратою мотивації учасників життєвого світу до її легітимації (Ю. Габермас). Варто зазначити, що політичне відчуження в українському контексті сучасних суспільно-політичних змін має свою специфіку.

Тому *завдання* роботи полягає у окресленні характерних проявів політичного відчуження в Україні упродовж 2010-2014 рр. (Президентство В. Януковича).

Викладення матеріалу та результати. Аналізуючи різні тлумачення політичного відчуження, пропонуємо розглядати його як об'єктивно-суб'єктивний процес відторгнення (повного або часткового) владою або політичними акторами суспільства (або певних

соціальних груп і прошарків населення) від участі у формуванні та функціонуванні політичного простору та контролю за його легітимізацією, який супроводжується деформаціями (конфліктність, дистанціювання, обмеження, руйнація тощо) відносин між державою та суспільством, що призводить до незадоволення людей владою та державою і загострює протистояння між суб'єктами політичних відносин.

На нашу думку, політичне відчуження в сучасній Україні за часів Президентства В. Януковича (2010-лютий 2014 рр.) мало такі характерні прояви:

1. обмеження доступу для значної частини активних громадян до участі у парламентських та президентських виборах, а також у виборах до органів місцевого самоврядування, оскільки ціна участі значно перевищувала їх реальні фінансові можливості;

2. недопущення до роботи у владних структурах тих фахівців, які не були членами провладної партії, а відтак негласне примушення вступати до її лав;

3. концентрація всіх гілок влади (законодавчої, виконавчої і судової) в одних руках Президента;

4. імітація створення політичних та правових умов для реалізації громадянами своїх конституційних прав та їх захисту;

5. обмеження владними структурами доступу громадських організацій до контролю за розподілом фінансових, природних та людських ресурсів;

6. розповсюдження політичної мімікрії як інструмента для маніпулювання громадською свідомістю і людською поведінкою;

7. привласнення окремими посадовцями різних щаблів владної вертикалі ексклюзивного права на розподіл та використання національного багатства країни у власних корпоративних та кланових інтересах;

8. відлучення більшості громадян від формування соціальних інституцій як форм реалізації їх громадянської активності;

9. відсутність у більшості громадян відчуття себе реальними суб'єктами політичних відносин та процесів;

10. самоусунення і/або нездатність окремих посадових осіб державних органів влади, зокрема її найвищого рівня, виконувати свої професійні обов'язки відповідно до конституційних засад та обов'язків перед своїми виборцями.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Означені форми вияву політичного відчуження сприяли тому, що в українському суспільстві сформувалося сприйняття влади та її представників, зокрема Президента та його оточення як відчуженого від нього феномену, що її призвело до глибокої політичної кризи, яка спричинила суспільну нестабільність, що реалізувалася через Євромайдан, а згодом і широкі народні протести у листопаді 2013 – лютому 2014 р., які призвели до численних людських жертв. Тож подальших досліджень потребує як детермінаційна основа політичного відчуження, так і пошук шляхів його подолання.

Список літератури

1. Гегель Г. В. Ф. Феноменология Духа. Философия истории. — М.: Эксмо, 2007. — 880 с.
2. Зиммель Г. Избранное. Том 2. Созерцание жизни — М.: Юрист, 1996, — 607 с.
3. Вебер М. Хозяйство и общество / Пер. с нем. Под научн. Ред. Л. Г. Ионина. — М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2010.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Пер. с нем. Э. Телятниковой. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. — 635 с.
5. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для самого себя. — М.: Изиди, 2004.
6. Маркузе Г. Разум и революция. — СПб: «Владимир Даль», 2000. — 541 с.
7. Арендт Х. Истоки тоталитаризма / Пер. с англ. Борисовой И. В. И др.; послесл. Давыдова Ю. Н.; под ред. Ковалевой М. С., Носова Д. М. — М.: ЦентрКом, 1996.

СТАНОВЛЕННЯ КОНТРАКТАРІАНСЬКОЇ ТРАДИЦІЇ У ФІЛОСОФІЇ НОВОГО ЧАСУ

Стаття присвячена проблемі становлення теорії суспільного договору, її теоретичному обґрунтуванню у видатних мислителів Т. Гоббса, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо. Розглядаються різні концепції суспільного договору, їх концептуальні положення та відмінності щодо головних категорій: природний стан, громадянський стан, суспільний контракт, природне право, позитивне право.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Теорія суспільного договору остаточно оформлюється у філософії Нового Часу, коли з'являється думка щодо суспільного контракту як умови дотримання і збереження природних прав людини не тільки на внутрішньодержавному, а й на міжнародному рівні. Ідея, що всі люди рівні від природи, покладена і в основу позитивного права, а саме Декларацію про незалежність у Сполучених Штатах Америки та Декларацію про права людини і громадянина у Франції. Природне і позитивне право, які у поєднанні утворюють умови для укладення суспільного контракту, тісно пов'язані між собою такими категоріями, як справедливість, рівність, свобода та ін. Оскільки людина або держава можуть бути не задоволені відсутністю справедливості, свободи або рівності у стосунках з державою чи з іншими людьми, котрі забезпечуються позитивним правом, вони можуть апелювати до природного права. Ідея природного права розглядається у двох аспектах: (1) у зв'язку з появою держави (суспільний договір); (2) у зв'язку з функціонуванням демократії (як механізму захисту прав людини в існуючій державі). Результатом розвитку теорії суспільного договору стала думка про те, що людина від народження має низку прав, які надані не державою, а природою. Тому держава, наприклад в особі монарха, не може їх порушувати. Якщо ж вона їх все таки порушує, то людина, апелюючи до своїх природних прав, може захищати себе через судову систему, відстоювати свою гідність. Як наслідок, формується або обмежена, конституційна монархія, або республіка (критика абсолютизму). Тому пріоритетними завданнями держави є вироблення таких юридичних норм та спеціальних інституцій, які б захищали природні права людини.

Аналіз досліджень та публікацій. Серед вітчизняних дослідників проблеми становлення контрактаріанської традиції у філософії Нового часу можна назвати Майданюк І. З., Павлову Т. С., Патлайчук О. В., Литвиненко Н. С. Та ін. Втім переважна більшість досліджень присвячені лише одному аспекту цієї проблеми – механізму переходу від природного стану до громадянського всередині суспільства. Втім Т. Гоббс, Дж. Локк та Ж.-Ж. Руссо висловлювали доволі цікаві ідеї стосовно взаємин між державами, які згодом стануть поштовхом до розробки І. Кантом теорії глобальної суспільної угоди.

Постановка завдання; викладення матеріалу та результати. Отже, саме в контрактаріанських теоріях Нового Часу центральною стає проблема двох станів: природного і громадянського. Громадянський стан можливий тільки у правовій державі, де функціонує позитивне право. Для того, щоб природне право гарантувалось позитивним, люди віддають частину своїх прав і свобод у руки правителя. У свою чергу, суверен виступає гарантом захисту і дотримання позитивного права. Таким чином, у теорії суспільного договору позитивне право є механізмом забезпечення природних прав людини у суспільстві. Як зазначає Л. Штраус у своїй праці «Природне право та історія»: «Тільки з часу Гоббса філософська доктрина природного закону стала по суті доктриною природного стану. До нього термін “природний стан” належав швидше християнському богослов'ю, ніж політичній філософії. Природний стан відрізнявся від стану благодаті і підрозділявся на стан непорочної і пропашої природності. Гоббс відкинув це розрізнення і замінив стан благодаті станом громадянського суспільства» [6, с. 176].

Томас Гоббс у трактаті «Левіафан» зазначає, що від природи люди народжуються вільними і з рівними можливостями стосовно один одного. Така рівність серед них породжує недовіру, а це в свою чергу веде до виникнення війни. Серед причин війни Гоббс виділяє наступні: (1) суперництво, (2) недовіра, (3) жадоба слави. Суперництво примушує людей воювати заради наживи, недовіра породжує війну з метою власної безпеки, а потяг до слави є ціллю збереження честі. Результатом суперництва з метою набуття багатства є володіння іншими людьми та їхнім майном, кінцевою метою недовіри є самозахист, а насилля заради

честі є взагалі марнословним, оскільки ведеться заради дрібниць: слова, посмішки, незгоди у поглядах тощо [1, с. 93-95]. Подібна ситуація у природному стані, де відсутній зовнішній регулятив – влада, є «станом війни всіх проти всіх» [1, с. 95].

Міжнародне право за Гоббсом – фікція, тому що воно по суті зводиться до природного права. Якщо в державі панує природний стан, то норми міжнародного права розглядаються на рівні своєрідних табу, як зовнішні регулятиви. Якщо ж у державі встановлений громадянський стан, то ці міжнародні норми виступають в якості моральних регулятивів, тобто природного права [1, с. 275]. Проте у реальності правителі цих держав завдяки своїй незалежності завжди знаходяться у стані війни всіх проти всіх. Але спираючись на легітимність свого народу, вони не відчувають усіх негативних проявів цього стану. Таким чином, суспільний договір є тим самим джерелом легітимності, яке забезпечує стан миру серед громадян всередині держави і виступає в якості морального регулятиву у міжнародному праві.

Хоча за Гоббсом природний стан є станом війни всіх проти всіх, перший природний закон наголошує, що всяка людина повинна шукати миру та наслідувати йому [1, с. 99]. Природний закон є загальним приписом розуму, а тому людина не може не слідувати йому. Другий природний закон повеліває людині, що у випадку згоди зі сторони інших людей, вона повинна погодитись відмовитись від права на всі інші речі у тій мірі, в якій це необхідно в інтересах миру і самозахисту. Отже, людина повинна задовольняти себе таким рівнем свободи по відношенню до інших людей, яку б вона допустила б в інших по відношенню до себе. Таким чином, людство із природного стану війни постійно прагне перейти у громадянський стан миру, забезпечити собі власну безпеку, яка гарантується позитивним, а не природним правом.

Дещо інший погляд на контрактаріанську проблему висунув Джон Локк у своїй праці «Два трактати про врядування», де наголошує, що природний стан – це стан повної свободи і рівності. Свобода припускає незалежність від чужої волі та право порядкування своїм майном і особою, керуючись своїм власним розсудом [3, с. 131]. Стан рівності, у свою чергу, передбачає природний баланс сил, а отже владу та компетенцію кожного однаковими, якщо тільки божественна воля не наділить якусь людину «правом на панування та верховну владу» [3, с. 131]. Проте природний стан не є станом війни, оскільки основний закон природи наголошує на тому, що «людина має бути збережена, наскільки це можливо, а коли неможливо зберегти всіх, треба надати перевагу безпеці невинних» [3, с. 138]. Таким чином, природний стан є станом повної свободи людини і рівності серед інших людей, що має своєю метою безпеку цих людей.

Оскільки владу людей у природному стані ніхто не обмежує, то вони можуть прагнути до підкорення інших людей. Обмежуючи тим самим свободу людини, такий агресор посягає не тільки на право незалежності людини, але й на її життя та майно. Тому такий намір сприймається як ворожий і надає природне право на самозахист, оскільки важко визначити ступінь цієї агресії. Відтак станом війни, за Локком, є стан ворожості і руйнування [3, с. 138-139]. Таким чином, головна причина суспільного договору – це уникнення стану війни з метою вирішення спірних ситуацій між людьми, а для цього існує інститут влади, котрий є арбітром у вирішенні конфліктних ситуацій.

Суспільний контракт є результатом політичного договору, оскільки кожний з членів суспільства відмовляється від своєї виконавчої влади, яка «належить йому за законом природи і передає її суспільству» [3, с. 175]. Отже, політичне або громадянське суспільство (стан) передбачає угоду між людьми, які об'єднуються з метою забезпечення загального миру, «надійного користування своєю власністю, а також більшої, ніж у тих, хто не живе у суспільстві, безпеки» [3, с. 180]. Головною метою даного суспільства, окрім миру та безпеки, є збереження приватної власності, що в свою чергу спрямовує державу на суспільне благо.

Доволі цікавою є думка Локка, стосовно міжнародного права: «Агресор, що ставить себе у стан війни з іншим і несправедливо зазіхає на права іншої людини, ніколи не зможе шляхом такої несправедливої війни домогтися юрисдикції над підкореним». Крім того, навіть у справедливій війні завойовник не має право на майно переможеного і врядування, яке завойовник нав'язав силою підкореним, не накладає жодних зобов'язань щодо виконання їх перед ним [3, с. 229-231]. Така позиція співпадає з демократичною концепцією справедливої війни Ж.-Ж. Руссо, а отже передбачає моральні обмеження щодо війни. Подібна культура війни, на наш погляд, має привести людство до культури миру.

Руссо дещо інакше вирішує проблему суспільного договору. Так, у своїй роботі

«Міркування про походження нерівності» він зазначає, що у природному стані, людина керується природним почуттям – співчуттям, що сприяє взаємному збереженню усього людського роду. Воно займає місце законів, моральності, добродетності. Формула співчуття відрізняється від євангельської формули, що підтримував Гоббс: «Гурбуйся про своє благо, заподіюючи по можливості якнайменшого зла іншому» [5, с. 66-67]. Людина у природному стані не знала працелюбності, мови, війни і керувалася лише власними інтересами і потребами. Проте процес еволюції людини став необхідним завдяки природним змінам, а нові знання, отримані у ході набуття навичок, зумовили потяг до благополуччя. Цей потяг став єдиною силою людських вчинків. Таким чином, люди об'єднувались в деяку асоціацію, спільні дії об'єднували ці асоціації у специфічну форму суспільних взаємовідношень. Кінцевим результатом стала обробка землі, а отже її поділ і приватна власність. Виникнення приватної власності призвело до еволюції нерівності, а отже і до виникнення позитивного права та держави, яка забезпечувала його функціонування. Таким чином, природний стан людини є станом свободи і спокою на противагу громадянському, в котрому панують війни, злочини і який є станом нерівності між людьми [5, с. 72-80].

На наш погляд, залишається незрозумілим, якому стану надає перевагу сам Руссо? Якщо укладається суспільний договір, то він має поліпшувати подальші умови життя людини у суспільстві і навіть в рамках традиції контрактаріанства служити своєрідним переходом до стану всевітнього громадянства. Руссо в іншій своїй праці «Про суспільний договір» стверджує, що: «рівність між громадянами, встановлена суспільним пактом, передбачає, що усі вони приймають зобов'язання на одних і тих самих умовах і мають користуватись одними й тими ж правами. Отож, за самою природою цього пакту, будь-який акт суверенітету, тобто будь-який автентичний акт загальної волі, розподіляє зобов'язання або переваги рівною мірою серед усіх громадян» [4, с. 30-41]. Таким чином, стан громадянства також є станом свободи і рівності, адже в іншому випадку такий договір не має жодного сенсу.

Проте, як зазначає Л. Штраус, вчення про суспільний договір у Руссо носить суперечливий характер: «у громадянському суспільстві кожен підкоряється тільки собі і залишається таким же вільним, як був до того», тобто як і в природному стані. Це означає, що природна свобода залишається зразком громадянської свободи, так само як природна рівність залишається зразком цивільної рівності [6, с. 269]. На це ж вказує і Н. С. Литвиненко: «Подібно Локку, Руссо обґрунтовує свободу у громадянському суспільстві відмовою від первісної свободи “природного стану”. Причому свобода людини у суспільстві реалізується повніше, оскільки за межею природної свободи є тільки сили індивіда, а межею громадянської – загальна воля» [2, с. 181].

Таким чином, можна стверджувати, що пріоритет громадянського стану, обґрунтований у контрактаріанській традиції Нового часу, визначає характер прогресу людства, яке прямує до всевітнього громадянського стану.

Список літератури

1. Гоббс Т. Левиафан, или материя, форма и власть государства церковного и гражданского // Гоббс Т. Сочинения в 2 т. – М. : Мысль, 1991. – 731 с.
2. Литвиненко Н. С. Проблема свободы в гражданском обществе и её трактовка в философии Нового Времени // Актуальні проблеми духовності. – Зб. Наукових праць / Відп. Ред. Я. В. Шрамко. – Вип. 6. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2005. – С. 177-184.
3. Лок Дж. Два трактати про врядування. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. – 265 с.
4. Руссо Ж.-Ж. Об Общественном договоре, или Принципы политического Права. – М.: Наука, 1969. – С. 151-256.
5. Руссо Ж.-Ж. Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми. – М. : Наука, 1969. – С. 31-108.
6. Штраус Л. Естественное право и история. – М. : Водолей Publishers, 2007. – 312 с.

СОЦІОЛОГІЧНИЙ ОГЛЯД ДОСЛІДЖЕНЬ ФУНКЦІЙ МЕНТАЛЬНОСТІ

У статті аналізуються різні підходи до визначення кола функцій ментальності, дається їх коротка характеристика. Доведена залежність формування специфічних функцій в різних соціальних спільнотах від сфери прояву. Визначено, що значна частина функцій ментальності носить соціально-психологічний характер.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. В сучасних трансформаційних умовах суспільство знаходиться в перехідному стані соціальної свідомості. Велика кількість зовнішніх та внутрішніх чинників впливає на формування поведінки в різних соціальних спільнотах, а отже актуальною постає проблема дослідження впливу ментальності як соціального феномену на формування суспільної свідомості, сприйняття, норм поведінки, цінностей. Аналітичний огляд теоретичних концепцій щодо визначення функцій ментальності дає можливість глибше зрозуміти вплив ментальності на поведінку соціальних спільноти.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Функції ментальності розглядаються багатьма дослідниками, а Є. Я. Таршис у своїй праці «Ментальність людини» навіть зробив спробу не тільки їх перелічити, але й узагальнити [1]. Так до функцій ментальності В. П. Візгін відносить:

- інтерсуб'єктивність (розглядаючи світ ментальності інтерсуб'єктивним, в своїй сутності);
- колективоутворення (виокремлюючи певний стійкий настрій внутрішнього світу людини, який підштовхує до згуртованості в соціальні групи);
- стабілізуючу інерційність (вбачаючи в ментальності причину «відставання» та «опору» змінам в соціополітичній та ідеологічній сферах суспільства);
- «зв'язування раціональних форм свідомості з несвідомими структурами»;
- продукування історичного розвитку, тому що «ментальні структури слугують одночасно і продукуючою підставою для історичного руху» [2, с. 177-178].

Відомий російський дослідник А. Я. Гуревич, аналізуючи історичну спадщину школи Аналів, виокремлює «функцію несвободи». Спираючись на судження Ф. Броделя, що «певні форми ментальності також можуть утворювати темниці часу великої протяжності, він розглядає ментальність як деяку специфічну сферу і вважає, що люди не зможуть вийти за межі ментальної та культурної сфери, оскільки знаходяться «всередині» та належать до неї [3, с. 121; с. 51]. І остання функція ментальності, яку визначає А. Я. Гуревич, це «регуляція поведінки». Зазначаючи, що ментальність, як механізм поведінкових реакцій, дає велику кількість засобів орієнтування в соціокультурному просторі і в сутності являє собою «моральний та поведінковий код».

Викладення матеріалу та результати. Аналізуючи ці групи функцій ментальності, починаючи з інтерсуб'єктивності, бачимо, що саме однаковість (тотожність) прояву ментальності (наявність спільних настанов та спільного світосприйняття у певній кількості людей) забезпечує можливість якісного процесу комунікації, взаєморозуміння. «Колективоутворення» пояснюється існуванням в ментальності стійких структур та спільних настанов і світосприйняття. Інерційність полягає в уповільненій зміні ментальності відносно історичних процесів. Коли поведінка вимагає швидкої зміни реакції – ментальність затримує на сукупності певних моделей поведінки. Ілюструє цю ситуацію судження А. Я. Гуревича, що «за теоріями і вченнями криється інший план реальності, який укорінений настільки глибоко і міцно, що одна ідеологія змінює іншу, а цей потаємний прошарок образів і уявлень може залишитися незмінним або змінитися лише частково, зберігаючи свої основні параметри» [3, с. 1]. «Функцію несвободи» А. Я. Гуревич розглядав як деяку перешкоду і границю, а Є. Я. Таршис пропонує розглядати як несвободу форм існування. З цього виходить, що варіант виходу за межі ментальної несвободи – це створення нового варіанту визначеності. Функція «регуляції поведінки» відповідальна за процес адаптації та соціалізації (саме в цих процесах людина засвоює загально визнані норми поведінки, ціннісні установки і т.д.). Є. Я. Таршис

наголошує на тому, що обґрунтування цих функцій пов'язане лише з теоретичним аналізом і має гіпотетичний характер. Отже для того, щоб виявити природу ментальності, необхідно проаналізувати природу свідомості, а як відомо, цей феномен має велику кількість емпіричних досліджень, але відсутня чітка його теоретична парадигма.

В дисертаційному дослідженні Іванової Т. В. Було виокремлено дві функції ментальності: об'єднання (тобто закріплення специфічних характеристик світосприйняття і поведінки в певної сукупності людей) і розрізнення (збереження відмінностей, своєрідності). А в розрізі міської ментальності були виокремлені функції міського спілкування та міського розвитку. Спираючись на принцип «контактів та свободи» в працях Г. В. Аكوпова, дослідниця вбачає втілення функцій ментальності в «збереженні однаковості відображення навколишньої дійсності, яке забезпечується особливостями внутрішньогрупових контактів городян (міським спілкуванням); і забезпеченні вільного саморозвитку (творчого початку) будь-якого міста в його культурно-історичній, соціально-політичній, економічній і т.д. своєрідності» [4, с. 136].

Якщо розглядати функції ментальності в залежності від сфери прояву (політичної, економічної, етнічної і т.д.), то бачимо велику кількість специфічних функцій. Так, наприклад, на думку українського дослідника А. В. Фурмана, функції національного менталітету полягають у: поглибленні взаємостосунків людей; полегшенні кооперації діяльності і групового співіснування; сприянні адаптації особистості у природному оточенні і соціумі; появі можливості відрізнити “своїх” від “чужих” за символом, знаком, етикетом; створенні атмосфери емоційної спорідненості (родства); формуванні образу “Ми”; об'єднанні людей в таких формах духовності як моральна та етична; обумовленні смислового наповнення ідеалів і цінностей на етнонаціональному та груповому рівнях об'єднання; наповненні емоційно-духовного життя індивіда; сприянні психологічному комфорту; визначенні поведінки індивіда у групі та соціальному середовищі [5].

Висновки та напрямки подальших досліджень. Як бачимо, більшість функцій ментальності що пропонуються дослідниками можна віднести до категорії соціально-психологічних тому, що вони розкривають та наповнюють змістом не тільки внутрішнє відчуття людей але й їх інтерсуб'єктивність, тобто спрямованість їх почуттів на інших що, звісно впливає на формування їх поведінки та взаємовідносин з соціальним оточенням. Тобто визначені функції формують як для кожної людини, так і для соціальної групи, спільноти світосприйняття та поведінку, які базуються на певній історичній, етнічній та соціальній спорідненості. Тобто формують загальне для соціальної групи світосприйняття та поведінку, яке базується на певній етнічній спорідненості.

Проаналізувавши наукові погляди на виокремлення функції ментальності, бачимо, що у кожного дослідника існує свій специфічний підхід, однак не визначено однозначної наукової точки зору стосовно визначення кола функцій ментальності які впливають на соціальну поведінку міських спільнот.

Список літератури

1. Таршис Е. Я. Ментальность человека: Подходы к концепции и постановке задач исследования. Изд. 2-е, доп. – М.: «Либроком», 2012. – 88 с.
2. Визгин В. П. Ментальность, менталитет // Современная западная философия: Словарь. – М.: Политиздат, 1991.
3. Гуревич А. Я. Исторический синтез и школа «Анналов». – М.: Индрик, 1993. – 328 с.
4. Социально-психологические проблемы городской ментальности: диссертация доктора психологических наук: 19.00.05 / Иванова Татьяна Вениаминовна; Место защиты: Ярославский государственный университет. 2004. – 362 с.
5. Фурман А. В. Психокультура української ментальності. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 132 с.

КОНТРОЛЕР ЯК ГОЛОВНА ДІЮЧА ОСОБА СИСТЕМИ КОНТРОЛІНГУ

У роботі розглянуто категорію «контролінг» та визначено, що він є одним з найсучасніших і ефективних методів управління підприємством, за допомогою якого можна вчасно попередити кризове явище на підприємстві. Визначена роль контролера на підприємстві.

Проблема. В умовах ринкової економіки головним суб'єктом господарювання є підприємство, ефективність функціонування якого є важливою умовою забезпечення сталого розвитку економіки України. В сучасних умовах однією з причин виникнення кризових ситуацій на більшості українських підприємств є низький рівень менеджменту. Для розвитку української економіки дуже важливим аспектом для ведення бізнесу є обґрунтування ефективних методів управління підприємством. Досягнення успіху можливе тільки на тих підприємствах, де знають чого хочуть, і де усі співробітники наполегливо слідуєть визначеним шляхом. Тому, для профілактики та усунення негативних явищ сучасним українським підприємствам необхідні якісні зміни у структурі й методах управління, впровадження інноваційних підходів, які нададуть їм конкурентоспроможності та покращать результативність.

Саме контролінг є одним з найсучасніших і ефективних методів управління підприємством, за допомогою якого можна вчасно попередити кризове явище. Треба зазначити, що на сьогоднішній день окремі українські підприємства вже здійснюють поступове впровадження окремих його елементів та інструментів в практику управління. В свою чергу це й формує потребу у принципово новому типі управлінця – контролері. Саме контролер реалізує процес контролінгу на підприємстві.

Великий внесок у розвиток питань теорії та практики контролінгу зробили західні вчені і вчені-економісти України та країн СНД, а саме: Й. Вебер, А. Дайле, Д. Джексон, Р. Ентоні, Е. Майер, Т. Райхман, К. Серфлінг, Х. Фольмут, Д. Хан, П. Хорват, О. О. Ананькіна, М. Білуха, А. Бодюк, Ф. Бутинець, Н. Г. Данілочкіна, В. Б. Івашкевич, О. М. Кармінський, С. Н. Петренко, М. С. Пушкар, Є. Романів, В. П. Савчук, М. В. Тарасюк, О. В. Троян, І. І. Циглик, А. М. Штангрет, Ю. П. Яковлев та інші.

При всій значущості проведених наукових досліджень окремі теоретико-методичні та практичні питання щодо контролінгу та ролі контролера в системі контролінгу підприємства визначені та вивчені недостатньо.

Постановка завдання. Дослідити категорію «контролінг» в системі управління підприємством, визначити роль контролера як фахівця в системі контролінгу.

Викладання матеріалу та результати. В ХХ столітті відбулось формування нової самостійної області знань – контролінгу. Як зазначає професор Івашкевич В. Б., «одним з найновіших напрямків теорії і практики обліку, контролю і аналізу господарської діяльності підприємства за кордоном є контролінг» [2].

Сама категорія контролінг (походить від англ. To control – контролювати, керувати, регулювати) являє собою функціонально відокремлений напрям економічної роботи на підприємстві, пов'язаний з реалізацією фінансово-економічної функції в менеджменті для прийняття *оперативних* та стратегічних управлінських рішень.

Контролінг, звертаючись до зарубіжної літератури, — поняття широке і означає «бути у курсі всього», тобто інформувати про події, консультувати, координувати та формувати управлінські рішення, спрямовані на реалізацію цілей підприємства та уявлень менеджерів [3]. В останньому німецькому виданні «Економічний словник підприємства» контролінг визначений як концепція інформації та управління. Нині контролінг можна визначати як систему управління процесом досягнення кінцевих результатів і результатів діяльності фірми в економічному відношенні, з деякою часткою умовності, як систему управління прибутком підприємства, уміння передбачати господарську та комерційну ситуацію, визначати задані суми покриття, виявляти причини відхилень фактичних витрат від нормативних, своєчасно коригувати ці відхилення та оптимізувати співвідношення затрат та результатів. Саме в цьому і полягає мистецтво економічного управління. І. Є. Давидович визначає контролінг як один із засобів, інструментів і одночасно один із складників цього мистецтва [1].

Найбільш повно система контролінгу була вперше описана і застосована в США, тому сам термін і складові, пов'язані з цим поняттям, наприклад, контролер — керівник служби контролінгу або особа, яка виконує ці функції, походять від англійського «controlling».

Контролінг на підприємстві охоплює весь комплекс ефективних управлінських заходів: вміння керувати усіма підрозділами і ланками підприємства для організації і координації їхньої діяльності в процесі постачання, виробництва та реалізації продукції.

В сучасному ринковому середовищі не існує готових рішень для усіх проблем, з якими може стикнутись підприємство. Реальні економічні проблеми нестандартні та заплутані, а часу та вихідної інформації для їх рішення обмаль. Саме впровадження системи контролінгу на підприємстві сприятиме можливості комбінувати різні підходи, застосовувати увесь накопичений багаж знань для пошуку творчих, нестандартних рішень в умовах невизначеності та неповної інформації.

Стан сучасних українських підприємств потребує негайних інноваційних впроваджень в економіку підприємства. Саме застосування системи контролінгу дасть можливість підвищити рівень координованості процесів планування, контролю, обліку, аналізу на підприємствах, забезпечить її відповідними методами та засобами, які необхідні для якісного рішення управлінських рішень.

Зарубіжний досвід свідчить про те, що не існує єдиного підходу до оптимізації служби контролінгу. Проте, ми погоджуємося з висновком зарубіжних та вітчизняних дослідників, що ця служба повинна бути самостійним підрозділом на підприємстві, яка розробляє рекомендації щодо прийняття рішень та керує процесом прийняття цих рекомендацій замовником.

Відповідальність за організацію та ефективне функціонування системи контролінгу покладено на контролера. Контролер як головна діюча особа контролінгу є особою самостійною, творчою. Сильна, яка вмє управляти проактивно, а не реактивно, яка має стратегічні здібності та навички аналітика [4].

Отже, контролер на сучасному підприємстві – це економічний радник, інтелектуальний, креативний фахівець, який не розробляє плани, а «редагує» їх у відповідності з ситуацією, яка склалась у внутрішньому та зовнішньому середовищі підприємства. Саме керівник звертається до контролера, коли йому необхідна інформаційна підтримка або консультація. Роль контролера в системі контролінгу підприємства є визначною.

Висновки. Таким чином, з вищевикладеного виходить, що в сучасних ринкових умовах, які характеризуються постійним ускладненням умов господарювання, перед керівниками підприємств особливо гостро постає задача прогнозування ринкової кон'юнктури, реакція на загрози та можливості з метою підвищення рівня конкурентоспроможності підприємства. Ця задача вирішується за рахунок практичного впровадження інноваційної системи управління господарюючим суб'єктом, яка системно охоплює весь комплекс управлінських заходів, в основу яких покладено систему контролінгу.

Дослідивши категорію «контролінг» в системі управління підприємством, нами визначена роль контролера як фахівця в системі контролінгу. Контролер прагне так управляти процесами поточного аналізу та регулюванням планових і фактичних показників, щоб по можливості запобігти помилок, відхилень та прорахунків як зараз, так і у майбутньому.

Список літератури

1. Давидович І. Є. Контролінг. Навчальний посібник. — К.: Центр учбової літератури, 2008. — 552 с.
2. Ивашкевич В. Б. Контроллинг: сущность и назначение // Бухгалтерский учет и аудит. – 1991. – № 7. – С. 8-12.
3. Контролінг – від теорії до реалізації на практиці: Монографія / [Вікторія Прохорова, Лариса Мартюшева, Наталія Петрусевич, Юлія Прохорова]. – Х.: ВД «ІНЖЕК», 2006. – 198 с.
4. Ромашова И. Главное действующее лицо контроллинга // Управление предприятием. – 2012. № 3 (14).

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРИТ В УКРАЇНІ

Розглянуто особливості соціалізації дітей-сиріт. До них відносяться: психологічні травми, відсутність спілкування з біологічними батьками, недостатня розвиненість навичок самостійного життя, обмежене коло спілкування, дефіцит батьківської любові та уваги, і як наслідок, наявність агресивної та жорстокої позиції по відношенню до оточуючих, наявність установки на утриманство.

Проблема. Однією з актуальних соціальних проблем українського суспільства є сирітство. Зростання сирітства в Україні обумовлено багатьма чинниками, такими як: низький рівень життя більшої частини населення; зниження цінності сім'ї і сімейних відносин; наявність девіації у поведінці значної частини населення та ін. Соціалізація та соціальна адаптація сиріт має свої особливості. Діти-сироти, на відміну від дітей, які виховуються в сім'ях, не мають змоги набути необхідних вмінь та навичок соціалізації, які засвоюються дітьми у родині в процесі виховання. Як свідчить практичний досвід, сім'я є основним агентом соціалізації, тим природним середовищем, яке забезпечує засвоєння дитиною навичок ведення домашнього господарства, спілкування, дозвілля. Значна кількість дітей-сиріт виховується в державних інтернатних закладах, де діти не можуть в повному обсязі здобути необхідних їм побутових навичок, самостійності, відповідальності. Вихованці дитячих будинків не можуть за власним бажанням покидати межі закладу і взаємодіяти з іншими членами суспільства. Існуюча система виховання впливає на їх світогляд, деформує домінуючі моделі поведінки.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема сирітства недостатньо розроблена у вітчизняній літературі, хоча у соціологів спостерігається зростання інтересу до неї. В центрі уваги переважної більшості дослідників, таких як Л. В. Байбородова, Ю. Г. Грачов, М. М. Толстих, В. С. Мухіна та ін. Знаходиться аналіз умов розвитку вихованців дитячих будинків. Останнім часом зростає кількість робіт, присвячених альтернативним формам виховання дітей-сиріт. Це роботи І. В. Пеша, А. М. Прихожан, Т. Т. Бурлакової, Г. Гусарова, Л. І. Божович, Б. А. Куган та ін. Проблематикою розвитку альтернативних форм виховання у зарубіжній літературі займаються У. Бюргер, Р. Гюндер, Х. Тірш, В. Пост, П. Хансбауер. Разом з тим, поза увагою залишаються щоденні проблеми сиріт в сучасній Україні.

Мета роботи полягає у необхідності більш детального дослідження особливостей соціалізації дітей-сиріт, та умов їх ефективного психологічного та соціального супроводу.

Викладення основного матеріалу та результати. Соціалізація, як відомо, це процес, який відбувається природним шляхом під час взаємодії особи з оточуючими. Г. Андресва розглядає соціалізацію як двосторонній процес, що включає: з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, з іншого боку, активне відтворення системи соціальних зв'язків індивіда за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище [1, с. 269]. Згідно з українським законодавством, діти-сироти – це діти, у «яких померли або загинули батьки; діти, позбавлені батьківського піклування, діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав» тощо [2].

Відтак, діти-сироти, позбавляючись батьківського піклування, відповідно позбавляються не тільки можливості проживати з батьками, але й позбавляються основного середовища соціалізації. Велика частина дітей-сиріт в Україні виховуються в інтернатах та дитячих будинках. Дослідження психологів показують, що позбавлення дітей материнської турботи з подальшою психічною депривацією, негативно позначаються на їх соціальному, психічному і фізичному здоров'ї. Більшості таких дітей не вистачає особистої уваги та емоційного стимулювання необхідного для розвитку. Спостерігаючи у таких дітей важкі ушкодження особистості, самосвідомості та інтелектуального розвитку, вчені висловлювали припущення про те, що емоційна депривація робить особливо актуальним сам «момент відторгнення». Як зазначають психологи «всі діти на момент надходження до виховної установи (інтернат, дитячий будинок, прийомну сім'ю тощо) мають психологічну травму, пов'язану з втратою сім'ї, що можна порівняти з проблемою переживання смерті батьків» [4, с. 31]. Діти, які є ізольованими з народження до шести місяців назавжди, залишаються менш

балакучі, ніж їх однолітки з сімей. Ізоляція дитини від матері від 1 до 3 років зазвичай призводить до тяжких наслідків для інтелекту і особистісних функцій, які складно корегувати. Розлука з матір'ю, починаючи з другого року життя, також веде до сумних наслідків, не піддається реабілітації, хоча їх інтелектуальний розвиток може нормалізуватися. Таким чином, навіть якщо дитина позбавляється батьківської опіки у несвідомому віці, це завдає їй психічному здоров'ю значної шкоди. До таких негативних чинників додається ще й специфіка виховних установ закритого типу, яка характеризується наявністю жорсткої дисципліни, регламентацією діяльності дітей, особливою системою міжособистісних відносин як всередині колективу вихованців, так і між вихователями та дітьми. До негативних аспектів соціалізації дітей в інтернатах та дитячих будинках можна віднести: відсутність спілкування з біологічними батьками, недостатня розвиненість навичок самостійного життя, обмежене коло спілкування, дефіцит батьківської любові та уваги, і як наслідок, наявність агресивної та жорстокої позиції по відношенню до оточуючих, наявність установки на утриманство та ін. Проблеми, які виникають у сиріт в процесі соціалізації обумовлюють подальші проблеми в їх самостійному дорослому житті, такі, як: надмірне споживання алкоголю, вживання наркотичних речовин, проституція, злочинна діяльність та ін. Тому створення умов для покращення соціалізації та соціальної адаптації дітей-сиріт є нагальною необхідністю сьогодення.

В Україні існує розгалужена мережа державних органів, які зобов'язані піклуватися про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, зокрема служби у справах дітей, органи опіки та піклування, органи освіти та науки, управління (відділи) у справах молоді та спорту, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та інші [3]. Передусім, вони ведуть активну роботу по залученню громадян до виховання сиріт і, таким чином, забезпеченню виховання дітей у сім'ях. Переваги сімейних форм виховання є очевидними, тому робота соціальних працівників направлена на розвиток сімейних форм виховання. А відтак, відсоткова кількість дітей-сиріт, які виховуються в сім'ях в Україні щороку збільшується. Проте досі залишаються діти, які виховуються в інтернатних закладах, де їх соціалізація цілком залежить від вихователів, соціальних працівників та психологів. Для покращення умов соціалізації та соціальної адаптації сиріт в державних закладах проводиться ряд тренінгових занять, уроків та корекційних психологічних заходів. До них відноситься широкий спектр побутових навичок: починаючи від уміння пришити гудзик і до уміння готувати їжу. Соціальна і психологічна робота в цьому напрямку постійно вдосконалюється, але як свідчить досвід і самі соціальні працівники, повністю соціалізувати дітей-сиріт за умов виховання в інтернатних закладах все ж не вдається.

Висновки. До особливостей соціалізації дітей-сиріт в інтернатних закладах відносять психологічне та інтелектуальне відставання у більшості сиріт, відсутність спілкування з біологічними батьками, недостатню розвиненість навичок самостійного життя, обмежене коло спілкування, дефіцит батьківської любові та уваги, і як наслідок, наявність агресивної та жорстокої позиції по відношенню до оточуючих, наявність установки на утриманство та ін. Відтак ефективне функціонування системи тренінгових занять, які дають можливість дітям набувати необхідних побутових навичок та елементів соціальної взаємодії, які необхідні їм у самостійному житті є необхідною умовою для їх кращої соціалізації. Проте повністю замінити сімейний досвід соціалізації за таких умов майже неможливо. Тому потребує подальшої уваги пошук нових шляхів та підходів до вивчення особливостей соціалізації дітей-сиріт в Україні.

Список літератури

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
2. Закон України Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.zakon.rada.gov.ua.
3. Закон України Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.zakon.rada.gov.ua.
4. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства: Научный контекст, история, экспериментальное исследование проблемы. – 233 с.

ПОЛІТИЧНА КОРУПЦІЯ: ОЗНАКИ, ФОРМИ ПРОЯВУ ТА НАПРЯМИ ПОДОЛАННЯ

Розглядаються особливості феномену політичної корупції як поширеного соціального явища, визначаються її суб'єкти і ознаки, а також чинники, що сприяють її формуванню та розвитку, наводяться основні засоби протидії політичній корупції.

Головною перепоною на шляху подальшого розвитку України як повноцінної демократичної держави стала політична корупція, яка охопила всі гілки та інститути державної влади і місцевого самоврядування, стала органічним елементом політичної системи. Політична корупція руйнує фундаментальні демократичні процеси й суттєво підриває ціннісні, політичні та правові засади демократичного ладу в цілому. Саме вона, на нашу думку, не дозволила Україні використати шанс на здійснення радикальної внутрішньої модернізації.

Враховуючи, що масштаби політичної корупції в сучасному світі є величезними, а механізми її обмеження не демонструють високої ефективності, можна стверджувати, що наші знання про це небезпечне соціальне явище є недостатніми і недосконалими. Відсутність помітних результатів у боротьбі з корупцією в Україні ставить перед вітчизняними суспільними науками завдання глибокого осмислення і всебічного дослідження феномену політичної корупції як соціального явища, її природи, змісту, наслідків, факторів впливу на її поширення тощо. В межах нашого дослідження спробуємо висвітлити та узагальнити окремі аспекти політичної корупції та розглянути форми її проявів у сучасному українському суспільстві.

Основні проблеми існування, відтворення та попередження корупції досліджуються науковцями досить давно, але й досі поняття політичної корупції є дискусійним – дослідники сперечаються щодо предмету, характерних рис та критеріїв цього явища, хоча воно досить широко вживається як в наукових працях, так і в сучасному політичному дискурсі. Розглядаючи пропозицію відносити до політичної корупції всі корупційні діяння, що мають політичне підґрунтя, дослідники вирізняють серед них сфери суспільних відносин, які є найбільш вразливими щодо корупції й водночас найтісніше пов'язані з політичною діяльністю, – діяльність політичних партій, виборчий процес, законодавчий процес, приватизація, бюджетний процес.

В літературі існує багато визначень політичної корупції. Д. Клименко визначає політичну корупцію як «отримання або надання суб'єктом політичної системи матеріальної чи нематеріальної винагороди (або обіцянка такої винагороди), маніпулювання чинним законодавством, використання особою наданих їй державно-владних повноважень або інші непередбачені законодавством діяння з метою здійснення цілеспрямованого впливу на процеси формування та реалізації політики у власних корисливих цілях». На думку О. Рудика, політична корупція є діянням, скоєним з наміром надати певну перевагу, несумісну з офіційними обов'язками посадової особи, яка незаконно й неправомірно використовує свій статус для отримання переваги для себе або іншої особи в цілях, що порушують права інших осіб.

Найбільш ґрунтовним національним дослідженням проблеми політичної корупції в Україні стали доробки аналітиків Центру Разумкова. Серед інших цікавих та слушних висновків вчені акцентують увагу на необхідності розмежування політичної та бюрократичної корупції. Головним критерієм розмежування політичної і бюрократичної видів корупції аналітики вважають їх місце у процесі вироблення та реалізації політики: політична корупція притаманна стадії вироблення політики (прийняття політичних рішень, створення «правил гри»), тоді як бюрократична («звичайна») – стадії імплементації політики (реалізації відповідних рішень). В доповіді політична корупція визначається як нелегітимне використання учасниками політичного процесу та носіями публічної влади їх можливостей і повноважень з метою отримання особистих чи групових вигод (ренти). При цьому, вигода (рента) може мати будь-який характер – від безпосередньо матеріального до символічного (влада заради влади, соціального престижу тощо), а механізми використання повноважень (можливостей) можуть набувати протиправних форм.

До суб'єктів політичної корупції можна віднести осіб, серед повноважень яких є

вироблення та реалізація державної політики в різних сферах народного господарства. На загальнодержавному рівні – це державні та політичні діячі (глава держави, керівники та члени найвищих органів державної влади, керівники центральних органів виконавчої влади, народні депутати України, керівники політичних партій, службовці першої і певною мірою – другої категорій). На регіональному рівні до таких суб'єктів можуть бути віднесені ті, на кого покладається організація забезпечення реалізації державної політики на місцях: представники місцевих органів державної влади та органів місцевого самоврядування, а також депутати обласних і міських рад.

Більшість спеціалістів, які вивчають політичну корупцію, розглядають її як особливий вид корупції, що виникає у політичній системі суспільства і проявляється у різних формах: використання органами державної влади, їх посадовими особами наданих їм повноважень для створення переваг певним економічним суб'єктам, продаж керівних посад в органах державної влади, порушення законодавчих норм щодо фінансування виборчих кампаній, зловживання у процесі формування виборчих списків, використання технологій підкупу виборців, використання адміністративного ресурсу у виборчому процесі, підкуп осіб, які призначені забезпечувати відкритість і гласність виборчого процесу (наглядачі, члени комісій), непрозорість фінансування діяльності політичних партій тощо. Все це сприяє зростанню недовіри громадян як до засобів формування влади так і до її інститутів, знижуючи рівень їх суспільної легітимності.

Основними чинниками, що сприяють поширенню політичної корупції є: низький рівень політичної культури суспільства, його невідповідність досягнутому формальному рівню демократії; намагання держави розширити сферу свого контролю, надмірне й активне втручання держави в економіку і приватне життя громадян; непрозорість системи державного управління, процесів вироблення політики та прийняття рішень на всіх рівнях.

У вітчизняній і зарубіжній літературі виділяються наступні ознаки політичної корупції: відсутність явної протиправності; націленість на захоплення, збереження, зміцнення і розподіл влади, як окремими особами, так їх групами; використання для досягнення зазначених цілей як державних, так і суспільних ресурсів. До цього можна додати ще декілька специфічних рис політичної корупції: політична корупція не є елементом повсякденного практичного досвіду переважної більшості громадян – вона обертається у надто високих політичних колах; далеко не завжди політична корупція має чітко виражене матеріальне втілення або у вигляді конкретно оговореного грошового еквіваленту, або в обсязі певних послуг, що надаються; дії осіб, втягнутих у коло політичної корупції – політичних функціонерів, публічних політиків, чиновників – часто є тривалими у часі і мають різновекторну спрямованість.

Основні засоби протидії політичній корупції на сучасному етапі розвитку України зводяться насамперед до таких:

- демократичні та чесні вибори, які забезпечують усвідомлене вільне волевиявлення та об'єктивне встановлення результатів голосування;
- реальне відокремлення політики від бізнесу;
- утвердження незалежного, компетентного та неупередженого суду;
- запровадження дієвого громадського контролю над діяльністю політичних суб'єктів і забезпечення політичної та правової відповідальності за їх антисуспільні, аморальні і протизаконні дії та рішення;
- посилення морально-психологічного імунітету суспільства до корупції та антикорупційної мотивації громадян;
- кардинальні зміни принципів формування та діяльності владних інститутів, демократичні зміни головних носіїв державної влади, тобто невідкладні якісні зміни вітчизняної влади.

Розглянуті нами в даній роботі питання не вичерпують усього списку проблем політичної корупції в Україні і залишають широке поле для подальших досліджень у руслі сучасної соціологічної теорії.

СОЦІАЛЬНИЙ КАПІТАЛ СЕРВІСНОЇ ЕКОНОМІКИ

Розглядається соціальний капітал як категорія інституціональної сервісної економіки, а також його особливості в умовах сервісної економіки, розкриваються соціально-економічні умови, що формують інституціональну людську поведінку.

Численні зміни, що представляють собою складну взаємодію можливостей людини, її знань, норм, образу діяльності, поділених цінностей, відображаються в життєдіяльності людини і формуванні повсякденних практик. У такій практичній сфері життєдіяльності, як обслуговування, відбувається посилення індивідуалізації, споживчих запитів, потреб, ціннісних установок, які стають провідними мотивами споживання і формують новий підхід до обслуговування. Для прийняття рішень по управлінню сервісом як системою індивідуального обслуговування доцільно проводити дослідження, спрямовані на виявлення можливостей людських ресурсів, умілу мотивацію праці, внутрішню культуру працівника, надаючи велике значення культурі сервісу. При цьому важливо враховувати відносини суспільства з навколишнім середовищем, сприяти гуманізації соціальних зв'язків, формувати розумну комбінацію духовних і матеріальних потреб і умов їх забезпечення. Усе вищесказане в сукупності визначає актуальність даної теми і підкреслює багатоаспектність проблематики, пов'язаної із сервісом і соціально-культурними трансформаціями в суспільстві, різноманітним форм і видів обслуговування, а також організацією і управлінням сервісною діяльністю.

Проблеми формування науки про сервіс досліджують Г. О. Аванесова, В. Т. Барінов, Ю. Ф. Волков, Є. П. Голубков, Є. Єфремова, Ф. Котлер, В. В. Кулібанов, Дж. Лавлок, В. Д. Маркова, К. Хаксевер та ін. Аналіз структури і складу послуг з погляду споживача, моделей обслуговування і оцінки задоволеності розглядають такі вчені, як А. П. Дурович, І. М. Ліфиц, Н. Є. Ніколайчук, І. І. Ополченев, М. В. Прищепенко, Л. Г. Судас та ін.

Однак наявні дослідження не повною мірою розкривають глибину проблематики, пов'язаної із сервісом як соціальною системою. Дуже мало наукових праць присвячено пошуку напрямів удосконалювання специфічних показників, що характеризують соціальні і культурні аспекти сервісної діяльності. При вивченні даної сфери не застосовуються методи оцінки соціальної ефективності сервісних організацій, а також фактори, які дозволяють виявити особливості розвитку і управління соціальним капіталом у сфері послуг.

Сервісна діяльність пройшла кілька етапів розвитку, у рамках яких економічні фактори сприяли погіршенню кількісних і якісних показників даного роду діяльності, тоді як соціокультурні фактори допомагали формуванню індивідуалізації і плюралізації життєвих стилів. Соціокультурні зміни сприяють виникненню поняття «життєвий стиль». Споживчі переваги, що становлять невід'ємну частину життєвого стилю визначають пошук товарів і послуг, які споживач наділяє функцією максимальної корисності.

Сервіс, як складний об'єкт, характеризується багатошаровою структурою, різноманітними зв'язками і процесами, у тому числі і процесами, що передбачають комунікації, насичені міжособистісними відносинами. Вирішуючи завдання управління соціально-економічною системою сервісу, необхідно приймати і використовувати всі ті моделі і установки поведінки людей, які склалися в даній, конкретно історичній ситуації. У процесі виробництва, розвитку і використання індивідуального і сукупного соціального капіталу постійно протікають процеси виробництва-споживання тих або інших послуг. Будь-які порушення, збої в цих процесах негативно впливають на процеси розширеного відтворення соціального капіталу. При цьому сфера послуг розглядається в розширеному трактуванні. Бачиться доцільним відносити до послуг усі ті неформальні соціальні взаємодії суб'єктів інституціонального середовища, які економісти-неокласики не відносять до сфери економічної діяльності. Результатом таких взаємодій завжди виступають продукти у формі послуг, які найчастіше не мають товарної форми, тому що вони створені в результаті некомерційної діяльності суб'єктів взаємодій.

На наш погляд, інституціональний капітал в умовах сервісної економіки інноваційного типу трансформується і набуває форму соціального капіталу. На відміну від інституціонального, для соціального капіталу характерні деякі особливості: внутрішня

приналежність людині, невіддільність від неї, функціонування тільки у формі живого капіталу; розширений підхід до сфери послуг, що пронизує всю соціально-економічну структуру суспільства; елемент соціально-економічної системи сучасного суспільства розвинених країн світу, для яких характерна сервісна економіка інноваційного типу.

У сучасному суспільствознавстві силами соціологів, політологів, психологів і представників інших дисциплін сформувалося поняття соціального капіталу як суспільного ресурсу, який сприяє інвестиціям і торгівлі та вирішенню різних суспільних проблем. Соціальний капітал поширює інформацію, зміцнює довіру між партнерами по бізнесу, робить індивідуальну репутацію суспільним надбанням, підтримує добродійність і інші форми альтруїстичної поведінки тощо. Колективним діям сприяють соціальні мережі – вони необхідні для обміну інформацією і досягнення домовленостей між учасниками. Інший важливий компонент – соціальні норми поведінки, що відображають не тільки особистий, але й суспільний інтерес. Нарешті, для успішної взаємодії потрібна довіра між учасниками.

Соціальний капітал уможлиблює саморегулювання галузей економіки, дозволяючи скоротити масштаби державного регулювання; аналогічним чином корпоративна соціальна відповідальність знижує потребу в участі держави в охороні навколишнього середовища, трудових відносинах, контролі якості продукції тощо.

Соціальний капітал пронизує всю економіку, усі її галузі і сектори. У цьому сенсі він функціонує як міжгалузевий і міжсекторальний капітал. Процеси інвестування сфери послуг визначають ріст ефективності використання всіх факторів виробництва послуг, основним з яких виступає соціальний ресурс. Соціальний капітал у сфері сервісу формується під впливом як економічних (характеристики якості життя, стан споживчого ринку, ступінь розвиненості ринкової інфраструктури, утримування виконуваних державою соціальних і економічних функцій), так і позаекономічних (мода, реклама, суспільна думка, культурно-історичні традиції, національно-етнографічні особливості, географічне середовище, устрій політичної системи держави) факторів.

Соціальний капітал є категорією інституціональної сервісної економіки, для якої людська поведінка є інституціональною, а не раціональною. Вона формується при особливих соціально-економічних умовах у суспільстві, для яких характерні деякі принципові ознаки:

– Основна форма соціальних взаємодій носить міжособистісний характер, на відміну від товарного характеру взаємодій в епоху індустріального суспільства.

– Основна проблема економіки – проблема рідкості ресурсів – вирішується людиною з урахуванням можливостей і вигід, які дають різноманітні форми соціальних взаємодій у результаті єдності і солідарності спільних дій індивідів як суб'єктів господарського життя.

– Основна мета поведінки людини трансформується від традиційного досягнення максимізації корисності у бік абсолютної гармонізації особистості у взаємодії її із зовнішнім і внутрішнім середовищем.

– Вибір варіанта людської поведінки позбавлений детермінованості і носить випадковий характер у силу того, що зовнішнє середовище і внутрішній стан індивіда зазнають постійних змін. В умовах підвищення ролі соціальних взаємодій актуально говорити про соціальну детермінованість, для інституціонального періоду розвитку економіки характерний випадковий вибір, а не абсолютна соціальна детермінованість.

Розгляд системи управління сервісною організацією як інтегрованої взаємодії факторів, процесів, відносин дозволяє виявити умови, що забезпечують максимальне задоволення потреб конкретного клієнта, його потреб, переваг, а також підвищення ефективності функціонування сервісної організації.

Таким чином, використання комплексного підходу до управління, що передбачає як прямий, так і непрямий вплив, а також вплив через систему цінностей як на працівників, так і на клієнтів, обумовлює сукупний вплив на відносини між виробником і споживачем через формування системи цінностей, зразків поведінки, норм і правил.

Підсекція 15.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЦЕНТРОВАНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ІДЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

УДК 504 37

Л. І. БАРАНОВА ,

вчитель вищої категорії

КЗШ № 15 I-III ступенів ім. М. Решетняка

ШКІЛЬНИЙ ЕКОЛОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ – ФОРМА СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЦЕНТРОВАНОГО ТИПУ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ

У статті розглядаються проблеми формування екологічних знань, умінь, навичок та розвиток соціально-особистісних якостей учнів 8-9 класів, які необхідні для втілення ідей стійкого розвитку.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. На початку ХХІ століття відбувається перетворення світового господарства на єдиний ринок. Цей процес, який дістав назву глобалізації, характеризується взаємопроникненням не тільки економік, але й культур. Концепція сталого розвитку будується на принципах раціонального природокористування. Його основні положення передбачають максимальне уповільнення вичерпання запасів вичерпних ресурсів із перспективою їх заміни на відновні й невичерпні.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. На жаль, для України й інших країн світу більш характерне нераціональне природокористування. Воно полягає в споживацькому ставленні до навколишнього середовища, коли ресурси використовуються бездумно, що призводить до їхнього виснаження й погіршення стану природи. Україна належить до країн із високим рівнем господарського освоєння території. Вона має розвинену видобувну промисловість, велику роль відіграють енергозатратні й матеріаломісткі виробництва, які часто використовують потенційно небезпечні речовини. При цьому характерна висока концентрація підприємств в окремих районах, де створені великі промислові комплекси. На багатьох із них експлуатується морально застаріле й фізично зношене обладнання. Це обумовило інтенсивне споживання енергоносіїв, рудних корисних копалин і води; призвело до високого рівня забруднення компонентів природи, значних викидів забруднюючих речовин і збільшення ймовірності виникнення надзвичайних техногенних ситуацій.

Виходячи із завдання формування соціально відповідальної поведінки та вміння приймати екологізбалансовані рішення у школярів у факультативний компонент основної школи нами запроваджений спецкурс «Екологія Кривого Рогу». Основні завдання спецкурсу: формулювати знання, які необхідні для моніторингових досліджень ресурсів та проблем міста, перспектив його розвитку; опанувати навички виявлення соціально-екологічних проблем, причинно-наслідкові зв'язки екологічних порушень у місті; оволодіти комунікативними навичками та вмінням працювати в команді.

Викладення матеріалу та результати. Спецкурс створено для учнів 8-9 класів загальноосвітніх шкіл Кривого Рогу. Даний міжпредметний курс спрямований на отримання знань учнями в галузі екології Кривого Рогу та стійкого розвитку. Він є логічним продовженням курсу географії, біології, екології, при вивченні якого учні знайомляться з основними екологічними законами та поняттями, практично опановують отримані знання на практиці, враховуючи особливості міста Кривого Рогу. Даний спецкурс передбачено навчальним планом школи за рахунок варіативної складової, загальним об'ємом 36 годин протягом навчального року. Заняття проводяться один раз на тиждень по 1-й годині. Всього в програмі п'ять розділів, які містять у собі 36 тем.

Теоретичний компонент містить поняття про глобальні екологічні проблеми, як вони виникли, яким чином до них причетні люди і як вони намагаються їх виправити? Які заходи вживає світова спільнота і кожен з нас для вирішення цих проблем. Учні знайомляться з поняттям сталого розвитку, який до мінімуму зменшує негативний вплив на навколишнє середовище. У темі «Характеристика економіко-географічного розташування міста Кривого Рогу» задля зацікавлення учнів ми поєднували теорію з практикою, здійснювали екскурсії. За допомогою мапи Кривого Рогу вибирали об'єкти, що нас цікавили та досліджували. Потім на наступному занятті кожен похід обговорювали, робили звіти, практичні та самостійні роботи,

презентації, фото. Так ми з'єднували знання з емоційно-чуттєвим сприймання техногенних споруджень та природних об'єктів м. Кривого Рогу. Саме такий спосіб найбільш цікавий для невгамовних та непосидючих учнів 8-х класів. Перед екскурсіями в природу Криворіжжя, ми провели самостійну роботу «Складання правил поведінки на природі» (за особистим планом). Метою цієї роботи було виховання екологічної культури поведінки в природі, та підготовка до походів та екскурсій. В результаті ми провели такі екскурсії: Ботанічний сад; «Скелі МОДРу»; селище Бажанова «гора Білка»; злиття річок Саксагань та Інгулець, до станції водоочисних споруд, звалище сміття на вулиці Заводській, яри та балки місцевого значення. Наведу витяги з кількох звітів учнів після екскурсії. Наприклад, звітуючи про екскурсію до селища Бажанова (гора «Білка»), учениця 8 класу Бринза Дарина пише: «З селища Бажанова ми спустилися в балку, в цій місцевості виділяється високий пагорб, який місцеве населення називає «горою Білкою», забарвлення пагорба відрізняється від навколишнього рельєфу тому, що має білий колір. Цей колір дають нехарактерні для нашої місцевості карстові пісково-вапнякові породи (такі породи більш характерні для узбережжя Південного берега Криму). Породи, з яких складено пагорб, ми так вважаємо (наукових підтверджень поки що не маємо), це останки давнього моря, що в давнину заповнювало Україну». У звіті Сувалова Артема читаємо: «Пройшовши вулицю Заводську в районі Трамвайного парку, ми опинилися біля глибокого яру, утвореного вже давно. Якщо вірити історії, утворений цей яр на місці відведеного русла річки Інгулець. Всі наші фото є мовчазним свідченням екологічного забруднення місцевості. Пластикові пляшки будуть прикрашати цей яр ще сотні років. Яр знаходиться за городами селища, тому туди зручно скидати весь мотлох, зайві непотрібні речі, сміття. Та от вивозити й прибирати це сміття ніхто не збирається. Так утворився в жилому кварталі гігантській смітник, розносячи інфекцію та сморід по околиці». Відгук Савченко Ярослава про екскурсію до геологічної пам'ятки природи загальнодержавного значення «Скелі МОДРу»: «Природа намагається відтворити пошкоджений рельєф. І саме на екскурсії до скель МОДРу ми це спостерігали. Місцевість кар'єру поступово заповнилась підземними водами, утворивши живописний краєвид озера. І хоча Кривий Ріг знаходиться у степовій зоні, має рівнинно-пагорбовий рельєф, але в місцевості затопленого кар'єру, таке враження, що ми знаходимося високо в горах. Ця місцевість навіть охороняється законом, при вході до кар'єру висить табличка: «Природоохоронна територія». В цій місцевості ми гарно відпочили, насолодилися красою, отримали естетичне задоволення».

«Перлиною міста називають Криворізький ботанічний сад НАН України, який розташований у Тернівському районі. Сад відіграє значну роль в покращенні екологічного стану нашого міста. Науковими співробітниками створені рослинні експозиції, в яких зібрано понад 4 тис. Видів рослин» – описує учень Є. Грибок. Використовуючи дані екологічного паспорту Кривого Рогу, учні побудували кругову діаграму «Співвідношення викидів основних забруднюючих речовин атмосферного повітря», з'ясували перелік основних підприємств-забруднювачів, та зробили висновки про вплив шкідливих речовин на здоров'я людей. До теми «Кліматичні та погодні умови Криворіжжя», виконано практичну роботу «Складання графіку «Роза вітрів» за даними Криворізького метеоцентру. Також нам допомогли синоптичні дані за період 1959 по 2011 рр., які нам надала кафедра географії Криворізького педагогічного інституту, щоб з'ясувати, чи вплинуло глобальне потепління клімату на Кривий Ріг і як саме? З'ясували, що в нашому місті спостерігається глобальне потепління клімату на 1-2 градуси. Всі наші екскурсії мали мету: сформувати краєзнавчі знання учнів, виховувати любов до рідного міста, до природи, активну позицію до екологічних проблем міста. Такі екскурсії супроводжувалися спостереженнями, фотоматеріалами, описами місцевості, подальшими презентаціями та звітами учнів про побачене.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Кількісні і якісні результати факультативу «Екологічні проблеми Кривбасу» свідчать, що є позитивна динаміка у застосуванні учнями критичного мислення, висування екологічних гіпотез, знаходження альтернативні варіанти вирішення проблем. Програма спецкурсу сприяє виявленню активності у пізнанні навколишнього середовища, формує установку на здобуття знань з різноманітних джерел та вміння використовувати отримані знання на практиці

ЕКОЦЕНТРИЗМ ЯК ГЛИБИННОПСИХОЛОГІЧНИЙ СИМПТОМ

Доповідь присвячено теоретичному аналізу екоцентризму на засадах глибинної психології З. Фрейда, Ж. Лакана, Ж. Дельоза, Ф. Гваттарі відповідно до новітньої міждисциплінарної концепції походження альтруїзму В. Р. Кейсельмана (Дорожкіна).

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Поняття екоцентризму нині постає нагальною категорією дослідження цілої низки наукових галузей. Примітно, що в природничому, соціогуманитарному та філософському дискурсах воно розкриває різні грані та набуває різних статусів: від певного рівня екологічної свідомості (Н. І. Снитко), сформованості екологічної культури суспільства (Н. Д. Лепська) до підстави виокремлення нового напрямку філософського світогляду (С. П. Мякінніков). У той же час дефініції екоцентризму торкаються і таких дотичних понять, які прямо стосуються предмету вивчення психології: екомислення, екофілії, екологічної освіти, екологічної спрямованості особистості та ін. Однак, мусимо відзначити, що саме психологія, попри інтенсивний розвиток власної теорії та методології, нині залишається тією галуззю, де екоцентричні дослідження є найменш виразними, тож теоретичне й емпіричне вивчення різних компонентів, рівнів, типів, детермінант екоцентризму є актуальним.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження стала спроба аналізу феномену екоцентризму з позицій класичної та сучасної глибинної психології, представлених передусім “мовними каркасами” З. Фрейда, Ж. Лакана, Ж. Дельоза, Ф. Гваттарі, а також відповідно до новітньої міждисциплінарної концепції походження альтруїзму, запропонованої в 2010 році В. Р. Кейсельманом (Дорожкіним).

Аналіз досліджень та публікацій. Попередніх спроб реалізації сформульованої мети нами не виявлено.

Викладення матеріалу та результати. Нагадаємо, що, відповідно до теорії психічного апарату, запропонованої З. Фрейдом на межі XIX-XX ст., людина вроджено егоїстична та асоціальна: несвідома складова її психіки керується принципом задоволення, змушуючи Его як інстанцію, доступну свідомості, або тестувати реальність на предмет можливості задовольнити драйв, або будувати систему психологічних захистів від нього. У такому разі центрованість на об'єкті вказує на його дійсну чи символічну можливість прямо чи опосередковано (завдяки сублімації) задовольнити драйв. Коли задоволення драйву обмежене табу з боку Супер-Его, але він не піддається повному витісненню, то він задовольняється символічно — у вигляді симптому. Паралель із екоцентризмом тут така, що лібідо (як всетвірна, любляча, сповнююча енергія) може бути переспрямованим на природу як дещо конкретне і породжувати діяльність із догляду за нею, а може лише обирати безпечний абстрактний об'єкт для часткового втілення драйву, істинне бажання якого невідоме. В такому випадку екоцентризм постає як невротичний симптом альтруїстичного ряду: тобто пов'язаний, як обґрунтовано В.Р. Кейсельманом (Дорожкіним), із витісненою егоїстичною стратегією.

За структурним психоаналізом Ж. Лакана, несвідоме структуроване як мовлення: психіка має свою “граматику”, свій “синтаксис” та функціонує в трьох регістрах — Реальному, Уявному та Символічному, де розкриваються специфічні відносини між означуваним та означувальним. В структурі ж особистості Ж. Лакан виділяє власне Суб'єкта та Іншого, де другий виступає подібним до “не-Я”, описаного ще І. Фіхте. Інший — це той, до кого насправді звертається Суб'єкт щоразу, породжуючи текст, це той, під наглядом якого Суб'єкт існує, розгортає свою діяльність, це те “невідоме” в нашому психічному, що випромінює базальну довіру чи недовіру, тривогу чи впевненість тощо. Авжеж, ця інстанція психіки наповнюється змістом завдяки досвіду взаємодії зі значимими іншими нашого дитинства. У подальшому ж житті Суб'єкт несвідомо проєціює свого Іншого на реальних інших довкола.

Якщо лаканівський симптом найпростіше можна представити як “затинання” у граматичі психіки, синтаксичну, дискурсивну “обмовку”, яка демонструє те, як у регістрі Символічного відбувається конституювання Реальних відносин між Суб'єктом та Іншим, то екоцентризм може бути ознакою специфічної вимоги Іншого та установки Суб'єкта

задовольнити цю вимогу. При цьому примітно, що Інший переноситься не на особу, а на фантазм — природу, екологію — заради якого егоїстичні інтереси Суб'єкта фактично приносяться в жертву. Наявність такого симптому говорить про те, що він дозволяє підтримувати бажані стосунки між Суб'єктом та Іншим, наприклад, реалізовує дитячу потребу дбати про іншого: щирю чи у вигляді реактивного утворення від протилежного (“Я би хотіла, щоб мій братик зник, і тому я дуже старанно й ласкаво про нього дбаю”) тощо.

Одним із найцікавіших підходів в сучасній глибинній психології є шизоаналіз Ж. Дельоза та Ф. Гваттарі, які внесли принципово нове бачення генези та функціонування психіки в цілому та симптомотворення зокрема. Попри те, що цей підхід напрочуд багатий на унікальну термінологію, ми зупинимося лише на одній частковій ідеї, продуктивній відносно нашої дослідної мети. Автори виходять із того, що лібідо не здатне ані десексуалізуватися, ані ресексуалізуватися. Лібідо залишається сексуальним незалежно від тієї сфери, в яку воно трансформоване, тому замість поняття сублимації Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі говорять про інвестування лібідо. При виборі об'єкта лібідо обмежується його кордонами, звужується, концентрується, спрямовується, що особливо справедливо відносно об'єктів соціального порядку: сім'я, група, соціум тощо. В цьому плані екоцентризм свідчить про інвестування лібідо в реальний чи уявний об'єкт, ім'я якому — природа, та, залежно від статусу об'єкта, є симптомом або паранойяльного способу задоволення бажання із характерним для нього укоріненням в дійсність, або шизофренічної втечі завдяки вислизанню з території “значущого” на територію “ніякого”, щоби створити на останній нове “значуще”.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Висвітлений нами теоретичний аналіз глибиннопсихологічної симптоматики, яка обумовлює конституювання екоцентризму як психічної властивості, особистісної риси, діяльності, світогляду, не є вичерпним. Хочемо наголосити, що він не мав і не має на меті приниження чи спростування важливості цього соціального й психологічного явища або що. На наш погляд, об'єктивне неупереджене врахування усіх детермінант його появи є найпершою запорукою розробки ефективної концепції сталого розвитку на засадах екоцентризму. Головним висновком здійсненого дослідження ми вважаємо той, що екоцентризм може мати різні інтрапсихічні мотиви, рушійні сили, конфлікти, в тому числі й такі, відповідно до яких екоцентричність слушно зарахувати до невротичної симптоматики. Розуміння глибиннопсихологічних аспектів цього явища допоможе в подальшому якісно організувати впровадження екоцентричних принципів в різні сфери людського буття.

Список літератури

1. Дельоз Ж. Емпіризм і суб'єктивність: Досвід про людську природу по Юму; Критична філософія Канта: вчення про здібності; Бергсонізм; Спіноза. — М. : Per Se, 2001.
2. Дельоз Ж., Гваттарі Ф. Тисяча плато. Капіталізм і шизофренія. — Єкатеринбург : У-Факторія; М.: Астрель, 2010. — 895 с.
3. Лакан Ж. Семинары. Книга 1: Работы Фрейда по технике психоанализа (1953/54). — М. : Гнозис/Логос, 1998.
4. Лакан Ж. Семинары. Книга 2: «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/55). — М. : Гнозис/Логос, 1999.
5. Лакан Ж. Семинары. Книга 5: Образование бессознательного (1957/58). — М. : Гнозис/Логос, 2002.
6. Лакан Ж. Семинары. Книга 7: Этика психоанализа (1959/60). — М. : Гнозис/Логос, 2006.
7. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. — М. : АСТ, 2006. — 400 с.

СТРАТЕГІЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ТА СУСПІЛЬСТВО СПОЖИВАННЯ

В статті розглянуто змістовні та сутнісні складові моделі суспільства споживання, історію її виникнення та наслідки. Розкрито важливість переходу суспільства до моделі сталого розвитку як альтернативної стратегії розвитку в умовах глобальних ризиків та криз.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Людство сьогодні стоїть перед складним вибором: знайти шляхи відносного керування своїм майбутнім, або чекати «природного» способу виходу із тих ризиків та проблем, які характеризують світ ХХІ століття. В останні роки особливо активізувалося апокаліпсичне світобачення, чекання «кінця світу», песимістичне налаштування на очікуване майбутнє і, як наслідок, зосередженість виключно на сьогоднішні, бажання насолоджуватися благами цивілізації, не думаючи про завтрашній день.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Вирішення багатьох існуючих проблем дійсно складне і потребує спільних зусиль як з боку міжнародних недержавних організацій, державних структур, регіональних громад, так і окремих громадян. Одночасно ще у середині ХХ століття багатьма вченими та мислителями наголошувалося, що коріння всіх криз – у морально-духовному та ціннісному вимірі нашого життя. Тому існуючі глобальні проблеми пов'язані із тим відношенням до довкілля (як природного, так і людського), яке сформувалося у сучасної людини.

Викладення матеріалу та результати. Які риси має сучасне суспільство? По-перше, це масове суспільство, розвиток якого у ХХ столітті був пов'язаний із стрімкою індустріалізацією, урбанізацією, розвитком засобів інформації та комунікації, структур уніфікованих цінностей та стандартів життя (складовими з яких є цінності загальної освіти, демократизації, прав людини тощо). Після Другої світової війни в результаті науково-технічної революції масове суспільство частково змінило свої риси, набувши риси індивідуалізованого та постіндустріального.

По-друге, сучасне суспільство – індивідуалізоване, яке передбачає формування індивідуалізованої моралі та потреб у зв'язку із розширенням правових свобод та диференціації сектору споживання (сьогодні ми маємо споживання не тільки реальних, а й «віртуальних» ресурсів, розвиток сфери обслуговування, розваг, відпочинку).

По-третє, сучасне суспільство – це суспільство споживання, що характеризується масовим споживанням матеріальних та віртуальних ресурсів, формуванням системи цінностей, спрямованих на задоволення існуючих та створення додаткових (за допомогою, наприклад, реклами, моди) потреб.

Починаючи з середини 50-тих років ХХ століття («споживчого буму» у країнах Західної Європи та США) та до сьогодні відбувається постійне зростання масштабів споживання у розвинутих країнах. Воно пов'язане не тільки з науково-технічним прогресом, а й економічною політикою, заснованою на стимулюванні попиту, а також розгляду споживання як показника соціальної справедливості (на рівні країни) або соціальної престижності (на рівні окремої особистості).

Суспільство споживання виникло в результаті зміни структури споживання сучасної людини, зниження тривалості робочого дня та зростання вільного часу, розмивання класової структури та індивідуалізації споживання.

Основні риси суспільства споживання:

- у процесі споживання приймають участь всі члени суспільства;
- головну роль у сфері обслуговування починають грати великі торгівельні центри та супермаркети, а у торгівлі – транснаціональні корпорації, які не тільки заповнюють ринок продукцією, а й формують відповідний попит (смаки та потреби, наприклад, створюючи таку форму розваги як шопінг);
- особливе значення мають інформаційно-комунікаційні технології та засоби зв'язку, які поповнюють ринок реальних товарів віртуальними (ігри, музика, відео, інформаційні ресурси тощо), а також додатково регулюють попит, формуючи відповідні ціннісні орієнтації;
- культура споживання створюється та підтримується всім комплексом

економічних та соціально-політичних механізмів як форма регулювання поведінки людини та її зайнятості в економічній сфері;

- особливістю культури споживання є орієнтація на надмірне споживання (споживання товарів, які не входять до переліку суттєвих для виживання та життя), індивідуалізоване споживання (диференціацію товарів для різних категорій населення, представників різних культурних смаків, різного соціального статусу тощо), а також «одноразове» споживання (постійну зміну орієнтацій у споживанні завдяки впливу реклами та «модних тенденцій»);

- способом додаткового стимулювання попиту та соціального контролю виступає кредитування (поширення банківських карток, карт знижок), які прискорюють прийняття рішення при здійсненні покупки, а також спонукають працювати на їхню виплату;

- ціна на товар регулюється не стільки реальними його властивостями (якістю, безпекою для здоров'я), скільки символічними відзнаками (особливе значення набувають «торгові марки» або бренди, які встановлюють символічну ціну на свої товари, які набагато дорожчі за власні аналоги);

- основним принципом зміни пріоритетів споживчого ринку виступає принцип «запланованого застарівання», коли речі знецінюються та застарівають швидше, ніж це відбувається фізично.

«Заплановане застарівання» – створення товару, в якому заздалегідь закладені властивості, які роблять його через певний час застарілим або непридатним для використання. Принцип «запланованого застарівання» має важливе значення для товаровиробників, оскільки постійно стимулює споживчий попит (споживачі змушені купувати новий товар).

Існує дві основні форми застарівання товару – технічне (технологічне) та естетичне. Технічне застарівання сьогодні властиве для великої кількості товарів (від велосипедів та принтерів до програмного забезпечення), коли, наприклад, складові для комп'ютера чи мобільного телефону неможливо оновити, оскільки на момент виходу з ладу товару змінюються технічні параметри його аналогів. Або нові версії програм виявляються несумісними із старішими їх версіями. Естетичне застарівання пов'язане з ефектом моди, коли зовнішні ознаки товару стають з точки зору модних тенденцій естетично непридатними для використання (зміна стилів, естетичного дизайну товару).

Вперше принцип «запланованого застарівання» був закладений у процес планування виробництва наприкінці 20-тих – на початку 30-тих років ХХ століття з метою боротьби із безробіттям в ході так званої «Великої депресії» (у 1932 р. виходить робота американського дослідника Б. Лондона «Кінець депресії шляхом запланованого застарівання», в якій йдеться про створення відповідних стандартів застарівання товарів за технічними параметрами). У 50-ті роки завдяки діяльності відомого американського інженера Б. Стивенсена були сформульовані принципи естетичного застарівання товару, засновані на стимулюванні бажання споживача постійно оновлювати товар за естетичними принципами.

Заплановане застарівання призводить до марнотратства, тобто посилення надмірних потреб, постійного незадоволення товаром і бажання його оновлювати. Воно завдає прямої шкоди довкіллю, оскільки для виробництва нових товарів необхідно все більше ресурсів та енергії, а застарілі товари збільшують кількість сміття, забруднюючи середовище. Одночасно заплановане застарівання виступає певною мірою основою науково-технічного розвитку, спонукаючи до пошуку нових технологічних та естетичних рішень, також регулюючи соціальні потреби і стимулюючи економічне зростання.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Суспільство споживання як модель соціально-економічних відносин сьогодні все більше набуває проблемного характеру з точки зору можливих катастрофічних наслідків бездумного використання природних ресурсів. На відміну від неї стратегія сталого розвитку визначає основні шляхи подолання глобальних проблем та можливих ризиків. Кінцева мета сталого розвитку – подальший прогрес людства, покращення якості життя та соціально-економічного благополуччя з врахуванням існуючих екологічних обмежень.

РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Стаття присвячена аналізу змісту поняття «екологічна культура» в системі загальної культури та культури особистості в контексті освіти для сталого розвитку. Обговорюються аспекти формування екологічної культури. Особлива увага приділяється ролі освіти для сталого розвитку, визначенню різниці освіти для сталого розвитку та екологічної освіти.

Екологічна криза активізувала увагу багатьох сучасних вчених до проблем залежності існування природи від соціокультурної практики, від розвитку науки та техніки. Ці питання обговорюються вченими різних напрямів науки: біологами, фізиками, представниками природоохоронних наукових установ, філософами, політиками і навіть психологами та соціологами. Всі намагаються проаналізувати причини екологічної кризи, надати поради щодо збереження природи та оптимізації народногосподарської діяльності [1]. Наприклад, І. Гердер вважав, що сама природа заклала в людині гуманістичні основи її розуму і культури, а на думку І. Канта, призначення природи по відношенню до культури в підготовці людей до свободи, Л. Гумільов розвиток культури розглядав як наслідок дії космічних сил.

Культура має чимало різновидів: певні історичні культурні форми, культура конкретних сфер суспільного життя, етнічних, професійних та інших спільнот, матеріальна та духовна культура тощо. Проте, у кожному випадку культура є засобом осягнення як навколишнього світу, так і внутрішнього світу людини, регулюючим початком у відносинах її з навколишнім середовищем – природним та соціальним. У контексті універсальних зв'язків та закономірностей культура постає як суто людська форма самоорганізації та розвитку соціуму, засіб його адаптації до довкілля, креативний чинник утвердження та процвітання людства в біосфері [8].

Серед різноманітних форм культури одне з вагомих місць у наш час посідає така її форма, як екологічна культура. На думку О. Шпенглера, екологічна культура — це здатність людини відчувати живе буття світу, приміряти і пристосовувати його до себе, взаємоузгоджувати власні потреби й устрій природного довкілля. Інакше кажучи, *«ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА Є ЦІЛЕПОКЛАДАЮЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЛЮДИНИ (ВКЛЮЧАЮЧИ І НАСЛІДКИ ТАКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ), СПРЯМОВАНОЮ НА ОРГАНІЗАЦІЮ ТА ТРАНСФОРМАЦІЮ ПРИРОДНОГО СВІТУ (ОБ'ЄКТІВ ТА ПРОЦЕСІВ) ВІДПОВІДНО ДО ВЛАСНИХ ПОТРЕБ ТА НАМІРІВ»* [8]. С. Марк зазначав, що у процесі реалізації своїх сутнісних сил, людина плекає в собі екологічну культуру, відбувається «соціалізація природи і оприроднення людини». Опановуючи екологічну культуру людина все більше усвідомлює себе екологічним суб'єктом світу природи, пізнаючи себе в природі і природу в самій собі. Чим повніше людина відповідає можливостям природи в задоволенні своїх потреб, втілена в природу, її цикли, ритми – тим вищий рівень її екологічної культури [4].

Освіта – це процес засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, необхідних для адаптації людини до природного і соціокультурного середовища, гармонійного розвитку людини і суспільства. Головна її цінність полягає у соціалізації індивіда. Освіта покликана виступати також засобом формування меж дозволеного в суспільній свідомості. У цьому плані екологічна освіта постає як шлях формування відповідального ставлення до природного середовища на основі знань закономірностей розвитку екологічних систем, розуміння допустимої міри їх зміни. Екологічна освіта покликана сприяти розумінню самоцінності природи, необхідності її збереження для майбутніх поколінь [2; 3; 9].

Слід чітко розрізняти освіту для сталого розвитку й екологічну освіту. О. Є. Висоцька зазначає, що екологічна освіта зосереджується на екологічних аспектах: впливах забруднення, стічних вод, викидів автомобілів, підприємств тощо та їх причинах, наслідках і можливостях їх зменшення, на турботі про природу та її захисті. Освіта для сталого розвитку є більш комплексною за своїм змістом. В її межах на перший план виступають нові підходи до використання природних ресурсів та проблем їх відновлення (сталості) [2, с. 68].

Сьогодні у змісті освіти для сталого розвитку виділяють кілька напрямків [5]:

- формування адекватних екологічних уявлень про навколишній світ і їх трансформація у відносини ;

- прийняття стратегій і освоєння технологій взаємодії з навколишнім середовищем (одержання наукової інформації про світ природи, взаємодії з природою в умовах антропогенного і природного середовища, естетичне освоєння світу природи, технології екологовідповідальної діяльності);

- націленість на комплексне вивчення проблем сучасності і на їх колективне рішення ;

- формування суб'єктивного ставлення до природи.

Реалізація стратегії сталого розвитку передбачає екологізацію різних сфер людської діяльності, становлення екологічної свідомості. Даний процес покликаний змінити спосіб мислення людей, підсилити його екологічні, гуманістичні, прогностичні якості. Екологічна компетентність стає однією з сутнісних характеристик людини майбутнього, тому що шкоди природі наноситься не тільки умисно, а й через незнання. Володіючи екологічним знанням, людина починає розуміти значення багатьох, раніше здавалися другорядними, зв'язків і відносин у природі. У зв'язку з цим екологію вважають передвісницею постнекласичної науки, її положення покликані змінити норми поведінки сучасної людини, привести їх у відповідність із закономірностями природи. У цьому випадку можна вважати, що «людина розумна» стає «людиною мудрою» [9].

Список літератури

1. Верестун Н. О. Роль екологічної культури у збалансованому розвитку суспільства. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL <http://eco.com.ua/content/rol-ekologichnoi-kulturi-u-zbalansovanomu-rozvitku-suspilstva>
2. Висоцька О. Є. Випереджаюча освіта для сталого розвитку: методологія, методика, технології : науково-методичний посібник / О. Є. Висоцька. – Д. : «Акцент ПП», 2012. – 292 с.
3. Висоцька О. Є. Освіта для сталого розвитку: науково-методичний посібник / О. Є. Висоцька. – Д. : Роял Принт, 2011. – 200 с.
4. Глазачев С. Н. Рио +20: на пути к экологической культуре. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL <http://cyberleninka.ru/article/n/riio-20-na-puti-k-ekologicheskoy-kulture5>
5. Гороховатская Н. В. Устойчивое развитие в образовании: от идеи к практической реализации. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL <http://cyberleninka.ru/article/n/ustoychivoe-razvitie-v-obrazovanii-ot-idei-k-prakticheskoy-realizatsii>
6. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону, 1996.
7. Димань Т. М. Екологія людини: підручник / Т. М. Димань. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 376 с.
8. Крисаченко В. С. Екологічна культура. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL http://geoknigi.com/book_view.php?id=1132
9. Мамедов Н.М. Экологическое образование: социокультурный контекст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL <http://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-obrazovanie-sotsiokulturnyy-kontekst>
10. Панов В. И., Лидская Э. В. Концепция устойчивого развития: экологическое мышление, сознание, ответственность. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-ustoychivogo-razvitiya-ekologicheskoe-myshlenie-soznanie-otvetstvennost>
11. Рассказова Н. С. Формирование экологической культуры и трансформация ее в культуру устойчивого развития с учетом региональных принципов экологического права. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekologicheskoy-kultury-i-transformatsiya-ee-v-kulturu-ustoychivogo-razvitiya-s-uchetom-regionalnyh-printsipov>

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД НА УРОКАХ «ОСНОВИ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ЕТИКИ» ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ

Розглядаються проблеми духовного виховання учнів у контексті християнського виховання та ідей сталого розвитку.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Одним із завдань спеціального курсу «Основи християнської етики» є формування в дітей та молоді цих якостей, патріотичної та громадянської свідомості, ціннісних орієнтирів, які ведуть людину шляхом пізнання Істини, Добра, Краси. Викладання предмету передбачає виховання в учнів поваги до свободи совісті, релігійних та світоглядних переконань інших людей: здатності до співжиття в полікультурному та поліконфесійному українському суспільстві. Дитяча душа – чистий аркуш паперу, і залежно від того, що буде написано на цьому аркуші, такою і стане дитина, такими будуть її вчинки у власному житті. Перші записи на чистому папері душі дитини, звичайно, роблять батьки, члени родини. А запалити у вівтарях юних душ вогонь християнських громадських чеснот, написати слова надії, віри та любові – відповідальне завдання для нас, учителів предмету «Основи християнської етики».

Аналіз досліджень та публікацій: постановка завдання. Синергетичний підхід має провідним принципом самоорганізацію, саморозвиток особистості на основі взаємодії людини з природним і соціальним середовищем, що призводить до змін, виникнення нових якостей тощо. Синергетика божественного й людського визначає специфіку навчання основ християнської етики, оскільки не є плодом людського розуму, а присутня у Святому Письмі, працях Отців Церкви та інших працях релігійно-філософського змісту. Таким чином, поєднання цих парадигм освітнього процесу вимагає методичного осмислення та створення необхідних психолого-педагогічних умов становлення духовного виховання учнів.

Викладення матеріалу та результати. Спецкурс «Основи християнської етики» викладається в Криворізькій загальноосвітній школі № 15 ім. М. Решетняка з 2010 року. Розпочалася ця робота з інформаційних зустрічей з батьками учнів. З перших же кроків ми зрозуміли, що проведення цих уроків вимагає особливої підготовки. Дуже відповідальним є те, що буде донесено до дітей, те, як їм розкажуть про милосердного Бога, щоб вони відкрили свої серця для Нього і впустили в свої душі. Адже Бог – це та любов, яка потрібна нам усім і в якій ми всі можемо зігрітися. Учні повинні не тільки знати історію, факти, християнські традиції, але разом з цим починати перебудовувати себе, свої стосунки з людьми, що поряд, прямувати до духовного життя, щоб стати справжньою Людиною.

У викладанні курсу в 5-6 класах враховуємо, що для учнів цього віку важливим принципом розвитку пізнавальної активності є застосування дидактичної гри. Гра є важливим чинником у мотивації дітей до навчання, тож на багатьох етапах уроку застосовуємо ігрові завдання. Під час вивчення Заповідей Божих схематично будуємо «Дорогу до Царства небесного», де дорожніми знаками є Заповіді Божі та власні вчинки учнів (добрі – йдемо вперед, погані – повертаємося назад). Подобається дітям гра «Квітка моєї душі». На початку навчального року кожний учень малює в зошиті квітку, а на її пелюстках записує ті риси характеру, які діти бажають «виростити» у собі. В кінці року повертаємося до квітки і кожний перевіряє, настільки вдалою була робота над собою за рік. Гра «Український віночок» дозволяє зробити учням висновки про риси характеру людини, які характеризують християнські норми поведінки. На паперових різнокольорових стрічках учні записують свої висновки і разом створюють український «оберіг».

Висновки та напрямки подальших досліджень. У кожного вчителя своя дорога до серця дитини, кожен шукає власні форми роботи з учнями, але не можна забувати, що те, якими виростуть сучасні діти, залежить і від нас, учителів. Від нас залежить, які основні духовні цінності ми закладаємо в них на своїх уроках, як виховуємо власними словами, вчинками, поведінкою і ставленням до людей.

УДК 378.08
Н. П. МАЦЕНКО,
практичний психолог експерименту
КЗШ № 15 I-III ступенів ім. М. Решетняка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ НА УРОКАХ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

В статті розглядаються особливості використання методів активного соціально-психологічного тренування, яке мотивує учнів до висунення ними особистісно і суспільно значущих цілей власної діяльності в контексті ідей сталого розвитку та здатних реалізувати обрану позицію в соціальному просторі.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Реформування освіти в Україні та входження країни в Європейський простір зі сталого розвитку визначають сучасні стратегії діяльності установ освіти, покликаних виконувати нові соціальні замовлення: формування вільної особистості, яка здатна творчо мислити і творчо діяти. Тому основними засадами сталого розвитку в галузі освіти є виховання свідомих членів суспільства, на розумінні ними взаємозв'язку і взаємозалежності між людиною і природою, усвідомлення необхідності збереження глобальної рівноваги та причетності кожного до проблем навколишнього середовища, а метою освіти для сталого розвитку є формування в учнів світогляду, який оснований на засадах сталості, реалізації творчих здібностей особистості, здатної нестандартно мислити, приймати активну участь у житті суспільства [1, с. 6-7].

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Освітній процес вимагає пошуку нових підходів до подальшого удосконалення методів та створення необхідних психолого-педагогічних умов становлення особистості в умовах сталого розвитку. Навчальний курс «Уроки для сталого розвитку» розроблений на засадах одного з напрямів гуманістичної педагогіки – педагогіки «емпауермент» (з англ. Empowerment – надання людині мотивації й натхнення до дії). Одним з основних принципів емпауермент-педагогіки є забезпечення психологічного комфорту учнів під час навчання, створення умов для появи в учнів ентузіазму і почуття задоволення від результатів групової роботи, виконання дій і вироблення звичок поведінки, орієнтованих на сталий розвиток, що досягається насамперед завдяки постійному позитивному (як за формою, так і за змістом) зворотному зв'язку [4, с. 10-12]. Даного результату можна досягнути при використанні на уроках для сталого розвитку активних групових методів соціально-психологічного тренування (АСПТ). Розробкою практичних прийомів (методів) соціально-психологічного тренінгу займались Л. А. Петровська, Ю. М. Ємельянов, В. С. Марєанов, В. П. Захарова, Н. Ю. Хрящева, А. М. Смолкін, М. С. Прутченков та ін. На сьогоднішній день досить мало уваги приділено проблемі впровадження методів АСПТ в контексті ідей сталого розвитку, але використання на уроках для сталого розвитку активного соціально-психологічного тренування сприятиме формуванню в учнів почуття особистої і колективної відповідальності за майбутнє покоління, за рахунок зміни моделі поведінки і звичок учнів [3, с. 19-24].

Викладення матеріалу та результати. Серед змістових складових випереджаючої освіти для сталого розвитку одним з основних напрямків навчальної та виховної діяльності є впровадження сучасних норм міжособистісної та міжкультурної комунікації, активного спілкування. Соціально-психологічне тренування (СПТ) – це психологічний вплив, який ґрунтується на активних методах групової роботи, використання своєрідних форм навчання: знання, уміння і техніки у сфері спілкування, діяльності та власного розвитку. Унаслідок цього виробляються і корегуються норми особистісної поведінки та міжособової взаємодії, а також розвивається здатність гнучко реагувати на ситуацію, швидко перебудовуватися в різних умовах і різних групах. Ефективність технології АСПТ визначається тим, що учасникові дають змогу безпосередньо у самому процесі спілкування оцінити свою діяльність, навички та скорегувати їх [2, с. 274].

Активні групові методи соціально-психологічного тренінгу можна умовно об'єднати в основні блоки: а) дискусійні методи (групова дискусія, розбір казусів із практики, аналіз ситуацій морального вибору тощо); б) ігрові методи: дидактичні і творчі ігри; рольові ігри (поведінкове навчання); в) сенситивний тренінг (тренування звичок). Групові дискусії – один з

основних методів СПТ, який представляє собою безперервний, не регламентований ролями обмін думками, судженнями між членами групи, в ході якого створюються умови для рефлексії особистістю своїх знань в області сталого розвитку, внутрішніх протиріч, які є причинами неефективного впровадження ідей сталого розвитку. Рольова гра – застосовується як організована взаємодія учасників еко-команди (групи), в якій поведінка кожного з них структурована заданою роллю. В умовах рольової гри учні програють ситуації, які характерні для реальної і значущої для них діяльності і ставлять перед собою завдання необхідності змінити своїх установках. Тоді створюються умови для формування нових, більш ефективних навичок [2, с. 276].

За словами С. Л. Рубінштейна, об'єктивна, зовнішня зміна взаємовідносин людини з оточуючими, відображаючись в її свідомості, змінює і внутрішній психічний стан людини, перебудовує її свідомість, її внутрішнє відношення і до інших людей і до самого себе [3, с. 14]. Активне пізнання учнями природних міжособистісних ситуацій сприяє підвищенню комунікативної компетентності, яка дозволяє бачити світ з точки зору інших людей та впроваджувати їх досвід в своєму повсякденному житті. Навчити людину колективній поведінці поза реальним колективом неможливо, тому задача активного соціально-психологічного навчання полягає в тому, що потрібно на чутливо-практичному досвіді переконати учнів в успішності спілкування з іншими учнями, батьками, родичами та акцентувати їхню діяльність на забезпечення міжособистісної взаємодії для впровадженню ідей сталого розвитку. Вся атмосфера тренінгу готує учасників до переборення ілюзій самодостатності окремого індивіду і сприяє формуванню почуття органічного зв'язку кожного учня з суспільством, колективом класу та еко-командами. Учасник тренінгу повинен навчитися сприймати та оцінювати себе не в якості незалежної частини цілого, а в якості незамінної частини взаємозалежного цілого, яким і є згуртований колектив.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Сталий розвиток потребує освіти, спрямованої на комплексний і динамічний підхід, який враховує важливість критичного мислення, соціального навчання та реальної участі особистості у житті суспільства. Адже свідоме ставлення людини до навколишнього світу – це не тільки здатність до адекватного сприйняття дійсності чи вміння абстрактно мислити, а й, насамперед, самоконтроль своєї поведінки і діяльності та передбачення результатів останньої. Саме тому пріоритетними напрямками формування екологічно вихованої особистості є залучення учасників навчально-виховного процесу в практично-орієнтовану діяльність із розв'язання екологічних проблем на уроках для сталого розвитку, а перспективою подальшої роботи є розробка та впровадження уроків для сталого розвитку з використанням методів активного соціально-психологічного тренінгу.

Список літератури

1. Випереджаюча освіта для сталого розвитку як практично-зорієнтована модель реформування галузі в регіоні: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. 31 березня 2011 р., м. Дніпропетровськ. / Наук.ред. О. Є. Висоцька. – Дніпропетровськ: ДОШПО, 2011. – 228 с.
2. Петровская Л. А. Социально-психологический тренинг как способ оптимизации перцептивных процессов в группе. В книге: Межличностное восприятие в группе. / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М. : МГУ, 1981. – С. 270-287.
3. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : Изд. МГУ, 1982. – 167 с.
4. Пометун О. І., Пилипчатіна Л. М., Сущенко І. М Уроки для сталого розвитку : посібник для вчителя з навчального курсу за вибором для учнів 8-го класу загальноосвітніх шкіл. Вид. 2-ге. Випр. І доп. – Д. : «ЛІРА», 2013. – 100 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ВИПЕРЕДЖАЮЧОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

В статті розглядаються особливості формування особистості учня старшої школи в контексті ідеї сталого розвитку, здатної реалізувати обрану позицію в навколишньому соціальному просторі.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Загальноосвітня школа є базовим елементом для переродження суспільства до сталого розвитку за рахунок забезпечення особистості можливістю втілити власні уявлення про суспільство в життя. Саме таке завдання освіти зафіксоване у головних документах всесвітніх форумів зі сталого розвитку. У Декларації, прийнятій на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку в 2002 році, відображено єдиний підхід лідерів світових держав до освіти як головного інструменту для створення гуманного, рівноправного та уважного до проблем людини суспільства. Так новий тип освіти отримав назву «освіта для сталого розвитку» (Education for Sustainable Development). Метою освіти для сталого розвитку є формування світогляду, що оснований на засадах сталості, реалізації творчих здібностей особистості, здатної нестандартно мислити, приймати участь у житті суспільства.

На уроках світової літератури завданнями в інтересах сталого розвитку є: формування гуманістичних цінностей та пріоритетів, заснованих на ідеї самоцінності кожної особистості; виховання поваги до духовних скарбів людства; здатність формулювати і відстоювати власну точку зору; відпрацьовування навичок аналізу художнього тексту; зіставлення зі зразками різних видів мистецтв; розвиток творчих та комунікативних здібностей учнів та засвоєння духовно-естетичного потенціалу художньої літератури.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Освіта для сталого розвитку виступає одним із найпотужніших стабілізуючих чинників соціально-економічного та екологічного розвитку України. Вона направлена на розвиток навчальних навичок, поглядів і цінностей, які спрямовують і мотивують людину до активної участі в суспільстві. Україна потребує для майбутнього відповідального та стратегічно мислячого молодого покоління зі сформованою високою духовністю та толерантністю у відносинах, що є одним з головних напрямків освіти для сталого розвитку. В освіті України актуальна творча активність засобами інноваційної діяльності, формування комунікативної компетентності учнів. Комунікативна компетентність – це потреба в здатності навчатися все життя і уміння адаптуватися, успішно існувати в соціумі. Володіння даними навичками, здатність встановлювати контакт з іншими людьми і підтримувати його – це і є комунікативна компетентність за визначенням дослідників: Ю. М. Жукова, Л. А. Петровського та ін. На сьогодні проблема особистості як компетентної вирішується в працях Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Пометун, І. А. Зимньої, А. В. Хутірського та ін. Учень стає суб'єктом діяльності й керує своїм особистим розвитком з урахуванням загальнолюдських цінностей, вимог суспільства. Таким чином, освітній процес вимагає пошуку нових підходів до подальшого удосконалення методів та створення необхідних психолого-педагогічних умов становлення особистості в умовах сталого розвитку. Завданням освіти є: створити умови для підвищення рівня соціальної адаптації та соціальної мобільності, професійного самовизначення старшокласниками; опанування проектно-пошукових та комунікативних умінь.

Викладення матеріалу та результати. Система підготовки учнів в умовах сталого розвитку в процесі вивчення світової літератури будується на закономірностях педагогічного процесу і передбачає створення оптимальних психолого-педагогічних умов: розвиток особистості учня; педагогічно доцільне поєднання традиційних і інтерактивних освітніх технологій; урахування індивідуальних особливостей учнів у процесі організації дослідницької діяльності учнів.

У процесі розвитку комунікативної компетентності учнів для формування особистості в

умовах сталого розвитку досить результативними виявились такі форми навчання: створення проєктів, презентацій; лекція, в якій використовуються такі технології та методичні прийоми як проблемне запитання, рольова гра, творчі домашні завдання; семінарські заняття, в яких використовуються технології групового навчання; уроки-дослідження (визначення кольорів, асоціацій, психології героїв, та ін.) Розвиваючи комунікативну компетентність учнів на уроках засобом методу проєктів, підводжу учнів до думки, що сучасне суспільство надає молодій людині багато можливостей стати успішною, але для цього потрібні знання, інтелект, вміння спілкуватися, швидка адаптація до нових умов праці. Результатом роботи учнів є мультимедійні презентації, фоторепортажі, колажі, схеми. Рольова гра дає можливість учням в ролі М. Булгакова давати інтерв'ю або в ролі А. Ахматової згадувати про дитячі роки і танцювати вальс з М. Гумільовим. При цьому вони не тільки розвивають мовленнєву діяльність але і вчаться висловлювати думки, спираючись на текст. Дослідницька діяльність – дуже важливий аспект навчального процесу. При вивченні образу Гобсека (О. Де Бальзак «Гобсек») проводимо дослідження вчинків персонажу. Цікавий диспут для учнів при вивченні роману О. Уайльда «Портрет Доріана Грея»: виходячи із висловлювання Ф. Достоєвського «Краса врятує світ», в результаті психологічного дослідження знайти рішення проблемного питання: «Чи врятує краса наш світ?» та ін. Враховуючи активний процес розвитку учнів, їхню індивідуальність, конструємо і організуємо навчальну діяльність таким чином, щоб забезпечити співпрацю вчителя та учня. Результатом є участь Я. Коковіної в районній конференції «Булгаківські читання» з науково-дослідною роботою «Я хотів служити народу». Дипломанткою Дніпропетровського відділення МАН, міського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт «Лінгва-2014» стала Ю. Босенко. На уроках світової літератури учні розвивають комунікативну компетентність, яка є засобом формування особистості в умовах сталого розвитку.

Висновки та напрямок подальших досліджень. Кількісні і якісні результати нашої роботи свідчать, що за всіма параметрами відбулися зміни рівня готовності учнів до самостійної творчої діяльності, що дає підставу зробити висновок про ефективність обраної методики навчання учнів світової літератури. Сучасний ринок праці потребує від особистості сталого професійного розвитку, оволодіння додатковими знаннями, тому уроки світової літератури мають створювати умови для реалізації навчальних технологій формування особистості в умовах сталого розвитку.

Список літератури

1. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання [навч. Посібник] / О.І. Пометун, Л.С. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 135 с.
2. Зимня І. А. Ключові компетенції – Нова парадигма результату освіти / А. Зимня // Вища освіта сьогодні. – № 5. – С. 34-44.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / Під заг. Ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2000. – 112 с.
4. Добрович А. Б. Система спілкування / А. Б. Добрович. – М. : Просвіта, 1996. – 248 с.
5. Єрмаков І. Г. Компетентнісний потенціал проєктної діяльності / І. Г. Єрмаков // Школа. – 2006. № 5. – С. 5-11.
6. Пометун О. І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів / О. І. Пометун. – К. : Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.2004 р. – 10 с.
7. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К., 2007. – 141 с.
8. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. – К., 2005. – 330 с.
9. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті // Національна академія педагогічних наук в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ, ВІДПОВІДАЛЬНОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЧЕРЕЗ ВИКЛАДАННЯ СПЕЦКУРСУ «ЕКОЛОГІЧНЕ ПРАВО» В УМОВАХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В статті розглядаються особливості формування в учнів екологічної культури, екологічних цінностей та відповідального способу життя через впровадження ідей сталого розвитку та дотримання екологічного законодавства під час викладання спецкурсу «Екологічне право».

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Формування екологічної культури, екологічних цінностей, відповідального способу життя та свідомості школярів в контексті ідей сталого розвитку є однією з найактуальніших проблем освіти для сталого розвитку. Для виживання людства і всієї біосфери потрібен кардинальний перегляд пріоритетів розвитку. Основою їх має бути благополучне існування не тільки нинішніх, але і майбутніх поколінь. Тільки у такий спосіб може реалізуватися сталий розвиток суспільства, так як розвиток майбутніх поколінь не повинен бути підірваний нині існуючими поколіннями. Це вимагає від сучасників нового раціоналізму щодо культури споживання, збереження і підтримки системних якостей біосфери, її здатності відтворювати ресурси. Дані проблемні питання регулюються еколого-правовими нормами.

Екологічне право концентрує всю інформацію про екологічну політику держави, шляхи усунення негативного антропогенного тиску на довкілля, що є важливим джерелом отримання екологічних знань, які необхідні сьогодні учням у рамках освіти для сталого розвитку [1, с. 26]. Адже сукупність еколого-правових норм, які регулюють суспільні екологічні відносини, забезпечують охорону життя і здоров'я громадян, дотримання якості довкілля, сприяють захисту екологічних прав і свобод, та раціональному природокористуванню в інтересах сьогодення і майбутніх поколінь.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Формулювання нової стратегії розвитку суспільства, означає поступове з'єднання в єдину самоорганізуючу систему економічної, екологічної і соціальної сфер діяльності. При цьому актуальним питанням сталого розвитку є врахування дотримання громадянами еколого-правових норм.

Важливі досягнення в дослідженні різних аспектів взаємовідносин людини і природи належать: М. Хилько (розгляд питань екологічної політики); С. Кравченко (правові, етичні проблеми екології); А. Толстоухов (розробка питань екобезпечного розвитку людства); В. Пащенко (дослідження питань сталого розвитку); О. Салтовський (розробка питань екологічної освіти) та багато інших вчених [3, с. 5]. Методи екологічного права, як сукупність засобів і способів впливу на учасників суспільних відносин, з метою забезпечення правових вимог щодо охорони навколишнього природного середовища та екомережі, раціонального використання природних ресурсів і забезпечення екологічної безпеки – розглядалися в роботах Ю. Шемшученка, В. Комарницького, В. Шевченка, С. Єлькіна [1; 2]. Тому потреба у вивченні екологічного права зумовлюється багатьма обставинами. По-перше, екологічне право, норми якого трансформують у себе наукові знання та практичний досвід вирішення екологічних проблем, свідчить про те, що в державі добре розуміють значення екологічних проблем (антропогенний тиск спотворює обличчя планети, природне середовище існування людини несе загрозу глобальної екологічної кризи). По-друге, екологічне право взаємодіє з адміністративним, господарським, конституційним, фінансовим та іншими галузями права, а тому його вивчення дозволяє вдосконалити теоретичні знання та практичні навички щодо застосування відповідних норм і в цілому поглибити знання про право завдяки ознайомленню з особливостями його застосування у сфері взаємодії людини та природи [2, с. 16-18].

Викладення матеріалу та результати. Спецкурс «Екологічне право» є складовою системи профільної підготовки учнів та призначений для поглибленого вивчення «Права» у школі III ступеня. Даний спецкурс має на меті допомогти зорієнтуватися в особливостях екологічного права, у значному обсязі нормативно-правових актів, що регулюють відносини у сфері взаємодії людини та природи.

У програмі спецкурсу «Екологічне право» викладено основні, ключові положення екологічного права (визначення екологічного права, система екологічного права, право

власності на природні ресурси, право природокористування, правове забезпечення екологічної безпеки, юридична відповідальність за екологічні правопорушення тощо). Значну увагу приділено управлінню в галузі охорони навколишнього природного середовища, оскільки від нього значною мірою залежить ефективність реалізації екологічної політики в державі, а також певним напрямкам забезпечення екологічної безпеки, які набули особливого значення останнім часом (правовому забезпеченню поводження з відходами, небезпечними речовинами; захисту населення від шуму; від використання генетично змінених організмів тощо).

Програма спецкурсу «Екологічне право» складається з 5 розділів і 19 тем, в яких розкриваються поняття та джерела екологічного права, права власності на природні ресурси, права природокористування, юридична відповідальність за екологічні правопорушення, правові основи нормування та стандартизації в області охорони навколишнього середовища, екологічна експертиза, екологічний контроль, юридична відповідальність, правові форми адміністративних стягнень.

Мета програми: інформувати учнів про існуючі екологічні проблеми, розглянути методи та принципи екологічного права у формуванні світової екологічної свідомості, сприяти підвищенню екологічної культури школярів, сформувати соціально-активну особистість, надати школярам можливості проявити свої аналітичні і творчі здібності, створити умов для соціальної і творчої самореалізації особистості та оволодіння учнями основами екологічного права.

Досягнення мети передбачає розв'язання таких завдань: з'ясувати стан вивчення проблеми екологічного права на сучасному етапі; визначити зміст поняття «екологічне право», як самостійна галузь права; розглянути джерела й основні напрямки екологічного права в країні, регіоні, місті; представити загальну характеристику системи екологічного права; дослідити фундамент, джерела, функції екологічного права; проаналізувати управління в галузі охорони навколишнього природного середовища, оскільки від нього значною мірою залежить ефективність реалізації екологічної політики; окреслити основні чинники відповідальності за порушення екологічного законодавства.

Порядок роботи, форми проведення занять можуть бути різноманітні. Але переважає діяльнісний підхід, діти аналізують наявні матеріали, збирають і систематизують матеріали, створюють банк даних нормативних актів, ведуть блокноти, записники. Необхідно виробити в учнів звичку звертатися до словників і довідників. Атмосфера на заняттях повинна бути максимально доброзичливою, неформальною, відкритою. Учитель зобов'язаний бути співтворцем, доброзичливо настроєним, бути розкутим, відкритим, подавати зразок творчого підходу до вирішення певної проблеми. Під час занять спецкурсу, учні повинні відчувати абсолютну відсутність критики (тобто створення ситуації прийняття будь-якої ідеї).

Важливо мати на увазі, що при викладанні всіх розділів спецкурсу вимагається критична оцінка та корекція традиційних теоретичних підходів з позиції практики ринкової економіки та сучасної ситуації у розвитку правової науки та нових законотворчих процесів у сучасному суспільстві для його стійкого розвитку.

Список літератури

1. Екологічне право України. Академічний курс: Підручник / За заг. Ред. Ю. С. Шемшученка. – К. : ТОВ «Видавництво «Юридична думка», 2008. – 720 с.
2. Екологічне право: Навчальний посібник – 3-є вид. Центр навчальної літератури / за ред. В. М. Комарницького, В. І. Шевченка, С. В. Єлькіна. – К. : 2006. – 224 с.
3. Лакуша Н. М. Ідея сталого розвитку в контексті екологічних проблем (соціально-культурний та праксеологічний аспекти): автореф. Дис. На здобуття наук. Ступеня канд. Філософ. Наук / Н. М. Лакуша. – К. : КНУ будівництва і архітектури (кафедра філософії), 2005. – 21 с.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ ОСВІТИ ЗАДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В статті розглядається пізнавальна діяльність школярів в контексті інтересів сталого розвитку.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Основна школа покликана забезпечити досягнення таких освітніх результатів, які б відповідали цілям розвитку особистості й сучасним вимогам суспільства. Найголовнішими серед них є формування усталених моделей поведінки людини, зміна її ціннісних пріоритетів у бік соціально-відповідальних, екологічно та гуманістично-орієнтованих форм взаємодії із природним та соціальним оточенням. Формування таких моделей поведінки стає можливим шляхом активізації пізнавальної діяльності учнів під час навчально-виховного процесу.

Аналіз дослідження та публікацій: постановка завдання. Одним з найважливіших завдань у своїй роботі на уроках англійської мови вважаємо підвищення екологічної грамотності учнів, озброєння їх навичками економного, бережливого використання природних ресурсів, формування активної, гуманної позиції у ставленні до природи шляхом використання автентичних матеріалів. Оскільки освіта сталого розвитку спрямовується на подолання споживацького ставлення до природи та її ресурсів та базується на принципах добра і краси, розуму, свідомості і патріотизму, то основною метою вчителя є виховання екологічної особистості, що досягається поетапним шляхом вирішення освітніх, виховних та розвивальних завдань, тобто переосмислення «старої» світоглядної позиції та заміна її новою.

Викладення матеріалу та результати. Основна мета роботи вчителя англійської мови з активізації пізнавальної діяльності учнів полягає в розвитку їх творчих здібностей, творчих рішень до поставлених проблем, тобто саме того що необхідно для випускника освіти сталого розвитку. Засобом розвитку пізнавальних здібностей учнів є вмиле застосування таких методів і прийомів, які забезпечують високу активність учнів у навчальному пізнанні: нестандартні форми уроків, використання телекомунікаційних технологій, технологій колективно-групового навчання, методи «Карусель», «Коло ідей», «Акваріум», «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Ажурна пилка», імітаційні та рольові ігри тощо.

Таким чином в центрі освітнього процесу знаходиться здатність учня до самостійного оволодіння знаннями, самовдосконалення й самовиховання, а основним предметом освіти стає людина, яка прагне навчатися впродовж життя. Поряд із традиційними методами та формами організації навчальних занять, на уроках впроваджуються інноваційні, комп'ютерні технології, метод проектів, пошуково-дослідницька робота, що забезпечує створення сприятливих умов для повного розвитку здібностей учнів, розширення світогляду, набуття дослідницьких навиків і конструктивного мислення. Перехід від пасивного засвоєння знань учнями до активного їх пошуку, практичного осмислення розвиває творчі здібності, формує активну життєву позицію, навички дослідницької роботи, які й формують в учнів самостійність в постановці, розв'язанні обраної проблеми, в пошуках практичного застосування здобутих результатів, громадянську позицію, усвідомлення відповідальності перед майбутніми поколіннями. Використання проектної технології забезпечують реалізацію виховних завдань освіти для сталого розвитку: можливість висловлювати та відстоювати власну точку зору; критично мислити; вчитися працювати у команді, домовлятися та поважати демократичні рішення; бути толерантними та відповідальними, відкритими для навчання та самонавчання; вміти приймати самостійні рішення у власному повсякденному житті. Спільна мета, узгоджені методи, засоби діяльності над проектом, спрямовані на досягнення спільного результату з розв'язання певної проблеми, значущої для учасників проекту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Активізація пізнавальної активності учнів при вивченні англійської мови реалізує основне завдання освіти сталого розвитку – підготувати випускника, що має європейську якість освіти.

УДК 374.02 (14.27.09)

В. Г. ШЕВЧЕНКО,

директор

КЗШ № 15 I-III ступенів ім. М. Решетняка

УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ У МОДЕЛЮВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАЦІЇ В ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ – КРИВОРІЗЬКІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ № 15 ІМ. М. РЕШЕТНЯКА

У статті розкрито управлінські аспекти та технології моделювання моделі навчально-виховного процесу для інтересів сталого розвитку в загальноосвітньому навчальному закладі.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Концепція сталого розвитку передбачає інтеграцію економічних, екологічних та соціальних складових, що визначає завдання дослідження у формульованому етапі експерименту. По-перше, це вирішення пріоритетного завдання розвитку нового економічного мислення школярів. Це завдання конкретизоване в Болонській декларації: «реалізується в контексті освіти в навчальних закладах, неформальної освіти та залучає всі верстви суспільства в процес навчання протягом усього життя» По-друге, освіта в інтересах сталого розвитку ґрунтується на таких цінностях, як справедливість, рівноправність, толерантність, достатність і відповідальність. Таке завдання відповідає принципу відкритості та доступності освіти, гендерної рівності, спирається на принципи, які підтримують стійке життєзабезпечення, демократію й добробут людини.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Виходячи з визначених теоретичних завдань, конкретними пріоритетами перебудови навчально-виховного процесу задля інтересів сталого розвитку в експериментальному навчальному закладі є стійке споживання, культурне розмаїття, гендерна рівність, зміцнення здоров'я, захист навколишнього середовища. Ключовою ідеєю освіти в інтересах сталого освіти є забезпечення нової якості освіти. Поняття «якість освіти» слід розуміти як сукупність істотних властивостей і характеристик результатів освіти, здатних задовольнити потреби самих школярів, суспільства, замовників на освіту. Педагогічним колективом школи здійснено декілька етапів експериментальної роботи. Підготовчий та діагностично-концептуальний етапи (2010-2011 роки) завершилися прогностичним аналізом організаційно-педагогічних, матеріально-технічних умов створення моделі експериментальної роботи. Жива тканина навчально-виховного процесу була пройнята ідеями сталого розвитку в освіті: протягом 2012-2014 років у школі запроваджено авторські програми спецкурсів, розроблені вчителями школи. Здійснено комплексну діагностику психолого-педагогічної компетентності всіх організаторів навчально-виховного процесу та внесення відповідних коректив до плану роботи з педагогічним колективом та батьківською громадськістю, проведення структурних і змістових змін у зв'язку з входженням навчального закладу в інноваційну модель.

Викладення матеріалу та результати. У межах концепції освіта для сталого розвитку втіленням та досягненням нової якості освіти стало введення нових освітніх стандартів шкільної освіти. Це вимагає переорієнтації освітнього процесу з формування у школярів набору вузькопредметних знань і умінь на систему метапредметних умінь і компетентностей, проголошує завдання із розвитку універсальних компетентностей, які зможуть забезпечувати успіх дитини в найрізноманітніших ситуаціях і умовах не тільки навчальних, а й особистісних, життєвих. Засади таких компетентностей важливо закладати саме в початковій школі, і від того, наскільки вони будуть сформовані на цій ланці, залежатиме якість і ефективність подальшої освіти, готовність до безперервної самоосвіти протягом життя. Це й уміння співпрацювати, спілкуватися з дорослими й однолітками, людьми різних національностей і культур, активно брати участь у житті суспільства, бути готовим до вирішення різноманітних проблем, самостійно організовувати свою працю й діяльність, використовувати нові інформаційні технології.

Повноцінне становлення такого типу компетентностей вимагає активної діяльності самого учня протягом усього періоду шкільного навчання. Переорієнтація освіти з урахуванням основних положень концепції сталого розвитку змінює й освітнє середовище в школі, яку можна визначити як соціально-інформаційний простір взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу (учителів, школярів, батьків) для реалізації головної мети розвитку особистості, індивідуальності громадянина України третього тисячоліття. Забезпеченням правової,

екологічної, соціально-психологічної та духовної складової інноваційного проекту є участь школярів у факультативному компоненті програми початкової, основної та старшої школи. При викладанні факультативного компоненту «Уроки для сталого розвитку» застосовується вчинковий підхід. Учні у межах кожної теми пропонується обрати й виконати дії для сталого розвитку, що дозволяє сформувати в учнів сталу звичку – модель поведінки, яка потім стає складовою його повсякденного способу життя. Вдома спільно з батьками виконуються запропоновані в курсі дії щодо збільшення частки екологічних продуктів у покупках, уроків економії у побуті, аудиту споживання та економії ресурсів задля інтересів родини тощо. Метою спецкурсу «Екологічні проблеми Кривого Рогу» є формування в учнів краєзнавчих та екологічних знань, здобуття навичок та вмінь, які дозволять старшокласникам у подальшому приймати індивідуальні, колективні рішення глобального та локального характеру для удосконалення якості життя без загрози наступним поколінням. Спецкурс «Екологічне право», який вивчають учні 10-11 класів, трансформує в собі наукові знання та практичний досвід вирішення екологічних проблем. Програма курсу допомагає випускникам школи зорієнтуватися в особливостях екологічного права, нормативно-правових актах, що регулюють відносини у сфері взаємодії людини та природи. Велике значення надається духовній компоненті проекту, основним механізмом якого ми вважаємо формування загальнолюдських, християнських цінностей та екоцентрованої свідомості, гендерної толерантності в освіті.

Пріоритетними напрямками виховної роботи в школі є екологічний та соціальний. Традиційним стало проведення сімейно – екологічного свята «День, який може змінити світ», девіз якого «Збережімо нашу природу для прийдешніх поколінь». Активними учасниками заходу є учні та їх батьки, вчителі та мешканці мікрорайону. В рамках свята проходять такі конкурси: екологічного плакату «Не завдавай шкоди природі» та малюнка на асфальті «Ми одна сім'я на планеті Земля», виставки «Нове життя відходів», «Нова генерація», флеш-моб «Врятуймо планету», акція «Чисте місто». Шкільний екоатер став учасником обласного фестивалю дитячої екологічної творчості «Хай планета завжди буде вільна і чиста. Первоцвіти цвітуть, як барвисте намисто». На базі школи створено євроклуб «Діти Землі». Яскраво пройшло свято «Шкільне Євробачення» на якому учні представили Україну, Італію, Німеччину, Велику Британію та Францію. Соціальна складова сталого розвитку це милосердя та добродійність. Тому учні школи є активними учасниками шкільних та міських благодійних акцій, зокрема акції «Від серця до серця», під час якої зібрані кошти були направлені на лікування онкохворих дітей в гематологічному відділенні міської лікарні.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Виокремимо перспективні напрями модернізації освітнього середовища в КЗШ № 15 з урахуванням концептуальних положень випереджаючої освіти для сталого розвитку.

1. Об'єднання зусиль всіх суб'єктів освітнього середовища (вчителів, батьків, учнів) у діяльності з реалізацією ідей освіти в інтересах сталого розвитку задля втілення екологічних та соціальних пріоритетних завдань місцевої громади (мікрорайону школи).

2. Дидактико-методичне та технологічне забезпечення освіти в інтересах сталого розвитку (розробка навчально-методичних посібників, роздаткових матеріалів та ін.)

3. Посилення ролі неформальної освіти у популяризації ідей сталого розвитку (створення еколого-соціальних проектів на рівні місцевої громади, розширення різноманіття напрямів Центру дитячої творчості.) Однією з ключових ідей освіти для сталого розвитку є забезпечення нової якості освіти, зокрема про це йдеться в тексті «Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». Серед ключових компетенцій зазначається пропедевтична підготовка учнів до засвоєння окремих навчальних предметів, що сприяє розвитку ціннісних орієнтацій учнів у різних сферах життєдіяльності та їх адекватній поведінці в навколишньому природному середовищі, формування в учнів екологічної свідомості та дотримання правил екологічно безпечної поведінки в навколишньому природному середовищі.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГОЗБАЛАНСОВАНИХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДІНКИ

У статті розглядаються соціально-психологічні чинники становлення екоцентрованого мислення в контексті психологічних механізмів привласнення моделей екологізбалансованої поведінки.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Розвиток критичного мислення молодого покоління в контексті ідей сталого розвитку суспільства спрямовано на поглиблення розуміння взаємозалежності навколишнього середовища, економіки, суспільства й культурного розмаїття на всіх рівнях, а також розвиток часової транспективи особистості. Екологічна свідомість у сучасній культурі є за своєю суттю антропоцентричною, оскільки для неї характерна ієрархічна картина світу: на вершині піраміди знаходиться людина, а місце об'єктів природи в ієрархії визначається корисністю для людини. Прагматичний характер взаємодії людини з природою виражається словом «використання». Альтернативою антропоцентричному типу свідомості виступає екоцентрований тип екологічної свідомості, зокрема природне визнається спочатку самоцінним, людина не власник природи, а один із членів природного співтовариства. У формувальному експерименті протягом 2013-2014 рр. На базі Криворізької ЗОШ № 15 ставилися завдання апробації авторських освітніх програм факультативного циклу в контексті ідей випереджаючої освіти для сталого розвитку; реалізації соціальних проектів за тематикою дослідження у мікрорайоні школи; розробки та апробації моделі особистісної компетенції для сталого розвитку учнів та педагогів; упровадження тестової системи оцінки знань, установок та вчинкового потенціалу дітей та молоді, вчителів та керівників гуртків з основ сталого розвитку, що спрямовані на виявленні становлення моделей екозбалансованої поведінки.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Аналіз робіт багатьох авторів (А. В. Гагарін, 2000; Д. Н. Кавтарадзе, 1998; В. І. Панов, 2001; І. В. Цветкова, 2000; С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, 2000 та ін.) показав, що в динаміці становлення екологічної свідомості молоді та дорослих важливу роль відіграють такі основні соціально-психологічні чинники: еколого – орієнтоване ставлення до світу природи, рефлексія і розширення своїх знань про природні об'єкти; пошук особистісного сенсу й способів взаємодії з природою; формування психологічної значущості спілкування з природними об'єктами; готовність до конкретних вчинків у галузі екологізбалансованої поведінки та участі в екологічних рухах; моделювання вчинкового потенціалу через факультативні курси.

В сучасній науці залишаються недостатньо дослідженими суто психологічні механізми створення екологізуючого освітнього середовища, серед яких виокремлюємо наслідування, ідентифікацію, зміна ціннісного ставлення та набуття нового особистісного смислу. На наш погляд, такі механізми діють при умові системного моделювання навчально-виховної роботи у відповідності з віковими особливостями становлення екологічної свідомості. Центральним психологічним механізмом становлення екоцентрованого типу екологічної свідомості вважаємо набуття дитиною особистого досвіду особливих «пікових» переживань самоцінності об'єктів живої природи, інших людей і самого себе як проявів процесу розвитку життя на планеті.

Викладення матеріалу та результати. Ціннісний і світоглядний характер ідей сталого розвитку зумовлює застосування широкого діапазону методів навчання і, зокрема, методів, орієнтованих на знаходження рішень практичних проблем, адаптованих до вікових потреб учнів. На методичному рівні це знаменує для системи освіти перехід до інтерактивних методів: дискусій, філософського осмислення світу, роз'яснення ціннісних категорій, рольових та імітаційних ігор, аналізу різних сценаріїв розвитку. Кінцевою метою зміни ціннісного ставлення в процесі оволодіння ідеями сталого розвитку країни є підвищення соціально-психологічної та життєвої компетентності молодого покоління. Авторська система критерійних показників й відповідна психологічна діагностика екоцентрованого типу екологічної самосвідомості передбачає оцінку наступних показників: зміни на рівні установок та практичних дій моделей поведінки щодо соціального та природного середовища, реалізація навичок екологічно безпечної поведінки в побуті, здатності до самостійних дій у галузі

раціонального природокористування, відповідальності за свої вчинки й розуміння їх наслідків для навколишнього світу.

У дослідженні ставимо завдання виявити психологічні умови та механізми цілеспрямованого розвитку соціальної відповідальності та прогностичних вмінь як ключових когнітивних та морально-етичних характеристик екоцентрованого типу екологічної свідомості. Сучасна школа страждає засиллям вербалізму у методах виховання і соціалізації, забуваючи про силу образного художнього мислення. Проблеми екології та екологічних катастроф зокрема є актуальною і популярною темою для багатьох жанрів мистецтва, які закликають людей на образно-чуттєвому рівні задуматися про наслідки своїх дій. Екологічні проблеми, що розглянуті у фільмах – катастрофах, цілком реальні й можуть відбутися найближчим часом («Післязавтра», «2012», «Пік Данте», «Аватар»). Моделюючи світи, фантасти переконливо показують, до яких наслідків може призвести зміна того чи іншого фундаментального закону природи. В романі Станіслава Лема опис фантазмагоричних явищ, створених розумним Океаном, створюють дивовижну атмосферу Чужого, невідданого людському розумінню, а також підкреслюють прагнення людей скоріше «підігнати» під певні когнітивні схеми непізнане у спробі розуміння. За вікнами космічної станції Океан розігрує свої містерії, а по інший бік скла люди готують жорстокий експеримент, абсолютно не замислюючись про наслідки. Після того, як людство зрозуміло, що втручатися в природні процеси нерозумно, фантасти через гіперболізацію розширили межі прогнозування. Вони почали досліджувати можливі екологічні наслідки втручання людей у значно масштабніші процеси. Розмірковуючи про це, фантасти досліджують кілька альтернативних можливостей. Наприклад, у фільмі «Аватар» головний герой Джейк залишається з аборигенами й остаточно розриває зв'язок з людським тілом, перенісшись у свій аватар за допомогою біологічної енергії священного для тубільців дерева життя Ейви. Це дерево за допомогою своєї кореневої системи і літаючих спор об'єднує ліс у єдину екосистему і підтримує рівновагу живого світу Пандори, що залишається незрозумілим земним прибульцям.

При стихійному перегляді фільмів-катастроф на екологічну тематику або читанні наукової фантастики у молоді складається уявлення про те, що події, описані у фільмах-катастрофах не є науково обґрунтованими прогнозом, а сприймаються як фантазії режисера. Зміні цієї ситуації сприяє організація обговорень і дискусій в межах екологічного кіноклубу, що стає своєрідним науковим підведенням до проблем, порушених у фільмах. На противагу типовому кіногерою-одинаку, що рятує світ, з підлітками необхідно говорити про дилему колективної та особистої відповідальності. Досить сильний емоційний вплив має обговорення сюжетів сучасної кінодокументалістики, («Велика таємниця води»). Автори фільму «Планета сміття» у яскравій публіцистичній манері досліджують індустрію споживання і доводять, що сміття – це те, що людина найбільше сьогодні створює. Незважаючи на те, що зазначений вище емоційний вплив мистецтва має важливе значення, вчинковий підхід у формуванні готовності до певних дій є найактуальнішим завданням.

Висновки та напрямок подальших досліджень. Зміну ціннісного ставлення школярів до споживання необхідно проводити у більш «психологізованих» формах. Подібний підхід обумовлений тим, що штучний нав'язаний рівень споживання підтримується тим, що продають не товари, а пов'язані з ними психологічні відчуття й емоції – успіху, самореалізації, самоповаги. Перспектива подальших досліджень пов'язана з виявленням дії психологічних механізмів перебудови ціннісного ставлення до природного, соціального оточення та привласнення моделей екологізбалансованої поведінки.

Список літератури

1. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. Ростов-на-Дону, 1996. – 187 с.
2. Цветкова И. В. Диагностика экологической культуры младшего школьника / И. В. Цветкова. // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 2. – С. 34-40.
3. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: последствия биотехнологической революции / Ф. Фукуяма; Пер. С англ. М. Б. Левина. – М.: АСТ, 2004. – 349 с.

УДК 504.37

І. А. ШИШКО,

вчитель української мови та літератури I категорії
КЗШ № 15 I-III ступенів ім. М. Решетняка

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОСНОВНЕ ЗАВДАННЯ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

У статті наведено визначення мови як засобу людського спілкування, її зв'язок з філософією. Розглядається гумбольдтівський спосіб розгляду мови в широкому контексті. Обговорюються способи формування мовної особистості в освітньому просторі.

Освіта ХХ століття базується на гуманістичній ідейності, основах моралі й духовних цінностях. Життя, навчання, виховання – це безперервні процеси. Людська педагогіка як і саме суспільство перебувають у безперервному розвитку й оновленні.

Проблема спілкування та взаєморозуміння між людьми стає все гострішою. Прості причини вирішення проблеми знаходяться в самій людині, в її внутрішньому світі. Тому мова і постає перед нами як справжній і дуже значущий світ, вона безпосередньо пов'язана з повсякденним життям, адже відіграє важливу роль в основних сферах діяльності.

Мовознавство поряд з науками про мислення належить до числа тих галузей людського знання, яке виявляє найбільш тісні зв'язки з філософією протягом всього його розвитку, що пояснюється природою самого предмета лінгвістики. Мова являє собою неодмінну умову здійснення абстрактного, узагальненого мислення і раціональної щаблі людського пізнання. Ті чи інші філософські напрямки впливають на лінгвістичні течії. Свідомо чи несвідомо, але будь-який лінгвіст виходить у своїх дослідженнях мови з певної філософської концепції про закономірності буття і пізнання.

Існує безліч визначень мови. Найчастіше під мовою розуміється система знаків, яка природно виникла в людському суспільстві і розвивається, а також служить засобом людського спілкування, мислення, вираження думок. За допомогою мови здійснюється пізнання світу, у мові об'єктивується самосвідомість особистості. Мова є специфічним соціальним засобом збереження і передачі інформації, а також управління поведінкою людини. В один і той же час мова – це і умова розвитку, і продукт людської культури [6]. Висоцька О. Є. Підкреслює, що мова є основою будь-яких семіотичних систем (серед яких міф, релігійне знання, філософська рефлексія, наука, мистецтва, література тощо), тобто по відношенню до останніх вона виступає в якості мети системи.

Вільгем фон Гумбольдт є засновником загального мовознавства та філософії мови. Гуманістичний ідеал Гумбольдта – всебічний і гармонійний розвиток як особистості, так і всього людського роду; цього ідеалу він залишався вірним і в своїй практичній діяльності. В. Гумбольдт був першим серед лінгвістів, який свідомо поклав в основу своєї концепції мовний принцип діяльності: «Мову слід розглядати не як мертвий продукт. Але як творчий процес», обґрунтував системний характер мови, та приходив до висновку про те, що «в мові немає нічого одиничного, кожний його елемент проявляє себе лише як частина цілого» (Гумбольдт 1984). Гумбольдтівський спосіб розгляду мови в широкому контексті пов'язаної з ним проблематики в однаковій мірі відповідає вимогам як філософії, так і лінгвістики. Перед нами спроба їх інтеграції, в якій подолані однобічності як однієї, так і іншої науки. Однак, на думку Г. В. Рамішвілі, таке поєднання не слід розуміти в звичайному сенсі як філософське мовознавство або філософію мови, на зразок філософії права, релігії чи філософії фізики тощо, оскільки мова стосується не того чи іншого фрагмента дійсності, а світу як цілого в його первісному осягненні, то зв'язок вивчає його науки з філософією більш органічна і буде іншого порядку, ніж ставлення до філософії інших спеціальних наук, які досліджують лише окремі сфери діяльності (Рамішвілі 1978).

Отже, всі спроби пізнати систему мови, однак, приводили до розуміння, що мова – принципово непізнана система, оскільки щось, що становить суть мови, постійно випадало від вивчення науковців, – кожна концепція, кожна теорія мали своїх прихильників і супротивників, послідовників і опонентів, переваги та слабкі місця. Проте спроби пізнати сенс і сутність мови не припинялися. З розвитком наукового знання змінювалися підходи та методи, змінювалися принципи пізнання мови, зі зміною наукових картин світу змінювалося і уявлення про мову. Мова – щоденна реальність людського суспільства, оскільки кожна людина живе в

певному мовному просторі, де мова визначає особистість людини, взаємини в суспільстві. Саме тому при вивченні «діяльності» мови необхідно враховувати дані всіх наук про мову, а, отже, і про світ, так як людина – значуща діяльна частина світу. Тільки міждисциплінарні дослідження допоможуть вченим не топтатися на місці, а поступово пізнавати приховані механізми дії мови як феномена людської діяльності і окремих мов: «У міждисциплінарних дослідженнях наука, як правило, стикається з такими складними системними об'єктами, які в окремих дисциплінах найчастіше вивчаються лише фрагментарно, тому ефекти їх системності можуть бути взагалі не виявлені при вузькодисциплінарному підході, а виявляються тільки при синтезі фундаментальних і прикладних завдань у проблемно-орієнтованому пошуку».

Формування мовної особистості є основним завданням навчання мови в школі та вищому навчальному закладі. Особистісний сенс освіти залежить від мотиву, яким керується особистість. А. Н. Леонтьєв підкреслював, що якщо значення – це засіб зв'язку людини з реальністю, то сенс пов'яже його з реальністю власної індивідуального життя в цьому світі.

Отримуючи сукупність знань, умінь, способів діяльності, студенти опановують мовою на рівні компетенції. Компетенція в перекладі з латинської *competentia* означає коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє знаннями та досвідом.

Проте добре опанувавши набором теоретичних знань, студенти відчують значні труднощі в діяльності, що вимагає використання цих знань для реалізації мовних функцій (номінативної, комунікативної, емоційної і т.д.). Тому формування мовної компетентності – одне з основних завдань навчання мови у вищому навчальному закладі. Компетентність – володіння, володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності.

Мовна компетентність як предметна сприяє формуванню особистості, для якої вже недостатньо такого рівня володіння мовною компетенцією, яка включає знання про систему мови, вміння користуватися нею для досягнення орфографічної і пунктуаційної грамотності. Рівень сформованості мовної компетентності проявляється в мовному акті, породженням якого є мовний матеріал. Мова – процес користування мовою, процес спілкування, процес говоріння, тобто це мовна діяльність, актуалізує в залежності від ситуації, потенційні властивості відповідних засобів мови.

Вивчення мови з позицій компетентнісного підходу отримує більшу мотиваційну спрямованість.

Одним з основних параметрів, за якими ми можемо судити про ступінь сформованості мовної компетентності, є цілісність структури, тобто наявність всіх структурних елементів. Тому, на наш погляд, буде доцільним розкрити кожен компонент мовної компетентності окремо.

Сенсоутворюючим ядром мотиваційно-ціннісної сфери є прагнення студентів до особистісного самовдосконалення і формування у них позитивного ціннісно-мотиваційного ставлення до педагогічної діяльності. З цієї причини в якості показників мотивації формування мовної компетентності ми визначаємо ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності як до цінності; потреба студента у формуванні та самовихованні своєї мовної компетентності; прагнення до особистісного самовдосконалення.

Великий гуманіст Василь Сухомлинський вважав головним завданням у навчально-виховному процесі створення гуманістичного простору, де діють тільки позитивні чинники, адже гуманізм як філософський принцип є передумовою всебічного та гармонійного розвитку людини. А починати потрібно з освіти і велика роль у цьому лягає на вчителя.

Мовний гуманізм як принцип полягає у необхідності мислення людини, отримання інформації, вміння спілкуватись у повсякденному житті кожного мовця. А, враховуючи дослідження аналітичної, культурологічної та постмодерністської філософських течій, у яких інтерес до мови викликаний усвідомленням того, що мова є вирішальним знаряддям досягнення дійсності і головним засобом людського спілкування, то у ХХІ столітті потрібно піднести вагомість повсякденної мови як самоцінності, надбання народу, починаючи з освітнього процесу.

Секція 16 ІСТОРІЯ ТА ІСТОРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 94 (477) «17»

Д. С. АНДРОС,
магістрантка

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

«ПАКТИ І КОНСТИТУЦІЇ ПРАВ І ВОЛЬНОСТЕЙ ВІЙСЬКА ЗАПОРОЗЬКОГО» ВІД 5 (16) КВІТНЯ 1710 Р.: ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ТА ЗНАЧЕННЯ.

Висвітлення таких важливих для історії України подій як причини прийняття та процес укладання «Пактів та Конституцій» 1710 р., їх нормативно правові-положення, значення у світовому контексті, як цінної юридично-правової пам'ятки, й сьогодні є актуальною як для українського соціуму так і для міжнародної спільноти.

Значний внесок у дослідження Конституції 1710 року зроблений Б. Крупницьким, який є автором цікавої доробки «Гетьман Пилип Орлик, його життя і доля» [2]. Він вдається до характеристики постаті гетьмана, його діяльності та подій в Бендерах 1709-1710 рр. Т. Чухліб в своїй праці «Пилип Орлик» [3], гетьмана зображає як одну з найвидатніших українських постатей, палких поборників незалежної України, як одного з авторів першої Конституції 5 квітня 1710 р. Надзвичайно великий вплив на історіографічний поступ справило видання в 2010 році О. Алфьоровим праці «Договори і постанови» [1], в якій вміщенні архівні фотокопії текстів та їх переклад. Автор висвітлює також ратифікаційний Акт Карла XII та його листи до кошового отамана Якіма Богуша; у праці міститься факсимільне зображення, опублікованих у XIX ст. латиномовного та російськомовного варіантів документів.

У статті автор намагається на основі досліджень, наукових доробків висвітлити правотворчість, ревізію основ держави і права тогочасної України, з'ясувати ідею української державності на основі Конституції Пилипа Орлика та показати суспільно-історичне та культурне значення даного нормативно-правового акту.

Вісімнадцяте століття – це час, коли схвалювалися Конституції: у Сполучених Штатах Америки (1787 р.), Франції (1791 р.) та Польщі. В Російській імперії були лиш спроби створити Конституцію у першій чверті XIX ст. Натомість в Україні Конституція була схвалена 5 квітня 1710 р. Відомо, що після поразки під Полтавою у червні 1709 р. частина козаків на чолі з гетьманом Іваном Мазепою емігрувала до м. Бендери. Фізично і морально розбитий гетьман помер у вересні того ж року, 5 квітня на Раді було обрано нового гетьмана – Пилипа Орлика. Цей вибір супроводжувався укладанням Конституції; вона є унікальним історичним документом, який являє собою не лише цінну юридично-правову пам'ятку, але й є яскравим свідченням прагнень і сподівань українського суспільства тієї трагічної доби. Конституція постає, як документ української політичної думки, який укладався як договір поміж трьома основними політичними силами козацької держави: гетьманатом, як інституту найвищої влади Української Держави; генеральною старшиною, як її провідної верстви; Запоріжжя, як її – на той час єдиної – військової сили. Суперечливі інтереси цих чинників були гармонійно погодженні в державно-правовому акті, який став маніфестом державної волі української нації перед цілим культурним світом. З цього погляду, Бендерська конституція 1710 року була витвором колективної української політичної думки, підсумком тих обговорень і дискусій, що провадилися на еміграції 1709-1710 рр. [3, с. 4-6].

Автор Конституції – Пилип Орлик – прагнув зв'язати воєдино уривки своєї минушини та окреслити модель суспільства, яка б містила головні здобутки нації. Ідеї, висловлені в цьому документі, є наслідком багатовікового політичного розвитку України, свідченням високого рівня самосвідомості нації, рівня її політичної культури, творчого потенціалу. Цей документ постав як ідея української держави – Гетьманщини і водночас як удосконалення тогочасного розуміння суті держави. Сьогодні серед істориків даний нормативно-правовий акт дістав такі назви як «Конституція Пилипа Орлика», оскільки традиційно творцем її вважається гетьман П. Орлик; «Бендерська конституція» назву отримала за місцем її прийняття, а ще «Козацька конституція», «Конституція України 1710 року», «Договори і постанови» [1, с. 5-7]. З одного боку, цей Акт можна оцінювати лише як договір між гетьманом та козацькою старшиною, однак, з іншого боку, то був перший «писаний» політико-правовий акт, який утверджував

основні нормативні положення, за якими мало існувати українське суспільство в межах тогочасної української держави. У ньому знайшли яскраве відображення тогочасні ідеали української нації. Тут відбилися також протиріччя між європейською традицією і новітніми на той час ідеями; протиріччя, які на початку XVIII ст. розбивали саму Європу на непримиренні ворожі табори і яким жив у той час український народ. Бо саме через територію України проходила невидима межа поміж прагнення наших предків до свободи, самостійності – і намагання сусідів забрати тут ясир, (податки) [2, с. 155].

Важливий у розвитку не лише вітчизняної, й світової політичної думки документ, складався зі вступу-преамбули, 16-ти статей та, власне, присяги новообраного гетьмана на вірність козацькій Україні. Договір має чітку систему. Відкривається він релігійною формулою, характерною для важливих державних актів того часу « во ім'я Отця і Сина і Святого Духу, во ім'я Тройці Святої славимої», вслід за цим йде вступ та пункти договору. З огляду на те, що українське козацтво протягом попередніх століть виступало ревним захисником православної віри, вже у 1-й статті Конституції йшлося про захист українського православ'я шляхом виходу Української Православної Церкви з під юрисдикції Московського патріархату. У другій статті говорилось про кордони та територіальну цілісність Козацької держави, яка об'єднувала як Правобережну, так і Лівобережну Україну. Про налагодження добросусідських стосунків з Кримським ханством йшлося у 3-й статті. Окремий, 4-й, пункт присвячувався політико-правовому статусу Запорозької Січі. Та найбільшим досягненням першої Конституції стала виписана у 6-й статті законодавча норма колективного ухвалення через голосування на представницькому органі влади – «публічних» Радах, які мали збиратися тричі на рік. Рада також вибирала гетьмана, генеральну старшину та полковників, могла за згодою Гетьмана позбавити влади будь-якого посадовця. Отже, українська Конституція 1710 року проголосила стану виборну монархію парламентарного типу на зразок Речі Посполитої. У сьомій статті зазначалося, що в разі порушення чи ж зухвальства, або виявившись винним у якомусь іншому переступі, то гетьман не повинен судити того винуватця; така справа передавалася на розгляд Генерального суду. В наступній статті йшлося про права генеральних старшин, які перебували при гетьманові. 9-а стаття встановлювала повноваження тогочасного міністра фінансів – генерального підскарб'я. Як поборювати свавілля козацьких можновладців і корупцію зазначалося у 10-й статті. А також простежуємо положення стосовно урядовців, полковників, які мають обиратися на виборах вільним голосуванням і волевиявленням, а по виборах затверджуватися владою гетьмана. Не забули в Конституції й про козацьких вдів і сиріт, яких, зважаючи на постійні військові дії та загибель козаків було на той час в Україні дуже багато. Про їх права і привілеї йшлося в 11-й статті. Права українських міщан, купців, селян забезпечувалися 12-ю та 14-ю статтями. 13-а стаття обумовлювала статус міст з магдебурзьким правом. У 15-й статті йшлося про підрозділи найманців у структурі української армії, а в 16-й про організацію торгівлі та унормування податкової системи [4, с. 24-28]. Отже, навіть з позиції сьогодення Конституція П. Орлика, розроблена ще на початку XVIII ст., видається як цілком демократичний акт, у якому враховано та відображено, закріплено права та інтереси всіх верств тогочасного суспільства.

Перша українська Конституція 1710 року переконливо засвідчила прагнення більшої частини тогочасної української еліти жити згідно з власними звичаями, традиціями і законами, які спиралися на глибокий демократизм козацтва. Укладання та прийняття такого важливого документу на початку XVIII ст. засвідчили високий рівень політичної культури українців, адже окремі його положення на багато десятиліть випередили правову думку деяких європейських народів. Хоч і не була вона втілена в життя, однак залишилась однією з найвидатніших історичних державно-політичних пам'яток.

Список літератури

1. Алфьоров О. Договори і постанови / [упоряд. О. Алфьоров]. – К. : Темпора, 2010 р.
2. Вовк О. Б. Конституція Пилипа Орлика: оригінал та його історія / О. Б. Вовк // Архіви України. – 2010 – № 3-4. – С. 155 – 179
3. Крупницький Б. Д Гетьман Мазепа та його доба / Борис Дмитрович Крупницький. – К. : Україна, 2003. – 240 с.
4. Чухліб Т. Пилип Орлик / Тарас Чухліб. – Київ, 2008. – 64 с.

НАЦИСТСЬКА ОКУПАЦІЙНА ПОЛІТИКА В УКРАЇНСЬКОМУ СЕЛІ

Не один рік виношуючи людиноненавистницькі ідеї та плани, нацистські лідери мріяли про завоювання східного простору. Тому, одним з найважливіших інструментів в руках німецького монополістичного капіталу, покликаною проводити грабіжницьку політику по заготівлі та реалізації сільськогосподарської продукції, було створене в липні 1941 року за розпорядженням Г. Герінга Центральне торгівельне товариство «Схід» з обмеженою відповідальністю. Ця, так звана, державна монополія, була заснована імперськими управліннями по зерну, худобі, молокопродуктах, маслах та жирах, складах посівного зерна та імперською групою торгівлі [2, с. 156]. Плани нацистів, щодо тотального грабування українського населення розроблялися і впроваджувалися протягом всього окупаційного періоду.

Для прискорення реалізації поставлених завдань, нацисти не гребували й застосуванням антигуманних заходів. Це підтверджується в донесенні інспектора управління військовою економікою та спорядженням по Україні від 2 грудня 1941 року, адресованому на ім'я генерала Томаса. В ньому, зокрема, говорилося: «Вилучення лишків сільськогосподарської продукції з України можливо тільки в тому випадку, якщо внутрішнє споживання буде зведено до мінімуму» [2, с. 61].

Спиряючись на такі «рекомендації», окупаційні органи влади й проводили політику вилучення «лишків» продовольства з господарств українських селян. В зв'язку з чим, старости сільських управ, отримували різного роду розпорядження, частина яких стосувалась й забезпечення виконання молокопоставок. Так в кінці червня 1942 року Чаплинською сільськогосподарською комендатурою надіслано розпорядження до Григорівської сільської управи. В якому старості сільської управи надавались вказівки, в найкоротший термін, проконтролювати здачу молока з підсобних господарств селян. Надавались розпорядження й щодо норми здачі молока. Цікаво, що план поставки змінювався в залежності від кількості днів на протязі року відпрацьованих коровою у ярмі. Максимальна здача молока – 900 літрів. Однак, якщо корова працювала 30 робочих днів – 600 літрів, 50 робочих днів – 550 літрів, а за 100 днів роботи норма здачі молока зменшувалась до 450 літрів. «Злісних нездатчиків молока притягати до відповідальності керуючись законно положенням. Про наслідки вашої роботи повідомити с/г комендатуру в Чаплино 5/VII 1942 р.», - попереджали окупаційні органи влади [1, арк. 44].

Як зазначає, науковець О. Г. Перехрест, у результаті прямих пограбувань та через систему оподаткування й обов'язкових поставок тільки в особистих господарствах сільського населення України окупанти вилучили 9420 тис. т. Зерна, 600 тисяч тон борошна і круп, 6250 тис. т. Картоплі, овочів і фруктів, 200 тис. т. Фуражу, 3722 тис. голів великої рогатої худоби, 4941 тис. свиней, 1825 тис. овець та кіз, 326 тис. коней, 40246 тис. шт. домашньої птиці» [2, с. 64]

Отже, планомірне грабування українського населення, яке проводилось з притаманною нацистам жорстокістю, повинно було вирішити продовольчі проблеми як вермахту так і загалом населення Німеччини. Тому, встановлені німецькими окупаційними органами численні натуральні податки, лягли непомірним тягарем на плечі українського народу.

Список літератури

1. Державний архів Дніпропетровської області, ф. Р. 2311, оп. 2, арк. 44.
2. Загорулько М. М. Крах плану «Ольденбург» / М. М. Загорулько, Ф. М. Юденков. – М. : Экономика, 1980. – 367 с.
3. Перехрест О. Г. Сільське господарство України в роки Великої Вітчизняної війни (1941-1945 рр.) / О. Г. Перехрест / НАН України. Ін-т історії України. – К. : 2010. – 150 с.

ОСТАРБАЙТЕРИ, ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ ОГЛЯД

У дослідженні історії та пам'яті жертв Другої світової війни одне з центральних місць належить вивченню інституту та досвіду примусу до праці цивільного населення окупованих нацистською Німеччиною країн.

Перші за часом праці стосовно обраної проблеми з'являються вже під час війни, з виникненням предмету дослідження. Але у радянській історіографії воєнного та повоєнного десятиріччя проблемі завербованих і депортованих робітників приділяється недостатньо уваги. У період "відлиги" історіографія проблеми поповнилася матеріалами міжнародних конференцій, а також монографічними працями М. Івасюти, В. Кульбакіна, Н. Супрунєнка, М. Андрюхіна, Ю. Арутюняна, А. Елбакіана та інших. Історія вербування та депортації населення України до Німеччини вперше найбільш широко опрацьована М. Ковалем.

Зі здобуттям Україною незалежності спостерігається підвищений інтерес вітчизняних дослідників до історичної долі "остарбайтерів". Так, останнім часом з'явилася низка монографічних, дисертаційних та інших наукових робіт: Т. В. Пастушенко «Остарбайтери з Київщини: вербування, примусова праця, репатріація (1942 – 1953)», Г. Г. Грінченко «Між визволенням і визнанням: примусова праця в нацистській Німеччині в політиці пам'яті СРСР і ФРН часів «холодної війни», Е. П. Андріїв «Мобілізація трудового населення Галичини нацистською Німеччиною (1941 – 1944)», М. П. Куницького «Примусова репатріація радянських громадян до СРСР після Другої світової війни (український вектор)», А. Кравченко, С. Батурина «Українські невольники Третього рейху (минуле і сучасність) тощо.

Сучасні українські історики переважно зосередили свою увагу на висвітленні окремих питань проблематики остарбайтерів. У комплексі різних категорій трудових ресурсів, що були вивезені до нацистської Німеччини, розглянув українських цивільних робітників О. Потильчак. Темі повернення на батьківщину українських громадян, колишніх військовополонених та остарбайтерів, присвячені публікації О. Буцько, яка однією з перших почала розробляти історію діяльності радянських репатріаційних органів в УРСР.

На економічному аспекті використання нацистською державою примусової праці мільйонів українців акцентує увагу М. Дубик. У контексті проблематики колаборації показала мобілізацію робочої сили з України до Німеччини В. Шайкан.

На основі спогадів колишніх остарбайтерів займається вивченням феномена історичної пам'яті Г. Грінченко. Уперше в Україні комплексний аналіз масових джерел з історії депортації та репатріації остарбайтерів здійснено в джерелознавчому дослідженні А. Мелякова.

Детальний фактологічний опис саме регіональної специфіки вивезення робочої сили до Німеччини здійснено в дисертаціях С. Гальчака й Т. Лапан, що внесло суттєві корективи до розуміння окупаційної політики Німеччини та її союзників в Україні, а також повоєнної долі остарбайтерів у СРСР.

Загалом, для сучасних українських студій, попри зняття перешкод, появу нових, раніше заборонених, тематичних сюжетів характерний розгляд проблематики остарбайтерів з позиції політичної історії. Нові погляди на предмет історичних досліджень переважно представлені в окремих невеликих публікаціях, які не виходять на рівень монографій.

На даному етапі у вітчизняній науці триває процес накопичення емпіричної інформації та пошуку нових методичних підходів і методів дослідження, які б дозволили об'єктивно й всебічно показати явище примусової праці мільйонів наших співвітчизників у роки Другої світової війни.

УДК 94(477.63)

Л. В. ДОЯР,

канд. іст. Наук, доцент

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

ІСТОРИОГРАФІЯ ГОЛОДОМОРУ 1932-1933 рр. В УКРАЇНІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ТА ОЦІНКИ

Впродовж ХХ століття було сформовано кілька історичних концепцій Голодомору українського народу 1932 – 33 рр. У радянській історіографії ця тема, в цілому, не знайшла самостійного відображення, бо не була напрямком дослідження. Однак, назвати її цілком забороненою буде перебільшенням, бо у підручнику з історії СРСР для 10 класу (авт. І. Б. Берхін) йшлося про жадливий голод 30-х рр. у кількох регіонах Радянського Союзу, у тому числі й в Україні. Причинами голоду називалися складні погодні умови (безпрецедентна посуха) та підризна діяльність ворожих до народної влади куркулів. У незалежній Україні тема голодомору стала однією з топових: її зміст набув нових хронологічних меж (голодомори 1920 – 40 рр.) і концептуальних підходів. Особливого загострення тема набула після прийняття українським парламентом у 2006 р. відповідного закону, за яким голодомор 30-х рр. потрактовувався як геноцид українського народу. На даному етапі, в українській історичній науці сформовано дві дослідницькі концепції — соціальна і національна. Перша розглядає подію в контексті негативного ставлення диктатури пролетаріату до селянина, «хворого на приватну власність». Друга — наполягає на тому, що голодомор цілеспрямовано винищував саме українську націю. Зіткнення цих думок вийшло за межі наукового дослідження і набуло виразного політичного звучання. Між тим, ця тема, як і будь-яка історична проблема, потребує академічного спокою задля її об'єктивного та всебічного вивчення. Значну допомогу у цій справі може надати зарубіжна історіографія, суттєвий внесок у яку здійснив американський історик Марк Таугер, що започаткував принципово новий концептуальний підхід до вивчення даної теми. Таким чином, на сьогоднішній день у закордонні поширеними стали три наукові позиції: 1) Голодомор 1932-33 рр. – це геноцид українського народу (концепцію сформулювали британський історик Р. Конквест та його американський асистент Дж. Мейс); 2) Голодомор — це наслідок радянської модернізації – індустріалізації і колективізації – (авторами цієї концепції стали німецькі історики Ш. Мерль, Д. Поль, А. Гайнріх); 3) Голодомор — це наслідок провальної економічної політики 1930-х рр. в СРСР (автор концепції М. Таугер). Необхідно підкреслити, що перші дві концепції суголосно визнають Голодомор 1932-33 рр. злочинном сталінської влади. Що ж стосується М. Таугера, то він, фактично, першим висловлює сумнів щодо його запланованості. На думку цього історика, Великий голод, перш за все, був спричинений економічними факторами, трансформованими у політичні через тогочасне становище у світі. Опосередкованим підтвердженням цієї думки є старання приховування жахів голоду від світової спільноти, відсутність звернень радянського уряду про допомогу. Марк Таугер пояснює це тим, що СРСР боявся продемонструвати світу свої слабкості, тим більше з приходом до влади Гітлера. Як стверджує історик, держава СРСР опинилася перед реальною загрозою свого існування [з цим не можна не погодитися — західні демократії справді мріяли про руйнацію СРСР, а Гітлера розглядали як засіб для здійснення своїх планів — Л. Д.]. Тож, за таких умов, сталінський режим намагався грати м'язами як перед Заходом, так і перед Гітлером, щоб спрямувати агресивні наміри останнього у протилежний від СРСР бік [буде справедливим зазначити, що цей раунд у світовому протистоянні Сталін дійсно виборов — Л. Д.].

На відміну від концепцій Конквеста-Мейса та Мерля-Гайнріха, що вже знайшли відображення у вітчизняній історіографії, концепція Таугера потребує додаткового вивчення і ґрунтового аналізу, адже вирізняється від попередників надзвичайно широким контекстним підходом. Перш за все, Марк Таугер зазначає, що через свою провальну економічну політику СРСР 1930-х рр. стояв на межі дефолту: закордонні кредитори навіть збиралися конфісковувати радянську власність за кордоном. Світові ціни на зерно у цей час істотно впали, тож отримувати валюту ставало все важче, обсяги зернового експорту мали зростати рівно настільки, наскільки впала ціна. США з 1930 р. переживали важку зернову кризу, тож, не соромлячись, брали з СРСР плату за експортовані і конче потрібні для радянської індустріалізації трактори, станки і механізми значно більшими об'ємами здешевленого зерна

[цікаво, що нагодовані українським хлібом Штати саме у 1933 р. офіційно визнали СРСР, а у 1934 р. Радянський Союз був прийнятий у Лігу Націй — Л. Д.]. На тлі негативної для СРСР зовнішньої кон'юнктури врожай зернових у 1932 р. виявився вкрай низьким — лише 60% від необхідного: спрацював той факт, що незадоволені колгоспною системою селяни відчутно скоротили посіви хлібу. Ситуація ускладнювалася ще й тим, що у тогочасному СРСР була поширеною хибна практика підрахунку врожаїв — рахували не зібране зерно, а зерно «на корню», що фальшувало обсяги, як мінімум, на 20%. Між тим, підраховане «повітря» у Кремлі сприймалося як реально існуючі обсяги збіжжя, відштовхуючись від яких, планувалися подальші кроки і дії влади. Тож, розповідям про голод в Україні Сталін спочатку взагалі не повірив, а згодом, як і сучасні історики, називав його штучним, спровокованим самими селянами.

Серед причин низького врожаю 1932 р. Марк Таугер називає складні погодні умови та негативні наслідки примусової колективізації (селяни не сприймали колгоспної системи, не бажали працювати у колгоспах, тож, частина пахотних земель через ці протестні настрої залишилася незасіяною). Окрім того, з початком радянської індустріалізації, впродовж першої п'ятирічки (1928-1932 рр.) українські селяни активно переселялися у міста, поповнюючи лави передового пролетаріату. За короткий проміжок часу у міста переїхало 10 млн селян — тож село втратило робочі руки в умовах майже повної відсутності механізації сільськогосподарської праці. Це мало фатальні наслідки в контексті обсягів виробництва зерна в Україні. Водночас, пролетаріат у містах перебував на картковій системі, а його шалене зростання — за п'ятирічку з 26 до 40 млн осіб— катастрофічно збільшило тиск на карткову систему. Щоб забезпечити картковий розподіл харчів у містах, радянська влада посилила експлуатацію селян. Звичайно, голодували люди і у містах, однак, у селах вони не просто голодували, а вмирали. Такою гіркою виявилася ціна індустріального зростання Радянської України. На відміну від українських істориків, М. Таугер досить толерантно оцінює дії тогочасного керівництва СРСР. Він, зокрема, зазначає, що влада приймала цілком адекватні міри по подоланню масового голоду: обсяги хлібозаготівель у 1932 р. були скорочені майже на 30% (з 29 до 20 млн т.), а з початком голоду значна їх частина повернулася у села у вигляді семенного фонду та рятівної допомоги; відчутно скоротився зерновий експорт (у 1931 р. вивезено 5,2 млн т., у 1932 р. — 1,73 млн т., у 1933 р. — 1,68 млн т.); було суттєво знижено карткове забезпечення городян (хлібні пайки для робітників скоротилися з 2 до 1,5 фунтів на день, для службовців — з 1 до 0,5 фунта на день, багатьом городянам взагалі було скасовано карткове забезпечення); 6 травня 1932 р. радянський уряд прийняв рішення про відновлення вільного продажу селянами зерна на базарах, що означало часткову реанімацію НЕПу; впродовж першої половини 1933 р. було експортовано 300 тис. т. зерна, а на отримані кошти було закуплено трактори — проведена внаслідок цього механізація дозволила остаточно подолати голод на селі і забезпечила вже у 1934 р. скасування карткової системи взагалі.

Слід зазначити, що колективізацію, як головну причину економічних провалів СРСР, що, в свою чергу, спровокували Голодомор 1932 – 1933 рр. в Україні, Марк Таугер розглядає у незвичному для вітчизняної історіографії контексті. Як стверджує американський дослідник, ідея колективізації сільського господарства у Радянському Союзі народилася під впливом вивчення успішного досвіду великих фермерських виробництв США. Ознайомившись із досягненнями цього передового типу господарювання, тогочасні радянські лідери виявили бажання зреалізувати його у своїй країні [цікаво, що і в царській Росії на початку ХХ ст. здійснювалася спроба перейти на американський шлях розвитку села — Л.Д.].

На загальному тлі концепція Таугера виглядає надмірно академічною і відстороненою, тоді як біль утрат, масштаби людських страждань [за підрахунками СБУ, оприлюдненими у 2010 р., від голоду померло 3 млн 941 тис. — Л. Д.] для більшості дослідників цієї теми є емоційно вразливими. Водночас, сентенції М. Таугера не варто відкидати, адже, дійсно, трагедія українського народу, не в останню чергу, була і результатом характерних для того часу ілюзій, фантазій, утопічних мрій та проектів від керманічів СРСР, переконаних у реальності побудови комунізму за умов фізичного винищення усіх його ворогів. Однак, Великий селянський голод був не тільки внутрішньою «платою» за здійснену ударними темпами індустріалізацію, але і зовнішньою — наївшись нашого хліба, США підтримали СРСР на міжнародній арені, а це, в свою чергу, було вкрай важливо, адже наближалася Друга світова війна.

УДК 94:37

Л. В. ЗАДОРОЖНА,

канд. пед. Наук,

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

В. ДЕХТЯРУК,

студент

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

ДО ПИТАННЯ ПРО ІСТОРИЧНІ ФАКТИ ТА ЇХ ІНТЕРПРЕТАЦІЮ В СУЧАСНІЙ ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТІ.

Стаття присвячена аналізу визначення поняття «історичний факт» та інтерпретації його в умовах шкільної історичної освіти.

Відповідно до Концепції історичної освіти одним із завдань навчання історії у школі є розвивати в учнів такі вміння, як «розуміти різницю між історичною подією та її інтерпретацією, усвідомлювати причини існування різних інтерпретацій одного й того самого явища та вміти критично зіставляти й оцінювати такі інтерпретації [7]». Основною завданнями за Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, освітньої галузі «Суспільствознавство» є формувати в учнів найважливіші знання, уміння і навички, а також характеризувати явища і процеси суспільного життя, висловлювати зв'язок між подіями і явищами; знаходити інформацію, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати її [4].

Для історичної науки проблема факту та його інтерпретації є відносно новою. Як певна наукова категорія факт був осмислений тільки на початку ХХ ст. Поняттям «факт» історики минулого століття позначали як певне, твердо встановлене знання, що витягнене із історичних джерел. З того часу у повсякденній свідомості утвердилися такі формули: «факти – уперта річ», «факти говорять за себе» та ін. Ці «аксіоми» ґрунтуються на уявленні про те, що джерельні знання досить вірогідні і дозволяють точно відтворити на сторінках історичних робіт минулу реальність. Отже, слово «факт» є одним з найбільш вживаних у мові історика. Усі дослідники згодні, що історичний факт є фундаментальною категорією історичного знання. Факти становлять основу будь-якої наукової теорії і визначають субстанціональну природу історії. Від того чи іншого розуміння даної категорії у величезній мірі залежить рішення про достовірність створеної дослідниками картини минулого. Тому проблемі історичного факту та його інтерпретації приділяється велике місце у всіх працях з методології історії, незалежно від того, до якої школи пізнання належить автор [12, с. 95].

Слово «факт» походить від латинського «зроблене, те, що відбулося». В науці, зокрема, історичній, факт – це дійсна, не вигадана подія; дійсне явище; те, що сталося, відбулося насправді; встановлене знання, що відповідає об'єктивній реальності і є матеріалом для певних висновків, доведень; реальність, дійсність, те, що об'єктивно існує. Кожен історичний факт є неповторним, його не можна відтворити і це, як стверджують дослідники, є специфікою історичного знання [10, с. 54]. Так, Д. Ковальченко визначає факт як конкретний прояв дійсності в її минулому або поточному стані. Інший смисл поняття «факту» пов'язаний з процесом наукового пізнання, з відображенням у свідомості історика реальності, яку він вивчає [6, с. 128]. В. Пироженко називає науковий факт «теоретичним твердженням про існування в дійсності чого-небудь, якого-небудь об'єкта (речі, предмети, властивості), дії», а науковий історичний факт (або факт історичної науки) автор визначає як «реконструйоване в межах визначеного концептуального підходу на основі історичних джерел подія реальної історії [9]». Дослідники Я. Яскевич, В. Сидорцов та А. Нечухрин розглядають категорію «історичний факт» як поняття неоднозначне. Вони виділяють три основних значення цього поняття в науці:

1) факт як подія чи явище історичної дійсності, що передбачає наявність у об'єкта якихось розвиваючих властивостей або наявність тимчасових відносин між об'єктами, безліч яких виділяються у взаємопов'язаних подіях історичної ситуації;

2) факт як повідомлення джерела, тобто певна інформація про подію, свідоцтво відображення фактів дійсності у свідомості автора джерела;

3) науково-історичний факт як елемент логічної структури історичної науки [12, с. 100].

Історики Ю. Горбань й Т. Горбань говорять про оцінку та інтерпретацію факту так: «Факт завжди є об'єктивною даністю, тоді як оцінка за своєю природою має суб'єктивний

характер, може знаходитися (усвідомлено чи не усвідомлено) у полоні політичної кон'юнктури, ідеологічних або політичних уподобань автора, його схильності до міфологізації тих чи інших історичних подій, суспільно значимих процесів тощо. Відтак, оціночні положення, твердження, авторські судження щодо одних і тих самих явищ часто мають суперечливий, а то й взаємовиключний характер [3]». Тому в ході історичного дослідження пріоритетним завданням має бути пошук істини, виявлення нових достовірних фактів, об'єктивна інтерпретація суспільно-значимих подій, з'ясування їхньої послідовності, причин і наслідків.

Щодо позиції методистів – істориків слід зазначити, що російські дослідники М. Короткова, М. Студенікін вважають, що в історії факт розглядається як деякий фрагмент дійсності, конкретної ситуації. Факт, стверджують вони, є неповторним, його не можна відтворити, спостерігати. Підкреслюється, що у процесі пізнання історії факти цінні не тільки самі по собі, але вони необхідні для визначення і зіставлення історичних зв'язків, для їх узагальнення та системного засвоєння. Автори погоджуються, що узагальнення та систематизація фактів є інструментом пізнання історії. Вони зазначають, що з поєднанням фактів різного порядку виникає образ історичної події [8, с. 85]. З такою позицією погоджується український вчений професор К. Баханов, який визначає історичний факт, як найдрібнішу одиницю історичних знань, які систематизуються та узагальнюються в подіях, явищах і процесах [1, с. 91]. О. Пометун, Г. Фрейман з методичної точки зору надають наступну класифікацію історичних фактів:

1) факт-подія – одинична, неповторна, оригінальна, жорстко локалізована в часі та просторі дійсність (пригода), де бере участь певне коло осіб;

2) факт-явище – фрагмент реальності з типовими, характерними ознаками, притаманними певному історичному періоду або декільком країнам на певному етапі історичного розвитку;

3) факт-процес – послідовна зміна станів або явищ, яка відбувається закономірним порядком, хід розвитку чого-небудь, це сукупність явищ більш високого ступеню узагальненості [10, с. 54 – 55].

В методиці історії факти мають певну класифікацію для того, щоб з ними було легше працювати учням на уроках. За складом історичні факти можуть бути поділені на елементарні, прості й складні. У цьому випадку факти-процеси або факти-явища розглядаються як сукупність (цілісність) взаємопов'язаних фактів-подій, кожен з яких, у свою чергу, можна розкласти на ще більш дрібні і самостійні складові. Складні факти мають певну структуру і, як правило, складаються з типових, стійко повторюваних деталей, елементів:

- місця дії і навколишньої природи;
- матеріальних предметів (від звичайного гудзика до грандіозних технічних пристосувань, створених і використовуваних людьми у своїй діяльності);
- учасників досліджуваних подій і явищ як відомих діячів, так і безіменних представників соціальних груп, класів. Ці три групи фактів входять у число простих і елементарних, на які можна розкласти складні з метою більш глибокого і чіткого засвоєння їх школярами. Відносно прості історичні факти вивчаються в образній формі без попереднього розчленовування на складові частини [10, с. 55].

Таким чином, можна вважати, що історичний факт – це одиничний, неповторюваний фрагмент дійсності, який відбувся на певному історичному тлі і є основою певної події, явища та історичного процесу. В історичній освіті факти є основою складовою історичних знань учнів. Оскільки на підставі ознайомлення з фактами в учнів мають утворитися певні образи, кількість головних фактів має бути невеликою. Тому при виборі фактів передусім слід звертати увагу на: наукову достовірність, доведеність справжності факту історичній науці; значущість для розуміння історії, вони мають відбивати головні ідеї й тенденції історичної епохи; максимальну конкретність та можливість створення на їх основі яскравого образу; високий ступінь емоційного впливу; Можливість самостійного осмислення їх учнями [1, с. 92].

У сучасних умовах розвитку історії у західній науці міцно утвердилася думка, що науковий факт не є незалежною від дослідника субстанцією. Це, за словами італійського історика Е. Сестана, – продукт нашого мозку, в якому факт (дійсності) отримує зорову форму і безпосереднє або опосередковане поняття (яке зберігає пам'ять). Віра в тверді, непорушні

факти науки представляється сьогодні безглуздою помилкою, оскільки інтерпретація входить в будь-який факт. «Не можна уявляти собі історичний факт, – визначає П. Доорн, – як вічну істину: це всього лише попередньо прийняті результати аргументації». Як підкреслюють австрійські дослідники Г. Міколецькій і Г. Лютц: «...немає такої єдиної точки зору..., яка давала б можливість гармонійно розглянути все історичне ціле. Жодна історична перспектива не вичерпує до кінця історичної реальності і кожна не виключає одна іншу [5, с. 77]». Таким чином, проблема визначення сутності історичного факту, безпосередньо пов'язана з його інтерпретацією і є однією з ключових в методології історії. Вона стосується визначення істинності факту, його трактування на об'єктивних засадах.

Термін «інтерпретація» застосовується як тотожне поняттю «тлумачення», «трактування», певна версія історичних подій. Як зазначає О. Пометун, «історик завжди є не безпосереднім свідком, а інтерпретатором минулої реальності [11, с. 8]». Провідними в аналітичних доповідях і методичних рекомендаціях, за результатами досліджень, є два поняття з близькою семантикою: bias і prejudice. Експерти Ради Європи уточнюють значення кожного з них [11, с. 7]. Поняття «bias» (англ.: пристрасть, упередженість, необ'єктивність) застосовують до інтерпретацій історії, коли автори описують, зображують реальність, порушуючи баланс підходів і виражаючи власну (упереджену) точку зору. Вона може бути наслідком позиції самого автора чи джерела, чи походити від критерію, використовуваного при доборі джерел. Такі упередження можуть носити навмисний характер чи допускатися несвідомо. Поняттям «prejudice» (англ.: упередження, упереджена думка, забобон, пересуд) зображують, характеризують емоційний склад розуму, коли людина, висловлює думки, незалежно від реальності, очевидності, заперечуючи, ігноруючи або замовчуючи її. Це також може бути навмисним або несвідомим. Можливо, не всі погодяться з тим, що природа пристрастей, упереджень (bias) криється в історичному мисленні, в той час як пересуди, забобони абсолютно з ним несумісні. Історичний контекст може бути розгорнутий об'єктивно, але його добір (формування) носить, звичайно, упереджений характер.

Пристрасті, упередження і пересуди часто зв'язують ще з одним поняттям – «indoctrination» (англ.: навчання ідей, ідеологічна обробка). Однак це поняття відрізняється від попередніх. Indoctrination – це процес, за допомогою якого люди намагаються переконати інших, схилити їх до прийняття певних ідей і відносин, замовчуючи відомі факти, подаючи їх вибірково, навмисно підкреслюючи, виділяючи окремі аспекти минулого. Отже, indoctrination – це спроба впровадити чи увічнити пересуди за рахунок використання упереджених джерел [10, с. 160 – 161].

Аналіз учнями інтерпретацій є ефективний тільки за умови, коли він є органічною частиною більш широкого вивчення теми, розділу матеріалу. Іншими словами, учні потребують достатньо глибокого знання загального історичного контексту, історичних фактів і подій перед тим, як вони почнуть працювати з інтерпретаціями. Передусім, для кращого розуміння як правильно працювати з історичними фактами, подіями, явищами, процесами учням потрібно надавати схеми та пам'ятки роботи над ними. Прикладом може бути представлена нижче схема аналізу історичних фактів:

- коли відбувалися чи проходили ці факти, події, явища чи процеси;
- де вони проходили; за яких історичних обставин вони проходили;
- які події пройшли напередодні;
- який розвиток вони отримали надалі;
- яка соціальна верства чи верстви були основними учасниками події;
- яку роль відіграли тут історичні особи та чиї інтереси вони відображали;
- який слід залишили ці факти, події чи процеси в історії регіону, країни чи світу;
- випадковим чи закономірним був саме такий перебіг подій та які вони мали наслідки;
- які альтернативи розвитку існували за тих історичних умов; а як би повелися Ви за таких умов [2, с. 136].

Для того щоб учні могли усвідомити сутність певного історичного факту та могли його аналізувати, вчителі в своїй роботі повинні застосовувати різні прийоми викладання

історичного матеріалу. Наприклад, опрацювання декількох оцінок однієї події може бути завершальним моментом вивчення теми і виглядати як порівняння. Учнів треба навчити опрацьовувати широкий спектр історичних інтерпретацій, включаючи академічну історію, історичну белетристику, фонди музеїв, фільми, дані народного фольклору тощо. Звернення учителя на початку уроку, під час мотивації пізнавальної діяльності, до інтерпретації минулого, добре відомої їм з художньої літератури чи з фільму зацікавлює учнів, зосереджує увагу на вивченні теми. Залучення учнів до створення ними власних інтерпретацій історії може бути дуже корисним шляхом розуміння ними загальних підходів до того, як і чому з'являються історичні інтерпретації. Треба зауважити, що школярі можуть аналізувати та оцінювати інтерпретацію тільки з точки зору того, наскільки вона відповідає фактам, іншим джерелам знань, але вчитель не повинен підштовхувати їхні висновки, нав'язувати їм певні думки та погляди [10, с. 164 – 167].

Таким чином, історичні факти мають свої особливості, класифікацію та види. В залежності від того, як історичний факт аналізується або інтерпретується використовується і певний методичний прийом доцільний для його аналізу.

Список літератури

1. Баханов К. О. Організація особистісно орієнтованого навчання. [Порадник молодого вчителя] / К. О. Баханов. – Х.: вид. група «Основа», 2008. – 159 с.
2. Вяземский В. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории / В. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
3. Горбань Ю. А., Горбань Т. Ю. Историчне дослідження: імперативи неупередженого пізнання / Ю. А. Горбань, Т. Ю. Горбань. - - Режим доступу [Електронний ресурс]: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/INB/2009-4/09gorban.pdf>.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Історія в школах України. – 2004. - № 2. – С. 2 – 7.
5. Доорн П. Ещё раз о методологии. Старое и прекрасное: «мыльная опера» о непонимании между историками и моделями / П. Доорн // Информационный бюллетень ассоциации «История и компьютер». – 1996. - № 19. – С. 65 – 90.
6. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко. – М.: «Наука», 1987. – 440 с.
7. Концепції та програми викладання історії України в школі (проекти) / упоряд. Та ред. Н. Яковенко, Л. Ведмідь. Систематизація перебігу дискусій над програмами Л. Ведмідь. – Київ.: СтилоС, 2009. – 87 с.
8. Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: Практ. Пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 192 с.
9. Пироженко В. О. Поняття історичного факту в контексті завдань історичної освіти: методологічний аналіз. – Режим доступу [Електронний ресурс]: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_42/Gileya42/F35_doc.pdf
10. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, О. Г. Фрейман. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
11. Пометун О. Навчання історії без пристрастей і пересудів / О. Пометун // Історія в школах України. – 2002. - № 4. – С. 7 – 11.
12. Постигание истории: онтологический и гносеологический подходы: [Учеб. Пособие для студентов магистратуры, аспирантов, слушателей системы повышения квалификации высших учебных заведений] / Я. С. Яскевич В. Н. Сидорцов, А. Н. Нечухрин и др.; Под ред. В. Н. Сидорцова, О. А. Яновского, Я. С. Яскевич. – Мн., 2002. – 291 с.

УДК 94 (100) «1914 / 1917»

О. М. КАДОЛ,

канд. іст. Наук, старший викладач

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

АНТИНІМЕЦЬКА КАМПАНІЯ В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ, 1914 – 1917 РР.: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Досліджено проблему антинімецької кампанії на Півдні та Південному Заході Російської імперії в 1914 – 1917 рр. Охарактеризовано політику державної влади та громадську думку з «німецького питання».

Проблема та її зв'язок з науковими і практичними завданнями. Проблеми етнонаціональних відносин, міжетнічних конфліктів та пошук оптимальних компромісів мають глобальний характер та викликають науковий інтерес. Етнополітичний вимір історичного минулого набуває ще більшої актуальності напередодні столітнього ювілею початку Першої світової війни. Сучасне «нове прочитання» цієї війни акцентує увагу на необхідності дослідження міжнаціональних відносин, взаємодії суспільства та влади, центру та окраїн, етнополітики царизму тощо. Це поставило на порядок денний такі проблеми, як 1) дискримінація народностей, що були втягнуті в орбіту воєнного лихоліття; 2) біженський рух та міграції населення; 3) міжетнічні конфлікти. Проте недостатньо висвітленою залишається антинімецька кампанія у Росії (1914 – 1917 рр.).

Ставши частиною дискурсу російського націоналізму, «німецьке питання» було прямим наслідком германської колонізації регіону Центральної та Східної Європи. Створення Другого Німецького рейху стало початком кінця багатомільйонної німецької діаспори у Східній Європі, насамперед, у Росії. На думку царського керівництва, зовнішньополітична ситуація не дозволяла мати на території Росії економічно і культурно відокремлену групу значної кількості іноземців, підданих іншої держави, та російських підданих іноетнічного походження.

У 80 – 90 – х рр. XIX ст. проблема німецьких колоній посилено обговорювалася в пресі, яскравим прикладом чого є публікації О. Веліцина (О. Палтова). Тема загрози онімечення Росії, особливо її західних і південних окраїн все частіше перетворювалася публіцистикою у тему реальної небезпеки німецького завоювання. «Німецьке питання» до початку Першої світової війни розглядалося як складова імперської політики відносно іногородців на окраїнах. В південних та південно-західних губерніях проблема була ускладнена як економічними, так і геополітичними чинниками та породжувала страх виникнення сецесійних настроїв.

Результатом політичних рішень стало прийняття чисельних заходів про обмеження колонізації Південно-Західного краю німецькими вихідцями та іноземними колоністами. До основних адміністративних заходів слід віднести: заборона на подвійне громадянство, 1871 р.; закон 1874 р. щодо загальної військової служби; рішення про введення з 1880 р. натуралізації, тобто прийняття російського громадянства, скасування податкових пільг; обмеження участі іноземців у виборах до земств. 14 березня 1892 р. було оприлюднено закон, що забороняв володіння і користування нерухомістю за межами міст Волині не лише іноземним вихідцям (російським підданим іноземного походження), але й поселенцям неправославного віросповідання, які володіли землею в губернії на основі неформальних документів та усних домовленостей. Нові правила (19.03.1895 р.) щодо поселення осіб неросійського походження та володіння землею забороняли купівлю нерухомості за межами міст Волинської губ., не дозволяли володіння і користування подібною нерухомістю на підставі найму чи оренди іноземним поселенцям російського підданства.

Намагаючись зупинити колонізаційний рух, уряд у 1910 р. вніс у Державну Думу законопроект, що позбавляв усіх осіб іноземного походження та німецьких поселенців трьох губерній (Київської, Волинської та Подільської) права купувати земельні наділи поза межами міст і містечок, а також орендувати й передавати у спадок по бічним лініям землі, що знаходяться в їх користуванні та володінні. У 1912 р. МВС підготувало новий Проект щодо обмеження іноземної колонізації Південно-Західного краю, внівши певні поправки. Ініціативи уряду викликали занепокоєння усієї колоністської спільноти Росії. Через активну діяльність Центрального Комітету «Союзу 17 жовтня», який визнав законопроект неприйнятним, уряд вилучив його на доопрацювання.

При розгляді «німецького питання» поряд з економічними та соціальними аспектами важливо враховувати фактор націоналізму. Наприкінці XIX – початку XX ст. мобілізація

етнічності була важливим аспектом військово-територіальної безпеки європейських держав, підставою для перекроювання кордонів і джерелом розв'язання війн. Активізації крайніх форм націоналізму та формування образу ворога в особі німецького населення Російської імперії вже в роки війни сприяла модель етнополітики, вироблена в довоєнний час. Мова йде про концепцію «політики населення», що на практиці означало політично мотивовані репресії по відношенню до «ворожих» народностей Імперії серед нібито нелояльних груп іногородців з власного населення, в тому числі – російських німців. Це засвідчило практику правлячих еліт Російської імперії у кризовій ситуації вдаватися до надзвичайних засобів – штучного створення образу внутрішнього ворога. У традиціоналістичній ієрархії цінностей Російської імперії з'явилися такі дихотомічні поняття, як лояльність / нелояльність; благонадійність / неблагонадійність; патріотичність / непатріотичність; «свої – чужі» / «внутрішні вороги». Критеріями нелояльності, неблагонадійності, потенційної ворожості стали характерні особливості всього укладу життя німецького населення.

Після вступу Росії до війни та численних поразок російської армії у суспільстві назріла духовна криза, для якої були характерні розгубленість, втрата ідеалів та цінностей, активізація націоналізму й формування образу ворога в особі російських німців. Із цього часу германофобія стала домінувати в громадській думці. Політика російської воєнної влади та посилили існуючу міжнаціональну ворожнечу. Більшість західних і південних губерній 20 липня 1914 р. потрапили під дію військового стану та стану облоги. Була розширена влада військових структур, зокрема, в питаннях внутрішнього управління. Питання про статус німецького населення країни було поставлено на порядок денний ще 19 липня 1914 р. в ноті урядової наради, спеціально йому присвяченої. В цей час також була введена градація населення на військовополонених і невійськовополонених, що визначила для кожної групи міру контролю. В умовах військового призову чоловіків, особи, які мали німецьке підданство, автоматично оголошувалися військовополоненими. Почалися масові арешти, що пояснювалися захистом країни від дій можливої «п'ятої колони», оскільки Німеччина та Австрія мобілізували своїх підданих, які перебували за кордоном.

Царський указ від 28 липня 1914 р. «Про правила, якими Росія буде керуватися під час війни 1914 р.» ліквідував пільги і переваги, надані підданам ворожих держав міжнародними договорами за принципом загальної взаємності. Велике значення мало «Положення про польове управління військ у воєнний час», що було затверджене імператором 16 липня 1914 р. Територія театру військових дій підпадала під владу воєнної адміністрації; територія, вільна від військових дій, – тилові губернії, – керувалася цивільною владою. При цьому західні прифронтові кордони країни були населені переважно неросійським іногородницьким населенням. На зазначеній території влада належала вищій воєнній адміністрації.

Спираючись на «Правила про місцевості, що проголошені на військовому стані 1892 р.», у прифронтових областях Росії в перші місяці війни була заборонена церковна служба німецькою мовою з побоювань прогерманської агітації священників. Введено заборону на публічне її використання в побуті, економічній діяльності, освіті, топоніміці, релігійному житті та. Ін. Об'єктами антинімецької кампанії стали атрибути німецької культури (мова, звичаї та традиції, школа, історія, походження, власність, у першу чергу, земельна). Якщо мовні обмеження 1914 – 1915 рр. стосувалися ряду конкретних ситуацій та певних територій, то в 1916 р. ситуація докорінно змінилася. Підсумував мовне питання Микола II, який затвердив 18 серпня 1916 р. «Положення Ради Міністрів щодо заборони викладання німецькою мовою». Відтепер, на території всієї Російської Імперії в усіх навчальних закладах, у тому числі й тих, що утримувалися євангелічно-лютеранськими парафіями, починаючи з 1916 / 1917 навчального року заборонялося викладання німецькою мовою. Допускалося лише вивчення німецької мови як рідної, а також викладання німецькою мовою закону божого для німецьких лютеран. Слід підкреслити, що ініціатива заборони викладання німецькою мовою належала військовій владі та персонально виходила від головнокомандувача Північним фронтом. Правочинним ставав необмежений контроль воєнної та жандармсько-поліцейської влади над цивільним населенням. Більше того, згідно російським законам воєнного часу, власне населення прирівнювалося до «ворожого», якщо армія діяла на територіях, де було проголошено військовий стан.

Протягом всієї війни 1914 – 1917 рр. правий табір (російські націоналісти, монархісти та «чорносотенці») задавав тон багатьом радикальним пропозиціям, що лунали стосовно проблем національної політики. До праворадикальної коаліції входив ряд ключових міністрів –

юстиції та внутрішніх справ (І. Щегловітов, М. Маклаков, О. Хвостов); члени Державної Думи і Державної Ради, де права фракція складала більшість; ієрархи російської православної церкви (волинський архієпископ Антоній, саратовський архієпископ Гермоген); місцеві священники; провінційні монархічні діячі; представники регіональної влади, наприклад, Катеринославське керівництво – губернатор В. Колобов і начальник жандармського управління Г. Терентьєв; військова еліта; частково, чиновництво, аристократія (князі Урусов, Мещерський, Шереметьєв, Гагарін); дворяни-поміщики, монархічно налаштовані робітники; консервативна інтелігенція; частина населення, яка мала прихильність до ідей православ'я, самодержавства та націонал-патріотизму. Після численних військових поразок і наростання соціальної напруги в суспільстві праві почали спекулювати на «замовчуванні німецького засилля».

Лева частка інформаційного впливу, спрямованого на поширення герmanoфобії, належала саме їм. Праві винесли на думську трибуну класифікацію народів Росії на благонадійні та неблагонадійні, чим розпочали погроми та цькування німців. Концепція «німецького засилля» та необхідність репресій відбилися у програмних положеннях правих сил, ставши підсумком різного роду нарад і з'їздів, які проводилися по всій країні. Провідним мотивом була прихильність до принципів самодержавства і православ'я, але, насправді, це означало етнічний шовінізм. Резолюції, що відверто закликали до радикальних дій, були направлені до уряду. Низку положень було згодом реалізовано. Особливо, коли питання стосувалося долі німецьких земель. Так, за ініціативи керівника загальноросійської дворянської організації, дворянина Катеринославської губернії, члена Державної Ради, А. Струкова, міністр внутрішніх справ О. Маклаков включив Катеринославську губ. В зону дій ліквідаційних законів. Цей захід, на думку правих, міг уберегти поміщиків від аграрних заворушень на 100 років. Для того, щоб реалізувати ліквідацію у тилу, «Особливою Народою з німецького землеволодіння» на чолі з міністром юстиції І. Щегловітовим, було заявлено, що Маріупольський повіт межує з Азовським морем. Подібного обґрунтування, з їх точки зору, було достатньо, щоб територію губернії віднесли «до числа місцевостей, що підлягають, з точки зору державної оборони, особливій охороні від іноземної колонізації». Праві з дворян в роки війни найбільш послідовно відстоювали ідею вирішення аграрного питання за рахунок колоністських земель.

Суспільну полеміку з «німецького питання» значна кількість представників інтелігенції, публіцистів, думців та міністрів звели до громадської та політичної боротьби з «німецьким засиллям». При цьому, вони не тільки спекулювали на дійсних антинімецьких настроях суспільства, але своєю пропагандою сприяли укоріненню шовінізму серед широких верств населення. Замість такого бажаного в очах державної влади клапана для випускання «соціальної пари» зусиллями правих, монархістів та «націонал-патріотів», тема «німецького засилля» перетворилася на небезпечний інструмент радикалізації суспільства.

Поєднання трьох чинників – націоналізму, землі та релігії вплинуло на формування націоналістичного проекту. Слід констатувати, що етнотериторіальна, етноконфесійна та етносоціальна вибірковість щодо німецького населення заклали модель етнополітики, яка знайшла своє практичне вираження в антинімецьких кампаніях, що проводилися царською владою та суспільними інституціями в період Першої світової війни у вигляді політики державного націоналізму. Виявлено, що антинімецька кампанія постала в наслідок як адміністративних заходів царської влади, так і проекту етнополітичного перетворення Росії шляхом чистки «ворожого населення», основна ідея якого розроблялася військовими фахівцями протягом десятиліть заздалегідь до війни. Провідну роль в цьому процесі зіграли чинники міжнародного, військово-стратегічного та геополітичного характеру. Насамперед, це було пов'язано з практикою правлячих еліт у кризовій ситуації штучно створювати образ внутрішнього ворога, що спонукало царське керівництво до вироблення відповідної етнополітики. Військово-політична ситуація підштовхнула владу до пошуку причин поразок російської армії. Мобілізація імперського націоналізму пояснюють виключно репресивний характер урядових заходів по відношенню до російських німців. Така політика була неможлива без використання націоналістичної ідеології в інтересах політичної влади. У надзвичайних умовах воєнного часу виник особливий наддержавний механізм мобілізації суспільства, в якому етнонаціональні чинники посідали достатньо важливе місце. Націоналізм влади був підтриманий, бо навіть частково спровокований, націоналізмом суспільства. Кампанія боротьби з іноземними ворожими підданими, що мала на меті забезпечити державу, швидкими темпами

трансформувалась у політику дискримінації власних громадян іноетнічного походження та значного розширення ролі державної влади в контролі над населенням.

Практична реалізація державної політики щодо німецького населення була покладена на військово-поліцейський апарат – армію та політичну поліцію. Армії, уряду, династії для потреб ведення війни знадобилася своєрідна «мобілізація» націоналізму. Ідея захисту батьківщини і звільнення слов'янства поєднувалася із пропагуванням ненависті до німців, які були піддані звинуваченням у політичній неблагонадійності. Восени 1914 р. головнокомандувач особисто порушив питання про репресії відносно німців як нації. Необґрунтованим підозрам були піддані офіцери і генерали з німецькими прізвищами. Процес їх звинувачення почався зі «справи» командувача 1-ї армії генерала П. Ренненкампа, з ім'ям якого пов'язали поразки російських військ у Східній Пруссії в початковий період війни. Організація Німеччиною призову в кайзерівську армію всіх «військовоздатних», які проживали і за межами країни, стала мотивом контролю за німецьким населенням з боку російських військовиків. Було використано принцип колективної відповідальності. Німецьке цивільне населення, що мешкало в межах західних губерній та прифронтової смуги, потрапило в поле зору військово-поліцейських структур у якості «підозрілих і неблагонадійних осіб», поставивши під сумнів їх лояльність по відношенню до Росії.

Царська армія, використовуючи тактику «випаленої землі» на ворожих захоплених територіях, під час Великого відступу 1915 р. перенесла цей зловісний досвід на територію Південно-Західного краю, тобто на межі власне російської держави. Антинімецькі кампанії в різних регіонах країни проходили синхронно, а виселення та депортація німецького населення стала їх домінуючою складовою. Депортація німецьких колоністів улітку 1915 р. із трьох губерній південно-західного краю, в першу чергу, – Волинської, – була складовою частиною мобілізації та плану ведення війни. Матеріали воєнної контррозвідки, свідчать, що в довоєнний період у генеральному штабі були проведені дослідження іноземних підданих, які проживали у військових округах, складено списки осіб, які підлягають виселенню в домобілізаційний період. При цьому, окрема робота була проведена в особливому діловодстві (5-е) з розрахунку земельних володінь російських німців-колоністів. Із 1912 р. всі контррозвідувальні відділення складали й періодично доповнювали списки осіб, які підлягають арешту або заслання в «підготовчий до війни період» із районів мобілізації та можливих бойових дій. Одну з груп складали, переважно, колоністи. Ідея, що німецькі поселення розглядалися як загроза безпеці Росії, як «осередок германізму» і «база для навали німецької армії», виникла у військовому середовищі ще до 1914 р. Усього в 1915 р. було депортовано понад 115 тис. волинських німців. Слід зазначити, що факти багатьох злочинів, скоєних воєнною владою, в суспільстві замовчувалися, іноді просто ігнорувалися. В той же час, ситуація викликала протест ряду міністрів, які вважали, що масове виселення цивільного населення різних національностей неприпустиме. Найбільшого осуду викликали методи цієї політики (знищення майна населення, загальне розорення евакуйованих територій, вбивства каральними загонами землевласників, які відмовлялися покинути садибу і т.д.). Всі ці дії міністри називали «генеральським свавіллям». Найбільш відчутною названа політика «випаленої землі» була в південно-західних губерніях Росії, звідки депортувалася найбільша кількість німецького населення

Значного поширення серед вищих ешелонів влади отримала ідея перерозподілу німецьких земель на користь особливого земельного фонду, утвореного в умовах воєнного часу. За даними Житомирської повітової землевпорядної комісії, у волинських німців було секвестровано понад 200 тис. десятин землі, з яких половина була надільною, тобто перебувала в повній приватній власності. На німецьких землях розселили більше 50 тис. біженців із Галичини та Польщі, переважно, українських і російських селян. За архівними даними Особливого Комітету – понад 110 тис. селян. Передбачалося створити 20 тис. селянських господарств, виділяючи по 10 дес. На кожен новий двір. Повну реалізацію цього земельного проекту (авторства генерала М. Янушкевича) передбачалося провести після закінчення війни, щоб загасити революційні настрої в демобілізованих військах. Особлива увага при розподілі фонду земель німецьких колоністів мала приділятися георгіївським кавалерам і «особам, що відзначилися на війні». За іншою версією (окрім М. Янушкевича), авторство проекту приписується особисто Миколі II, який переклав втілення своєї ідеї в життя на військове

керівництво. Імовірно, цар розраховував, згідно зі старовинним звичаєм (роздачею земель після перемоги) – зміцнити монархічні почуття своїх підданих.

Отже, можна стверджувати наступне. Перша світова війна була війною масового суспільства, індустріальної економіки та етнічних спільнот, серед яких активно протікали процеси націотворення. Тому значущу роль відігравав морально-політичний, ідеологічний та етнонаціональних чинник. Це було пов'язано, насамперед, із масштабністю трансформацій, що відбувались, якнайактивнішим залученням суспільства та громадських інституцій до воєнних та політичних подій. Складовою загальноєвропейських процесів формування модерних націй були й етнофобські кампанії, в яких власне суспільство та його політичні й культурні еліти робили спроби формування національної ідеї шляхом згуртування у внутрішній боротьбі проти певних некорінних етносів, що мешкали у країні.

Антинімецька кампанія в Росії була ознакою часу в загальному річизі історії Першої світової війни. Проте, на відміну від західних країн, російський варіант антинімецької кампанії мав значно радикальніший характер. Це пояснюється існуванням «німецького питання» в Росії ще з останньої третини XIX ст. В ході Першої світової війни шовіністична кампанія щодо іноземців була складовою політики військової адміністрації в «німецькому питанні». Поразки на фронтах та розвал тилу пояснювалися діями німецької «п'ятої колони» - шпигунством та пособництвом ворогу з боку російських німців. В межах тилкових губерній розгорнулася уявна «боротьба з внутрішнім німцем», де провідну роль грало жандармсько-поліцейське відомство. Шпигуноманія охопила країну, посилювались дії карально-репресивного апарату. Антинімецька кампанія сприяла розширенню бюрократичного контролю над населенням, посиленню поліцейського та державного нагляду за іноземцями, іммігрантами, створення цілого штату інспекторів, управляючих та ліквідаторів для нагляду і контролю за підприємствами, секвестрування земельної нерухомості тощо. Розпочавшись із тимчасових заходів, покликаних забезпечити тил, антинімецька політика переросла в широкомасштабну кампанію «націоналізації імперії». Це пояснюється тим, що міжнаціональні відносини перебували під тиском мілітаризації (військова політика відносно цивільного неросійського населення, окупація, тактика «випаленої землі»), етнічні дискримінаційні заходи по обидві лінії фронту, система поліцейського нагляду за громадянами, розширення критеріїв неблагонадійності за етноконфесійною ознакою).

Список літератури

1. Бобылева С. И. «Немецкий вопрос» в России времён Первой мировой войны глазами царских сановников / С. И. Бобылева, А. Н. Кадол // Вопросы германской истории: сб. науч. Тр. / отв. Ред. С. И. Бобылева. – Д.: РВВ ДНУ, С. 66 – 79.
2. Кадол А. Н. «Немецкий вопрос» в России как проект концепции «политики населения», 1914 – 1917 гг. / А. Н. Кадол // Вопросы германской истории: Сб. Научных тр. (Отв. Ред. С. И. Бобылева). – Дн.: Изд-во ДНУ, 2011. – С. 122 – 130.
3. Миллер А. Империя Романовых и национализм: Эссе по методологии исторического исследования. / А. Миллер – М.: Новое литературное обозрение, 2006. – 248 с.
4. Нелипович С. Г. Генерал от инфантерии Н. Н. Янушкевич: «Немецкую пакость уволить, и без нежностей...» Депортации в России 1914-1918 гг. / С. Г. Нелипович // Военно-исторический журнал. – 1997. – № 1. – С. 42 – 51.
5. Немцы России: энциклопедия: т. 1: А – И / Редкол.: В. Карев (пред.) и др.– М.: «ЭРН», 1999. – 832 с.
6. Оболенская С. В. «Немецкий вопрос» и представления о немцах в России в годы первой мировой войны / С. В. Оболенская // Россия и Германия. Вып. 2. – М.: «Наука», 2001. – С. 175 – 197.
7. Осташева Н. Ликвидационные законы / Н. Осташева, Ю. Берестень // Материалы к энциклопедии «Немцы России». – М.: «ЭРН», 2002. – Вып. 7: Немцы Украины: пилотный сборник. – С. 124-133.
8. Россия и Первая мировая война: Материалы международного науч. Коллоквиума. – Спб.: Изд. Спб филиала Ин-та российской истории РАН, 1999. – 563 с.

ПИТАННЯ ГЕНЕЗИСУ ЯВИЩА ХАРАКТЕРНИЦТВА В УКРАЇНІ

Всі великі народи мали своїх овіяних міфами і легендами воїнів, що викликали думки про їх непереможність. В історії та культурі слов'янських народів такими виступають козаки-характерники.

Дана тема є актуальною в наш час, оскільки, починаючи з другої половини 80-х років ХХ ст., в Україні став поширюватися громадський рух за відновлення Українського козацтва, який продовжується й до сьогодні. Він передбачає відновлення козацтва як історичної спільноти, в усіх її проявах, у тому числі відновлення та збереження пам'яті про характерництво як чисто національно-ментальну особливість українського козацтва. Проблема характерництва була розглянута такими вченими – істориками як Ю. Мицик, В. Чуйко, Г. Новик, А. Бондаренко, Т. Каляндрук, Ю Шилов та інші.

Вчені сьогодні, на жаль, не мають одностайної думки про походження даного феноменального явища.

Зокрема існує дві точки зору про генезис козаків – характерників. Перша версія – це те, що вони мають арійське походження. Тобто такі воїни прийшли до нас за часів великого переселення арійських племен з України в Індію [3, с. 26]. У давніх арійських писаннях, говориться, що серед другої касты кшартіів – правителів-воїнів існують загони, що в основі мають махаратхів – могутніх воїнів, здатних поодиноці боротись проти тисячі. Префікс «ма» означає «великий», а «харатхи» – це магичні воїни, які володіють надзвичайним бойовим мистецтвом, тобто характерники [2, с. 177]. Корінь «хар», «хара» зберігся в назвах племен, народів, міст тощо. Наприклад, латинські автори, описуючи Скіфію, згадують місто Харакени – пізнішу літописну Харукань, яку сучасні вчені асоціюють з нинішнім Харковом [2, с. 178]. А Олександр Вельтман приводить згадки Тацита про таємничих харіів, які наводили страх на римлян: «Втім Харії численніші інших згаданих тут мною народів; дику і звірячу зовнішність вони посилюють мистецтвом і часом..., вибираючи похмуру ніч для битви, страшні собою, як тіні померлих, вони наводять жах на військо. Ніякий ворог не в стані витримати цього небаченого пекельного видовища: так як в битві погляд вражається перш за все» [2, с. 178]. Чи не були ті загадкові харії загонами слов'янських пластунів-характерників?

Інша ж когорта вчених має іншу точку зору, що пов'язана з думкою про те, що джерела походження характерників треба шукати у слов'янському язичницькому волхвізмі (старослов'янському світобаченні, побудованому на основах всесвітнього закону творення і буття всесвіту) ще доби княжої Русі. Давні билини говорять про їхню непереможність та магичні здібності. Зокрема, волхвам приписувалася можливість перевтілюватися в хорта або орла; пророкувати майбутнє [1]. І як тут не згадати всім відоме передбачення смерті князя Олега від улюбленого коня?

Отже, аналіз джерел та наукових публікацій дає підстави зробити висновок про те, що питання генезису характерництва досі залишається дискусійним. Вчені не можуть прийти до одностайної думки, висуваючи різні гіпотези: походження козаків – характерників від індоаріїв або від волхвів княжої доби.

Список літератури

1. Горбачевский О. Особливий характер [Електронний ресурс] . – Режим доступу: <http://h.ua/story/159262/>
2. Каляндрук Т. Загадки козацьких характерників / Т. Каляндрук. – Львів: Піраміда, 2007. – 288 с.
3. Каляндрук Т. Таємниці бойових мистецтв України / Т. Каляндрук. – Л.: Піраміда, 2007.- 304 с.
4. Шилов Ю. А. Истоки славянской цивилизации / Ю. А. Шилов.- К.: МАУП, 2004.- 704 с.

УДК 94(477) «1939/1945»

В. О. КУППА,

магістрантка

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

ОСОБЛИВОСТІ ОКУПАЦІЙНОГО РЕЖИМУ НА ТЕРИТОРІЇ ДИСТРИКТУ «ГАЛИЧИНА»

Відповідь на питання, які виникають у зв'язку з переосмисленням подій Другої світової війни та її складової – Великої Вітчизняної війни на базі нових джерел та сучасних методологічних підходів, як на нашу думку, є актуальним для об'єктивного бачення і насичення історії минулої світової війни. Інтерес викликають регіональні особливості заходів, здійсненні гітлерівськими окупантами на захоплених територіях, встановлення «нового порядку» та впровадження гітлерівського законодавства на території Дистрикту «Галичина».

Значний вклад у дослідження проблеми окупаційного режиму на західноукраїнських землях належить В. Офіцинському [3; 4]. Досліднику належать праці Дистрикт «Галичина» (1941-1944 рр.). «Історико-політичний нарис», «Україно-польські стосунки у дистрикті «Галичина» (1941-1944 рр.) в яких автор наголошує, що після включення східногалицьких земель до складу Німеччини як п'ятого дистрикту Генеральної Губернії, тут запанував поліцейний режим, спрямований проти українського національного руху. Автор також наголосив, що нацистський окупаційний режим у Східній Галичині, в порівнянні з іншими українськими землями, виявився менш суворим. Ряд праць з даної проблеми оприлюднили також Г. Стефанюк [2], В. Кучер [2], В. Косик [1], А. Петрова [5].

У статті автор намагався на базі аналізу доробку сучасних дослідників з даної проблематики проаналізувати та розкрити особливості окупаційного режиму на території дистрикту «Галичина» в порівнянні з іншими українськими територіями.

Як розвивалися події на території Східної Галичини?

Доля Східної Галичини була вирішена А. Гітлером 16 липня 1941 р. під час наради за участю рейхсміністра А. Розенберга, шефа рейхсканцелярії націонал-соціалістичної партії М. Бормана. Обґрунтовуючи необхідність поділу українських земель, А. Гітлер вказав, що колишня «австрійська Галичина повинна стати областю німецького Райху» [2, с. 392]. За наказом від 17 липня 1941 р. управління Східною Галичиною переходило до генерал-губернаторства Г. Франка. Хоча погляди керівної верхівки Райху розходились, А. Розенберг наголошував на потребі надати Україні переваги аж до створення тут незалежної держави. Ігноруючи його аргументи, А. Гітлер на підставі декретів від 17 і 22 липня 1941 р. і розпорядження Г. Франка, 1 серпня 1941 р. Галичина як п'ятий дистрикт офіційно приєднана до Генеральної Губернії [2, с. 392]. Дистрикт «Галичина» значно відрізнявся від решти території Генеральної Губернії. Якщо на території чотирьох дистриктів («Краків», «Варшава», «Радом», «Люблін») переважали поляки, а українці були другою етнічною групою, то в дистрикті «Галичина» українці переважали за чисельністю всі інші національності. Водночас, Західна Україна мала певні типові ознаки, які відрізняли її від решти України: більша густота населення, представники різних національностей (українці, поляки, євреї), різні етнічні групи демонстрували різне ставлення до німців, а між собою нерідко були недовірливими та ворогуючими [5, с. 123]. Завданням окупаційної політики була підпорядкована вся система управління в «Галичині». Організація влади й створення адміністрацій на різних рівнях у всіх сферах життєдіяльності нової територіальної одиниці відбувалися за тим же принципом, що й у Великонімеччині. Генерал-губернатор був найвищою посадовою особою, діяв від імені фюрера та був відповідальним перед ним за свою діяльність. Генерал-губернатору (Г. Франку) належала вся законодавча влада, йому підпорядковувалося правління Генеральної Губернії, виконавчий орган, яким керував заступник д-р Йозеф Бюлер. Правління мало 13 відділів (міністерств) та підпорядковувалося міністерству внутрішніх справ райху в Берліні, а у фахових справах – відповідним міністерствам. «Урядовий вісник Генеральної Губернії», «Вісник розпоряджень для Генеральної Губернії», «Вісник розпоряджень» були офіційними друкованими органами правління. Останній виходив німецькою й польською та німецькою й українською мовами. Загони СС і СА допомагали новій владі збирати податки, стежити за

сплаченням контрибуції населенням зайнятих територій, а також здійснювати конфіскації [3]. 26 листопада 1941 року на «Галичину» була поширена дія розпорядження від 21 жовтня 1939 року, згідно з яким передбачалася смертна кара для тих, хто «вчиняє насильницьку дію проти Німецької Держави та здійснення в генерал-губернаторстві суверенної влади», «закликає або заохочує до непослуху», «вчиняє насильницьку дію проти німця» [3]. «Особливий статус» Галичини означав, що значна територія західноукраїнських земель одразу після окупації підпадала під дію трудового законодавства, упроваджене вже для населення Польщі. Створювалися спеціальні органи влади – арбайтсамти (Arbeitsamt), а в Галичині вони називалися уряди праці, котрі проводили облік і розподіл робітників відповідно до їхньої кваліфікації. Генерал-губернатор Г. Франк був дуже задоволений розширенням території Генеральної Губернії. Він обіцяв негайно «впрягти населення у продуктивну працю» на службу Райху й, особливо враховуючи довготривалі плани колонізації, «зробити з Генеральної Губернії резервуар робочої сили для Райху, резервуар умиротворений та економічно врівноважений» [1, с. 130]. Підпадаючи під дію трудового законодавства для окупованої Польщі, Галичина мала обов'язково відправляти певний контингент на роботу до Німеччини. Використовуючи традицію трудової еміграції галичан до Західної Європи, вже із серпня 1941 р. із Західної України розпочався виїзд добровольців на роботу до Німеччини та Польщі [1, с. 132]. На 27 листопада 1941 року за даними відділу праці Генеральної Губернії, з дистрикту «Галичина» було відправлено 60 709 осіб [2, с. 2]. Особливий поліцейський розпорядок існував для єврейського населення. Зокрема, з 10 листопада 1942 року на основі розпорядження про безпеку в генерал-губернаторстві в області «Галичина» було утворено низку єврейських поселень: повітове староство Бережани (гетто), повітове староство Тернопіль (гетто), повітове староство Чортків (гетто). У наказі за підписом начальника управи м. Тернополя від 5 серпня 1941 року йшлося про обов'язкові відзнаки для євреїв, які належало носити на руці. При порушенні – штраф 50 марок [5, с. 126].

Отже, ми можемо дійти висновку, що окупаційний режим на території дистрикту «Галичина», як було зауважено дослідниками в порівнянні з іншими українськими землями, виявився менш суворим. Також, необхідно зазначити, що початком окупації Східної Галичини німецькими військами та включенням її до складу Генеральної Губернії склалися якісно нові умови для розвитку українського національного і культурного життя. Окупаційний режим тут був порівняно м'якшим, адже у руках українців перебувала адміністрація краю на нижчих ступенях, кооперація тощо. Вони мали гімназії, видавництво, культурно-освітню молодіжну організацію. Лише в Галичині, з усіх окупованих українських земель, найбільш діяло вищих навчальних закладів. Функціонували народні та фахові державні школи [3]. Для дослідників є актуальною проблема правдивого та неупередженого дослідження проблем окупаційного режиму на всій території України, виділення його регіональних особливостей, у контексті вироблення нових методологічних підходів та на основі аналізу нових джерел і досліджень.

Список літератури

1. Косик В. Правда історії: Роки окупації України 1939-1944 (Збірник статей) / В. Косик. – Київ : Українська видавнича спілка, 2008. – 184 с.
2. Кучер В. Окупаційний режим в дистрикті «Галичина» / В. Кучер, Г. Стефанюк // Україна в Другій світовій війні: погляд з XXI століття. / НАН України. Інститут історії України. – К. : НВП «Видавництво «Наукова думка України, НАН України, 2010. – Кн. 1. – С. 392 – 410.
3. Офіцинський В. Дистрикт Галичини (1941-1944 рр). Історико-політичний нарис [Електронний ресурс] / В. Офіцинський. – Режим доступу: <http://exlibris.org.ua/distrikt/index.html>.
4. Офіцинський Р., Хаврак Л. Українсько-польські стосунки у дистрикті «Галичина» (1941-1944) / Р. Офіцинський, Л. Хаврак. – Ужгород: Гражда, 2002. – 84 с.
5. Петрова А. Окупаційний режим на території Західного Поділля та його особливості (1941-1944 рр.) / А. Петрова // Волинські історичні записки. – Т. 5. – 2010. – с. 122 – 129.

УДК 94 (430) «1941/1945»

В. В. ЛЕНСЬКА,

канд. іст. Наук, доцент

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

НАЦИСТСЬКА ПАРАДИГМА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА СТОРІНКАХ «MEIN KAMPF» ГІТЛERA ТА ЇЇ ПРАКТИЧНЕ ВТІЛЕННЯ НАПЕРЕДОДНІ Й В ДОБУ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

У статті проаналізовано злочинний та націофобний зміст нацистської парадигми шкільної освіти в дискурсі «Mein Kampf» А. Гітлера, доповнений та удосконалений у його промовах, наказах, зауваженнях тощо. Псевдопедагогічну конструкцію фюрера та його adeptів побудовано на «ідеях раси й ідеях особистості». Доведено, що лиходійська практика її втілення в життя спочатку в Німеччині, а потім на окупованих землях стала культурним і фізичним геноцидом і призвела до жахливих наслідків.

Постановка наукової проблеми та її значення. У вітчизняній історіографії фактично не існує розвідок, у яких би досліджувалися погляди та плани А. Гітлера, викладені у його праці із символічною назвою «Моя боротьба». Априорі вважається, що забагато честі для світового злодія аналізувати його кредо. Утім, як виявилось, його ідеї, на відміну від його дій, не тільки «не розбиті», а й збирають під свої знамена нові покоління послідовників навіть у країнах, які найбільше постраждали від нацистських злодіянь.

Серед слов'янської молоді з'являються неформальні організації на зразок скінхедів або нашістів, які сіють сім'я розбрату й агресії. У моду ввійшли наочні нацистські символи: татуїровка, свастики тощо. І так буде доти, доки теоретична спадщина Гітлера не буде ретельно вивчена та розвінчана.

З огляду на це, авторка ставить за мету проаналізувати ті сторінки гітлерівської книги, де йдеться про навчання та виховання молоді як «вищої», нордичної раси, так і «нижчої», слов'янської, і довести фактами, що привабливі на перший погляд гітлерівські ідеї любові до власного народу, доведені до гіпертрофованого стану національної винятковості, досить швидко трансформуються в практику злодіянь стосовно не тільки до інших народів, а й власного, що порушує природний і соціальний баланс націй. Гітлер на практиці побачив підтвердження свого висновку про те, що «довічна природа безжалісно мстить за порушення її законів» [1, с. 57] (тут і далі переклад мій. – В. Л.). Усі його химерні теорії перетворилися на фантом і викликали фрустрацію не тільки нацистських лідерів, а й усієї нації – завойовниці.

Нацистська практика, на відміну від теоретичної спадщини А. Гітлера, ґрунтовно проаналізована в українській і радянській історіографії, починаючи від воєнних часів і до сьогодення. Тільки останнім часом вийшло багато цікавих і нетривіальних досліджень вітчизняних учених Г. М. Голиша [2], В. І. Кучера та О. В. Потильчака [3], В. І. Семененка та Л. О. Радченка [4] та ін. Особливо треба відзначити монографії закордонних авторів, виконаних на українському матеріалі, передусім К. Беркгофа [5], Б. Єржабкової [6], а також статтю італійського доктора філософії С. А. Беллеці [7]. Плідно працює в галузі вивчення шкільної політики окупантів на західноукраїнських землях Г. В. Стефанюк [8].

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Теоретичне обґрунтування власних поглядів на соціально-політичне, економічне, культурне та партійне життя в історичному ракурсі та в контексті свого часу А. Гітлер виклав у «Mein Kampf» («Моя боротьба») у 20-х рр. ХХ ст. в т. зв. «тюремний період» свого життя. Ця доволі еkleктична теорія, оприлюднена персоною, яка претендувала на роль Месії, повинна була сприяти формуванню відповідного іміджу Гітлера. Розгорнута навколо книги піар-кампанія була розрахована на охлос задля створення такої охлократичної влади, за якої звичайна людина відразу й не зрозуміє, де її власні думки, а де «впіарені», з тим, щоб далі непомітно перейти до авторитарного режиму. «Психіка широких народних мас абсолютно несприятлива до слабого та половинчастого... Маса більше любить володаря, аніж суплікатора... Більша частина маси не знає, що їй робити з ліберальними свободами» [1, с. 39]. Ці та їм подібні вислови автора вказують на те, що він був невисокої думки про співвітчизників і загалом про людство.

У клопотному мережеві теорій Гітлера, викладених у книзі, з незмінною сталістю присутня педагогічна, а точніше, псевдопедагогічна доктрина, оскільки її автор вважав, що «шкільна освіта... є альфою і омегою усього», а «політична думка маси – це тільки результат обробки її душі та розуму» [1, с. 73, с. 350].

Нова парадигма шкільної освіти – це багатопланова конструкція, рамкою якої є «ідеї раси та ідеї особистості».

Утілити расистські ідеї в життя повинна була німецька молодь, тому «вінець усіх завдань нашої постановки виховання повинен полягати в тому, щоб з усією виразністю поставити перед усією молоддю передусім проблему раси. ...Жоден юнак і жодна дівчина не повинні залишати стін школи, не зрозумівши до кінця, яке велетенське, вирішальне значення має питання про чистоту крові... Тільки на цих шляхах викуємо ми передумови нашого подальшого культурного розвитку» [1, с. 357].

На підставі расистської домінанти А. Гітлер поділив усе людство на три групи: 1) засновників культури, 2) носіїв культури, 3) руйнівників культури. До перших двох він зарахував арійців, як «Прометейв людства», а всім іншим «належало тільки виконання їхніх планів» [1, с. 243]. На практиці ідеї фюрера перетворилися на масовий культурний і фізичний етноцид та геноцид автохтонного населення окупованих країн.

Після приходу Гітлера до влади у Німеччині стало очевидно, що й до самих німців ставлення фюрера неоднозначне. Їх він теж поділив на дві категорії: меншість, до якої належали «чисті арійці» з яскраво вираженими ознаками володарів, та більшість, яка складалася з «нечистих елементів» без прикмет панства і протистояла «нордично-панівному елементу». У програмній речі в «орденській школі» (один із гімлерівських есесівських інтернатів) Зонтховена 1937 р. Гітлер переніс теоретичні викладки книги в практичну площину й указав юнакам шлях, по якому повинна пройти німецька нація загалом і кожен громадянин зокрема. «Над гуманістичним світоглядом сьогодні отримує перемогу розуміння крові та раси... Це – всепереможна ідея... Уся Німеччина повинна перетворитися на військовий табір. Тоді, нарешті, виникне держава «озброєного народу», у якій кожен із юних років буде носити зброю і мати внутрішню готовність пустити її в хід... Треба усвідомити правомірність агресії проти будь-якої країни...» [9, с. 238, с. 242].

Націофобська політика як неврома почала пронизувати всю систему освіти в Німеччині. Передусім було створено «Імперський інститут історії нової Німеччини» як генеральний штаб для поширення і укорінення націонал – соціалістичного світогляду. Нігілістичне ставлення Гітлера до гуманістичних традицій і досвіду німецької освіти яскраво виражене в запроголоюванні промові, яку він проголосив після приходу до влади: «Повна зміна сучасної внутріполітичної ситуації. Неприпустимі ніякі настрої, які суперечать меті. Хто не підкориться, буде зломлений. Винищення марксизму вогнем і мечем. Привчити молодь і увесь нарід тому, що нас може врятувати лише боротьба ... Особлива увага вихованню молоді ...» [10, с. 38].

Промова разом з ідеями, викладеними в «Mein Kampf», стали підґрунтям, на якому почалася вся перебудова системи освіти в Німеччині у бік «арізації». Було проведено тотальну чистку у всіх університетах та нижчих ланках освіти. На площах запалали вогнища з книжок, де знищувалася не тільки крамольна марксистська література, а й класика світової та німецької літератури, яка стала культурним надбанням людства.

Нацистський прозелетизм не оминув навіть видатних учених, які стали консеквентними адептами расистської теорії фюрера. Лауреат Нобелівської премії фізик Ф. Ленард надрукував статтю «Німецька фізика», де доводив, що досягнення у галузі фізики стали можливими завдяки «нордичному елементу». Інший лауреат Нобелівської премії біолог Х. Штарк підтримував нацистську політику кадрової чистки, яка звільняла Німеччину від «расово чужих елементів», і вважав, що саме арійській біології належить пріоритет у всіх великих наукових відкриттях. Один з деканів математичного факультету навіть вступну лекцію назвав «Математика – нордична наука».

На студентів, школярів, робочу молодь ішов шалений тиск. На зборах гітлерюгенда гітлерівській неофіт Бальдур фон Ширах висловив думку очільника Третього рейху, сказавши: «Ми повинні будемо перейти до такої системи виховання, яка зробила би нашу молодь здатною здійснити панування над світом» [9, с. 239].

Функція виховання набула найрізноманітніших форм: уведення у школах нового навчального предмета «Расознавство» та загальної нацифікації всього навчально-виховного процесу; розповсюдження відповідних книг, брошур, періодики, плакатів тощо; організація виставок, мітингів, свят тощо; створення юнацьких пронацистських організацій.

Найкраще тодішню атмосферу в галузі освіти, мабуть, передав німецький поет-антифашист Еріх Вайнер, який писав: «Жахливе нині життя дітей... Дома – бідність, нестатки. У школах – тупа, звиряча муштра, вічне биття. Після закінчення школи і на канікулах дітей перетворюють на рабів, женуть на німецькі поля. З ранку до ночі вони гнуть там спину за кусень хліба... Скорботна доля дітей під кривавим кулаком фашизму! Ні хліба, ні радощів, ні волі, ні освіти. Нічого попереду. Таку долю недолюдок Гітлер хоче нав'язати усім поневоленим ним народам» [11]. Протогонист Гітлер та його однодумці з їх неоглобалістичною ідеєю – фікс пішли на Схід під фальшивим пропагандистським прапором захисту населення від правителів тогочасної Росії, яких фюрер називав «накіп'ю людською, низькими злочинцями, заплямуваними себе кров'ю...», які вчинили дику кроваву розправу над мільйонами... Фактично знищили інтелігенцію, і ось уже майже десять років здійснюють найжорстокішу тиранію, яку коли – небудь знала історія...» [1, с. 562].

Але справжнє обличчя загарбників та їх «визвольна» місія виявилася дуже швидко. Лакмусовим папірцем окупаційної політики стало ставлення до безневинних дітей.

Очільники Третього Рейху розробили узгоджену послідовну систему заходів від фільтрації дітей у віці від 6 до 10 років для виявлення повноцінних та неповноцінних до створення окупаційної системи освіти та виховання школярів, щоб «дати їм половинчасті знання» і склепати з них «людський матеріал, необхідний для обробки землі» [12, 59, 61].

Першим актом окупаційного апарату стала неприхована руйнація шкіл та знищення їх матеріальної бази. Вони були перетворені на казарми, стайні, гестапо, гуртожитки для поліціїв, будинки розпусти тощо. На дверях з'явилися написи: «Реквізовано для німецької армії. Вхід заборонений. За порушення – розстріл!».

Про нацистську політику руйнації шкіл дає яскраве уявлення табл. 1.

Знищення шкіл в окупаційну добу

(вибіркові дані)

таб. 1

Область	Кількість шкіл напередодні війни	Кількість знищених шкіл	Матеріальні збитки, нанесені освіті, <i>крб</i>
Волинська [13, 241]	1224	795	Не маю відомостей
Ворошиловградська (Луганська) [14, 1]	1168	683	120 000 000
Дніпропетровська [15, 209]	1660	1390	125 000 000
Дрогобичська [16, 46]	887	138	96 825 445
Одеська [17, 73]	1391	1079	Не маю відомостей
Полтавська [18, 49–50]	1495	1460	246 272 271
Чернігівська [19, 150]	1271	384	339 000 000

Із табл. 1, дані якої охоплюють усі регіони України, стає очевидним, що окупаційна політика ліквідації шкільних будинків мала системний характер і часто – густо перебувала поза межами здорового глузду. Так, за свідченнями сільських жителів Харківщини, коли німці приходили в села за продуктами, то передусім ішли до школи й без сорому і сумління розважалися тим, що нищили столи, парти, стільці [20, 46].

Солдати-бешкетники розстрожили всі шкільні меблі в Юр'євському районі Дніпропетровської області, залишивши там лише одну парту [21, 7]. Руйнівники знищили в Кіровоградській області 48 тис. парт [22, 6], в Ізмаїльській – понад 3 тис. парт і 227 класних дошок [23, 1, 19].

На перший погляд, видається, що загарбники знищували неодоухотворені речі, а насправді вони руйнували храм у душах дітей, оскільки школа тоді була чи не єдиним вогнищем культури і її спаплюження завдавало величезної моральної шкоди дітям і дорослим.

В Україні псевдопедагогічну та антигуманну доктрину фюрера втілювала у життя його креатура Е. Кох. У галузі дитинства і шкільництва його повноваження поширювалися не тільки у ввіреному йому рейхскомісаріаті «Україна», але й часто – густо у вотчині військової адміністрації. Він впливав своїм авторитетом також на політику румунської адміністрації у губернаторствах «Бесарабія» та «Трансністрія» як людина безпосередньо приближена до фюрера. Примусом і зброєю, демагогією та брехнею він почав насаджувати «нову освітянську політику», яка стала складовою окупаційної політики геноциду, етноциду, сегрегації тощо. Кількість «народних» шкіл була на порядок менше, аніж за радянських часів. Самі ж школи перестали бути центром освіти, а перетворилися на осередок духовної маніпуляції дітьми та їх

батьками під пильним оком гестапо. У стінах шкіл проводилася експліцитна політика національної дискримінації, германізації та румунізації підростаючого покоління українців.

Державними мовами на окупованій території стали німецька та румунська. Українська мова була піддана реформуванню, а російська опинилася під суворою забороною. У с. Мар'яновка на Одещині румунські жандарми прилюдно відшмагали шістьох школярів та їх батьків за таємне вивчення неспотвореної української грамоти на квартирі вчительки – патріотки, а її саму стратили [24, 121]. Двох семикласниць із с. Павловки Арцизького району відлупцювали за те, що в письмовій роботі румунською мовою траплялися російські літери. За кожну з них вони отримали три удари різкою [25, 17].

Ідеологічної кастрації зазнали радянські підручники. Учителі отримали наказ нової влади пильно переглянути всю навчальну літературу, видану за радянських часів, і повиривати фотографії керівників партії та уряду, повикреслювати більшовистські гасла та терміни. Освітнянські колабораціоністи слухняно взялися за справу, але вона виявилася марною, бо «заміна окремих слів у цілому радянізованому контексті не досягає мети і подекуди доходить до курйозів», – констатували автори статті «Про підручники в українських народних школах» [26, 86].

Загальним цілям реакційної «шкільної політики» загарбників відповідала комплектація педагогічних кадрів. Помічник М. Бормана в доповідній записці висловився гранично виразно: «...Вчителів необхідно підпорядкувати німецькій владі..., зробити з них безвільний інструмент німецького духу..., щоб ми могли грати ними, як м'ячиками.» [27, 205]. Де добровільно, а де й примусово, вчителі почали співпрацювати з новою владою. Утім сподівань, покладених на них окупантами, вони не виправдали, незважаючи на привід голодної смерті або жахливого покарання. Не випадково, загарбники вимушені були систематично нагадувати педагогам, що «носії більшовистського впливу, який буде виходити зі школи, будуть покарані на смерть» [28, 71]. Окупанти не кидали слів на вітер. Страти серед українських вчителів були найбільшими серед республік СРСР. Загалом по Союзу вони склали 14 %, а в Україні – 27,5 % [29, 105].

Довгостроковій окупаційній політиці підризу генофонду української нації та відвертому геноциду сприяла низка наказів, інструкцій, висловлювань керівників вермахту про знищення підлітків. У «Пам'ятці німецького солдата» йшлося: «...вбивай кожного..., не зупиняйся, навіть якщо перед тобою старий чи жінка, дівчина чи хлопчик...». Гімлер наказав вбивати дітей, щоб позбавитися месників. В унісон з ним висловлювалися інші [35, 208]. На практиці це означало такі масові лиходійства окупантів, від яких і досі, через багато років після війни, кров застигає в жилах. Не можна без жаху читати ті воєнні сторінки «Піонерської правди», де наводяться факти насильницької смерті дітей. В одному з українських сіл фашисти схопили чотирьох хлопчиків-піонерів і повісили на шкільних воротах.

У Керчі німецька комендатура наказала батькам відправити дітей до школи. З підручниками й зошитами вони пішли туди, а до дому жоден з них не повернувся. Після звільнення міста на його околиці були знайдені 245 трупів тих самих хлопчиків та дівчаток.

Дванадцятирічних дітей закопали живими в землю в с. Велика Берізка на Сумщині, Червоний Кут на Харківщині. Дітей перетворювали на живі мішені, за якими ганялися німецькі мотоциклісти й розстрілювали їх. В одній з листівок, які розповсюджувалися на окупованій території, наводиться факт розпродажу дітей віком від 8 до 12 років, батьків яких примусово відправили на роботу до Німеччини. Дітей, яких ніхто не купив, втопили у річці.

У листі з ворожого тилу до «Піонерської правди» малолітній кореспондент, який утік до партизанського загону, повідомляв, що «багатьох хлопців і дівчат з нашого села німці розстріляли ... Вони тут вбивають і палять на вогні не тільки піонерів, а й жовтенят і навіть немовлят...» [30].

Загалом аналіз змісту «Mein Kampf» А. Гітлера, висловлювань, речей, наказів тощо його та верховодів Третього Рейху разом з аналізом їх практичної діяльності вказує на те, що в нацистів теорія і практика були позбавлені проскопії, а розв'язували лише нагальне завдання: створити атмосферу загального страху, тупої покори та безперечної слухняності новій владі. Камуфляжні обіцянки Гітлера звільнити східних слов'ян від комуністичної тиранії виявилися блефом. Насправді «в його думках і діях усе було побудовано на голому насильстві» [31, 196].

Періодична «інвентаризація» і «ревізія» нацистської теоретичної та практичної спадщини повинна сприяти «національній відповідальності» і історика, і можновладців [32, 24],

з тим, «щоб пристосувати їх до заходів мислення та репрезентації, властивих сучасним людям» [33, 209].

Список літератури

1. Гитлер А. Моя боротьба : пер. С нем. / Адольф Гитлер. – М. : Т-ОКО, 1992. – 598 с.
2. Голиш Г. М. У вирі війни. Становище неповнолітніх громадян України в 1941–1945 рр. : монографія / Г. М. Голиш. – Черкаси : Черкас. ЦНТЕІ, 2005. – 323 с.
3. Кучер В. І. Україна в 1941–1944: трагедія народу за фасадом Священної війни : монографія / В. І. Кучер, О. В. Потильчак. – Київ ; Біла Церква : ТОВ «Білоцерківдрук», 2011. – 368 с.
4. Семененко В. И. Великая Отечественная война: как это было... [текст] / В. И. Семененко, Л. А. Радченко. – Харьков : Книж. Клуб «Клуб Семейного Досуга» ; Белгород : ООО «Книж. Клуб “Клуб семейного досуга”», 2008. – 416 с.
5. Беркгоф К. Жнива розпачу: Життя і смерть в Україні під нацистською владою : пер. З англ. / Карл Беркгоф. – К. : Критика, 2011. – 456 с.
6. Єржабкова Б. Шкільна справа та шкільна політика в рейхскомісаріаті «Україна» (1941–1944) у світлі німецьких документів : пер. з нім. / Бланка Єржабкова. – К. : Наук. Думка, 2008. – 272 с.
7. Беллецца С. А. Освіта в Україні під час нацистської окупації (на матеріалах Дніпропетровської області) / Сімоне Аттіліо Беллецца // Укр. Іст. Журн. – 2010. – № 3 – С. 78–91.
8. Стефанюк Г. В. Шкільництво в Західній Україні під час німецької окупації (1941–1944) : дис. ... канд. іст. Наук : 07.00.01 / Стефанюк Галина Василівна. – Івано-Франківськ, 2004.
9. Мельников Д. Преступник номер один. Нацистский режим и его фюрер / Даниил Ефимович Мельников, Людмила Борисовна Черная. – М. : Изд-во АПН, 1981 – 432 с.
10. Безыменский Л. Особая папка «Барбаросса» / Лев Безыменский. – М. : Изд-во АПН, 1972. – 342 с.
11. Пионерская правда. – 1941. – 12 июля.
12. Косик В. Україна і Німеччина у Другій світовій війні / Володимир Косик. – Париж ; Нью-Йорк ; Львів, 1993. – 660 с.
13. Центральний державний архів вищих органів влади України (далі – ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, спр. 9.
14. Центральний державний архів громадських об'єднань України (далі – ЦДАГО України), ф. 1, оп. 32, спр. 80.
15. Днепропетровская область в годы Великой Отечественной войны Советского Союза (1941–1945 гг.) : зб. Док. И матеріалів. – Днепропетровск : [б. и.], 1962.
16. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 32, спр. 125.
17. Державний архів Одеської області, ф. 11, оп. 18, спр. 68.
18. Російський державний архів соціально-політичної історії (далі – РДАСП), ф. 7, оп. 3, спр. 110.
19. РДАСП, ф. 7, оп. 2, спр. 118.
20. Державний архів Харківської області, ф. 2, оп. 1, спр. 597.
21. Державний архів Дніпропетровської області, ф. 19, оп. 4, спр. 24.
22. Державний архів Кіровоградської області, ф. 2860, оп. 1, спр. 385.
23. РДАСП, ф. 7, оп. 3, спр. 101.
24. В бою и труде: Подростки в Великой Отечественной войне. – М. : [б. и.], 1982.
25. РДАСП, ф. 7, оп. 2, спр. 1016.
26. РДАСП, ф. 7, оп. 3, спр. 1198.
27. Андриянов В. Полюнь чужбины / Виктор Андриянов, Анатолий Москаленко. – М. : Правда, 1987. – 352 с.

УКРАЇНСЬКО-РОСІЙСЬКІ СТОСУНКИ: ПОГЛЯД КРІЗЬ ВІКИ

Розглянуто політику Росії стосовно України впродовж майже п'ятистоліття: з 1654 року до сьогодні.

Важливим чинником, який вплинув на історичний розвиток України було її вдале геополітичне розташування. Однак саме це сповнило труднощами економічне, суспільно-політичне та національно-культурне становище українських земель та українського суспільства впродовж багатьох століть. У зв'язку з наявністю родючих земель, природних надр, працьовитого народу Україна стала предметом зазіхання іноземних держав. Ще на початку XIV ст. боротьбу за українські землі вели Литва, Польща, Угорщина, Молдова, Туреччина. А з часом до цієї боротьби долучилося і Московське князівство. Але якщо інші держави претендували на якусь частину земель, як, наприклад, Молдовське князівство на Буковину, Угорське королівство привласнювало землі Закарпаття, право володіти Галичиною та Волинню протягом багатьох десятиліть кров'ю виборювала Литва та Польща, то Московська держава претендувала на усю їхню територію. І, власне, така нагода трапилася. Коли новоутворена держава Б. Хмельницького шукала союзника у боротьбі з Річчю Посполитою, то Московська держава скористалася цим. Щоб заручитися підтримкою, як здавалося Б. Хмельницькому, братньої держави він у 1654 р. підписав «Березневі статті». Однак зміст цих статей кожна із сторін, які їх укладали зрозуміли по-своєму. Як показала історія, це був початок кінця новоутвореної молодшої української держави В складний для неї час Росія у 1658 році почала війну. Прикладом героїчної боротьби наших предків за свою землю є Конотопська битва та перемога у ній козацьких військ над російськими.

Після смерті Богдана Росія змусила його сина Юрія підписати новий договір – Переяславський, але за основу були взяті сфальсифіковані «Березневі статті». Так, козацька старшина втратила право переобирати гетьмана без дозволу царя, а гетьман у свою чергу, втрачав право призначати і звільнювати старшину і полковників, карати без суду старшин смертю. Царські воеводи отримали право контролювати діяльність старшинської адміністрації. Значно розширювалась кількість міст, де мали розташовуватись російські гарнізони на чолі з воеводами. Козацьким військам категорично заборонялось виступати у воєнні походи без відповідного царського указу. Київська митрополія підпорядковувалась московському патріарху. Отже, Україна фактично перетворювалася на автономну частину Росії.

Крім того, на превеликий жаль, козацько-старшинська верхівка у добу Руїни настільки захопилася боротьбою за владу, що це посприяло поширенню московського впливу на українських землях. Особливо негативні наслідки для існування української державності мав поділ України на Правобережну і Лівобережну. Козаки Лівобережної України, які були орієнтовані на Московію фактично зробили їй подарунок. Почався активний процес звуження автономних прав Лівобережної України.

Кожен наступний гетьман Лівобережної України підписував з Російською державою договір, який ще більше обмежував автономні права в порівнянні з попереднім.

В червні 1663 року на Чорній раді в Ніжині було обрано гетьманом Івана Брюховецького. У 1665 р. він підписав з царським урядом так звані Московські статті, умови яких посилювали адміністративний і фінансовий тиск царського уряду на Україну, а її землі проголошувалися володіннями московських монархів.

У 1669 р. наказний гетьман Д. Многогрішний підписав із московським урядом Глухівські статті згідно яких гетьман не мав права самостійно вступати в переговори з іноземними державами. Д. Многогрішний весь час боровся з присутністю росіян в Україні, чим і викликав незадоволення правлячих кіл Москви.

За часів гетьманування І. Самойловича вплив Московії на Україну зростає. Крім того, у 1685 – 1686 рр. Московська патріархія підкорила собі Київську православну митрополію. Таким чином, українська православна церква втратила свою самостійність і протягом століть підлягала русифікації.

У 1687 р. новообраний гетьман І. Мазе па уклав нову угоду з Росією – Коломацькі статті у яких зазначалося, що гетьману заборонялося підтримувати дипломатичні відносини з іншими

державами. Він зобов'язувався направляти козацьке військо для участі у походах Московії проти Кримського ханства і Османської імперії. Козацька старшина зобов'язувалася наглядати за гетьманом і доносити на нього царському уряду. В окремі статті вимагалось, щоб «никто не головсо таких не испущал, что Малороссийский край – Гетманського регименту, а отзывались бы везде единоголасно – их царского Пресветлого Величества самодержавной державы». Однак коли І. Мазепа зрозумів, що Петро I відверто використовує природні та людські ресурси виключно на користь своєї держави, то пішов на союз із шведським королем сподіваючись таким чином позбутись залежності від Росії. Цієї зради Петро I та його послідовники не пробачили ні самому Мазепі, ні українцям і досі.

У 1709 р. між гетьманом І. Скоропадським та Петром I були підписані «Решетеливські статті». При гетьманові запроваджувалася посада міністра-резидента, який мав спостерігати за діяльністю гетьмана та його уряду. Установлювався контроль за збиранням податків і витратами на утримання гетьманської адміністрації та козацького війська. Прийняття іноземних послів мало відбуватися лише в присутності царського представника. До І. Скоропадського був приставлений міністр-резидент А. Ізмайлов., якому дали завдання стежити за І. Скоропадським. У Гетьманщині проводилися численні мобілізації козаків для участі в бойових діях під час Північної війни та для важких робіт на будівництві укріплень, каналів (Ладога, Волга – Дон) і нової столиці Московської держави – Санкт-Петербурга. Указом Петра I (1720 р.) заборонялося друкувати книжки українською мовою. Чернігівську друкарню вивезли до Москви, конфіскувавши все її майно.

Нового удару по українській автономії Петро I завдав у 1722 році, створивши при гетьмані Малоросійську колегію, метою якої було встановлення остаточного контролю над державним життям України, що суттєво підривало позиції гетьмана.

Наступним гетьманом П. Полуботку та Д. Апостола вдалося послабити контроль Росії та здійснити низку заходів, які покращили економічний розвиток Гетьманщини.

Після смерті Д. Апостола імператриця Анна Іоанівна заборонила, під приводом пошуку відповідного кандидата, вибори нового гетьмана та створила так зване Правління Гетьманського уряду (1734 – 1750). Перший голова цього адміністративного органу князь Олексій Шаховський отримав таємні інструкції розповсюджувати думки про неефективність гетьманського правління і переконувати українців у тому, що вони тільки виграють від ліквідації Гетьманщини. О. Шаховський мав фактично необмежену владу, міг за власним бажанням змінювати українських представників в органах влади. Більше того, він був прихильником повного усунення козацької старшини від влади.

Разом з тим Правління проводило обережнішу політику відносно України, ніж до цього Малоросійська колегія. Це можна пояснити насамперед тим, що наближалась нова війна Росії з Туреччиною і російський уряд прагнув заспокоїти українське суспільство.

У період російсько-турецької війни 1735 – 1739 рр. Росія використовувала Україну як воєнний плацдарм, і підтримка українців у такій ситуації їй була конче необхідна. Україна в цій війні зазнала дуже важких людських і матеріальних втрат.

Спроба останнього гетьмана України К. Розумовського встановити спадковість гетьманства для його роду розгнівала царицю Катерину II, у зв'язку з чим вона наказала К. Розумовському скласти булаву. Катерина II продовжила розпочату Петром I політику централізації й русифікації України. Управління нею вона передала Другій Малоросійській Колегії на чолі з генерал-губернатором П. Рум'янцевим. Указом Катерини II з 1783 року на Україну було розповсюджено кріпацтво. У 1783 році було ліквідоване козацьке військо. В серпні 1775 року Катерина II царським маніфестом офіційно оголосила про ліквідацію запорозького козацтва та заборону використання назви «запорозький козак». Після ліквідації Запорозької Січі її землі увійшли до складу Новоросійської та Азовської губерній.

Після ліквідації автономії, Запорізької Січі та козацького війська Україна була перетворена на складову частину Російської імперії. Українська держава стала називатися Малоросією, що чітко визначало претензії Москви щодо українських земель. Україна була одним із найрозвиненіших економічно регіонів Російської імперії, однак характер її політики стосовно українських земель визначався як колоніальний. Бо царизм використовував землі Наддніпрянщини як сировинну базу, а людей як дешеву робочу силу для розвитку капіталізму в імперії.

Царський уряд проводив антиукраїнську культурно-національну політику. Наведемо коротку хронологію: 1862 р. – закрито українські безкоштовні недільні школи, 1863 р. видано Валуєвський циркуляр про заборону видання книжок українською мовою, 1876 р. – указ російського царя Олександра II про заборону друкування нот українських пісень, 1884 р. – закрито усі українські театри, 1908 р. – культурна і освітня діяльність в Україні визнана шкідливою, 1914 р. – російський цар Микола II ліквідує українську пресу.

Однак усі ці заборони не змусили українців забути своє національне коріння. І коли на тлі подій Першої світової війни, у Росії відбулися кардинальні суспільно-політичні зміни, претензії щодо України залишались незмінними – нова більшовицька влада теж намагалася не випустити з-під контролю українські землі. Власне це й стало однією із причин поразок Національно-демократичної революції 1917-1920 рр. Молода країна не мала державотворчого досвіду, а більшовицька Росія не давала права на помилку і тим більше – часу на її виправлення. Саме через втручання більшовиків соборність УНР і ЗУНР тривала недовго. ЗУНР стала розмінною монетою у вирішенні територіальних зазіхань більшовицької Росії та Польщі.

Після поразки національно-демократичної революції 1917-1920 рр. владу в Наддніпрянській Україні захопили більшовики, які почали проводити заходи по утвердженню своєї влади. Свої відверті наміри користуватися українськими природними багатствами та працею українців більшовики приховали за так звану «братською дружбою» слов'янських народів.

Щоб створити позитивний образ радянської влади у 1923 р. була проголошена політика коренізації (в Україні – українізації). Це був період національно-культурного розвитку українська інтелігенція отримала ковток свіжого повітря. Але вдихнула вона для того, щоб потім стати «розстріляним відродженням».

Крім того сталінське керівництво провело форсовану колективізацію, яка супроводжувалась політикою розкуркулювання, руйнуванням міцних селянських індивідуальних господарств. Щоб виправдати цю злочинну політику було створено неіснуючий образ – класового ворога. Ніхто його не бачив, але усі мусили з ним боротися. Контрольним вистрілом у серце української нації був голодомор 1932-1933 років.

У 1938 р. сталінський уряд видав постанову про обов'язкове вивчення російської мови, що підтинала коріння мові українській.

Почуття патріотизму для українців є святим і в роки Великої Вітчизняної війни увесь український народ піднявся на захист своєї Батьківщини. Його вклад у здобуття Перемоги величезний. «Подякою» за це була заява керівників Російської федерації, що росіяни самі б могли здобути перемогу.

У 1954 р. Україна отримала від Росії «подарунок» - засушливий, солончаковий Крим, який перетворила на культурно-історичну перлину та курортну зону.

У 1983 році було видано постанову про посилення вивчення російської мови у школах і поділ класів на дві групи: російську та українську, що привело до нехтування українською мовою навіть багатьма українцями.

Впродовж тривалого часу Росія прикриваючись братніми стосунками намагалася українцям нав'язати комплекс меншовартості, зневажливо називаючи їх «хохлами». Україномовному селу протиставлялось російськомовне місто. Але нічим, крім суржика та інвектив (нецензурної лексики) сусідня держава нашу мову не «збагатила». Не змогла змиритись Росія і з тим, що Україна стала незалежною державою і у своєму культурно-національному і економічному розвитку завжди тяжіла до Західної Європи. А Росія не змогла їй пробачити європейського вибору. В Радянському Союзі історична наука негативно змальовувала козацтво. Але існує генетична історична пам'ять. Український народ через багато поколінь не забув, що він козацького роду, якому немає переводу. Ми нащадки славних воїнів, які на чуже ніколи не зазіхали, але й свою землю вміли захистити. Ніхто й ніколи не знищить в українців дух свободи, національної єдності, соборності.

УДК 622.28.044
Г. М. НІКОЛАЙЧЕНКО,
канд. юрид. Наук
Криворізький педагогічний інститут ДНВЗ «КНУ»

ПРАВОВІ ТА ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ

Розглянуто та досліджено правові та історичні передумови виникнення і розвитку місцевого самоврядування.

Витоки українських самоврядних традицій, варто шукати з часів існування територіальної сусідської громади українського народу. На основі звичаєвого права після утворення давньоруським народом Русі-України почали розвиватися регіональна, міська і сільська форми самоврядування. Після розпаду Київської Русі правові норми Правди продовжували діяти на українських землях. З утворенням Литовсько-Руської держави основними нормативно-правовими документами, що визначали правовий статус органів місцевого самоуправління були Правда та три Литовські статuti (1529, 1566, 1588 pp.). Останні були кодексами феодального права Великого князівства Литовського, Руського та Жемайтійського, які увібрали у себе звичаєве литовське, білоруське й українське право [6, с. 44-50]

Відіграли велику роль положення про магдебурзьке право, закріплені Третім Литовським статутом. Саме цим нормативно-правовим актом невдовзі після кодифікації Магдебурзького права в самому місті Магдебурзі, на українських землях регламентувалося привілейоване право міст [7, с. 350]

Відповідно до Литовського статуту 1588 р. Магдебурзьке право – це увільнення міського населення від юрисдикції урядової адміністрації й надання місту самоуправи на корпоративній основі.

Із запровадженням Магдебурзького права, Україна транспортувала на свої землі європейську політичну культуру, що стало стримувати феодальну сваволлю в умовах її різкого посилення в період середньовіччя.

Наступним договором козацької держави, норми якого стосувалися визначення статусу органів місцевого самоврядування, стали Статті Б. Хмельницького (Березневі статті).

Особливим джерелом місцевого самоврядування за часів Запорізької Січі можна вважати першу українську конституцію – «Пакти й Конституції законів та вольностей Війська Запорозького між ясновельможним паном Пилипом Орликом, новообраним Гетьманом Війська Запорозького, та між старшиною, полковниками, а також названим Військом Запорозьким, прийняті публічною ухвалою обох сторін і підтвержені на вільних виборах встановленою присягою названим ясновельможним гетьманом, року Божого 1710, квітня 5, при Бандерах» (Конституція Пилипа Орлика).

Наступним царським документом щодо місцевого врядування в Україні став Указ царя Павла I про офіційну відміну Магдебурзького права, датований 1831 роком, а також Указ царя Миколи I від 23 грудня 1834 року про скасування Магдебурзького права в місті Києві. Згідно до цих указів українським містам, що перебували на той час під владою російської імперії, категорично заборонялося користуватися привілеями вказаного права [8, с. 511]

1 січня 1864 року імператор Олександр II затвердив «Положення про губернські та повітові земські установи» з метою удосконалити досить давній механізм керівництва місцевим життям [4, с. 222]

У третьому Універсалі Центральної Ради від 7 листопада 1917 року щодо місцевого самоврядування зазначалося: «Генеральному Секретарству внутрішніх справ приписуємо: Вжити всіх заходів до закріплення й поширення прав місцевого самоврядування, що являються органами найвищої адміністративної влади на місцях, і до встановлення найтіснішого зв'язку й співробітництва його з органами революційної демократії, що має бути найкращою основою вільного демократичного життя» [6, с. 44-50].

Чіткішу систему місцевого самоврядування в Українській Народній Республіці виписувала Конституція УНР, ухвалена 29 квітня 1918 року. В 1917 році розпочинається епоха Радянської України.

Проте Конституція УСРР не чітко виписувала правовий статус місцевих Рад. Наділяючись досить широким обсягом прав та обов'язків, Ради не мали реального механізму використання наданих їм прав та виконання покладених обов'язків. Вважалося, що даний механізм повинен регламентуватися окремими положеннями про місцеві Ради.

1929 року була прийнята нова Конституція Української Соціалістичної Радянської Республіки, в якій органам місцевої влади присвячувався окремий розділ. Цим розділом («Органи місцевої влади») регламентувалися питання щодо організації та функціонування з'їздів рад, визначався статус та врегульовувалися загальні засади роботи виконавчих комітетів, рад депутатів, закріплювалися особливості їх компетенції. Станом на 1 липня 1967 року систему адміністративно-територіального устрою України склали 25 областей, 2 міста республіканського підпорядкування, 475 районів, 111 міст обласного підпорядкування, 8555 сільрад, 762 селищних та 273 міських рад [9 с. 24-28].

Одним із заключних актів реформування системи представницьких органів державної влади Української РСР стала Конституція Української РСР 1978 року. В Главі 9 «Система і принципи діяльності Рад народних депутатів» закріплювалися якісно нові принципи діяльності місцевих Рад [10, с. 551].

Отже, проаналізований зміст правових актів радянської влади 1917-1990 рр. щодо створення і функціонування місцевих представницьких органів свідчить про їх достатньо велику роль в регулюванні широкого кола суспільних відносин. Це було обумовлено теорією радянського державного права, яка місцеві Ради розглядала виключно як представницькі органи нового типу, що поєднують у своїй діяльності прийняття рішень, їх виконання та контроль за впровадженням у життя. Проте місцеві Ради так і не набули рис органів, що самостійно вирішують питання місцевого значення, оскільки їх основним призначенням було втілення в життя ідейно-політичного курсу радянського будівництва.

Після проголошення України незалежною державою, Верховна Рада України 26 березня 1992 року вирішила остаточно відступитися від застарілої норми статті 78 Конституції Української РСР 1978 року і прийняти нову редакцію закону, в якій відкидалася дуалістична теорія і передбачалося запровадження інституту місцевого та регіонального самоврядування [11, ст. 668]. Територіальною основою місцевого самоврядування закон визначав село, селище і місто, а регіонального самоврядування – район та область. Україна поділялась на Кримську АРСР, 24 області, 2 міста республіканського підпорядкування, 605 районів (з них 485 сільських), 435 міст (з яких 151 – місто обласного підпорядкування), більше 9,5 тисяч сільських і 800 селищних рад.

З прийняттям Конституції України від 28 червня 1996 року, а згодом на основі її положень Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» від 21 травня 1997 року, Україна отримала відповідну систему та гарантії місцевого самоврядування, що базувалися на визнаних у світі принципах організації, діяльності і відповідальності його органів та посадових осіб місцевого самоврядування. У теорії місцевого самоврядування є різні підходи щодо його юридичної природи. Існують теорії: державницька, общинна, теорія муніципального дуалізму. На процес становлення місцевого самоврядування в Україні найбільший вплив мають державницька і общинна теорії.

Отже, екскурс текстами правових документів, які були чинними в різні часи на території України і регулювали суспільні відносини з приводу здійснення народом місцевого врядування, свідчить про поступовий характер збільшення ролі місцевого самоврядування у суспільному житті українського народу протягом всієї його історії. У зв'язку з цим становлення та історичний розвиток місцевого самоврядування умовно можна поділити на шість етапів:

Перший етап – розроблення і введення в дію першого нормативного джерела права на українських землях – Руської Правди, яка закріплювала статус прототипу сучасного місцевого самоврядування – віча. На цьому етапі громада або община визнавалася соціально-економічною основою демократичного устрою держави. Їй була притаманна адміністративна, господарська і судова автономії.

Другий етап – поширення дії Литовського статуту 1588 р. на українські землі та запровадження Магдебурзького права. Цей етап характеризується звільненням населення деяких міст України від юрисдикції урядової адміністрації і наданням таким містам самоуправи на корпоративній основі.

Третій етап – поява самостійної політичної сили – Української козацької держави – та прийняття 5 квітня 1710 р. Конституції Пилипа Орлика. Після доби іноземного панування на українські землі повернулася незалежність. Разом з незалежністю перша українська Конституція проголосила демократичні засади побудови державної влади та право громади здійснювати врядування. Проте після Переяславської Ради місцеве самоврядування на українських землях зберігалось лише формально через відсутність законодавчого врегулювання. В свою чергу, це припинило на довгий час розвиток самоврядних процесів. Лише наприкінці ХІХ століття місцеве самоврядування почало відроджуватися в губернських та інших містах у вигляді «земського руху».

Четвертий етап – прийняття Універсалів Української Центральної Ради (1917-1918 рр.) та Конституції Української Народної Республіки від 28 квітня 1918 р. Цей етап символічно засвідчує нездоланне прагнення українського народу до власної державної самостійності та самоврядності. Проголошення незалежності Української Народної Республіки, визнання і гарантування місцевого самоврядування в конституційних актах цього відрізка історії України дозволили відродити на невеликий час українські самоврядні традиції.

П'ятий етап – прихід на українські землі радянської влади та прийняття Резолюції Першого Всеукраїнського з'їзду Рад від 11 грудня 1917 р. «Про організацію влади в Україні». З цього моменту і до розпаду Радянського Союзу відбувається формалізація місцевого самоврядування внаслідок створення системи місцевих рад народних депутатів, проголошених органами державної влади.

Шостий етап – прийняття Закону СРСР «Про загальні принципи місцевого самоврядування та місцевого господарства» від 9 квітня 1990 р. та Закону Української РСР «Про місцеві Ради народних депутатів Української РСР та місцеве самоврядування» 7 грудня 1990 р. Вступ у дію положень даних законів став точкою відліку новітньої історії місцевого самоврядування в Україні, яке з прийняттям новітньої Конституції України від 28 червня 1996 р та Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» від 21 травня 1997 року набуло загальноновизнаних у світі демократичних характеристик.

Список літератури

1. Конституція України // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 28 червня 1996. - № 254к/96-ВР.
2. Про органи самоорганізації населення: Закон України від 11 липня 2001 р. № 2625-III // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2001. – № 48. – 254 с.
3. Актуальні проблеми державного управління: Наук. Зб., Вип. 2 (10) / Ред. Кол.: Г. І. Мостовий, В. Я. Амбросов, О. Ю. Амосов та ін.; Укр.. Акад. держ. Упр. При Президентові України. Харків. Філ. – Х.: УАДУ (ХФ), 2001. – 262 с .
4. Андресюк Б. П. Місцеве самоврядування в сучасній Україні: проблеми і перспективи. К., 2007. – С. 222 .
5. Андрійко О. Ф. Державний контроль у сфері виконавчої влади. – К., 2009. – 45 с.
6. Базір А. Сучасні тенденції реформування місцевого самоврядування в Україні: [Місцеве самоврядування в Україні] // Нова політика. – 2010. - № 6 (32). – С. 44-50.
7. Барабашев Г. В. Местное самоуправление: Учебное пособие по муниципальному праву, истории и теории государственного управления. – М.: МГУ, 2006. – 350 с.
8. Батанов О. В. Конституційно-правовий статус територіальних громад в Україні / За заг. Ред. В. Ф. Погорілка; НАН України. Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького. – К.: Вид.дім «Ін Юре», 2008. – 511 с.
9. Борденюк В. Деякі аспекти співвідношення місцевого самоврядування, держави і громадянського суспільства в Україні // Право України. - № 12, 2010. С. 24-28.
10. Великий українець: Матеріали з життя та діяльності М. С. Грушевського / Упоряд. Демиденко А. П. та ін. – К.: Веселка, 2002. – 551 с.
11. Виконавча влада і адміністративне право / За заг. Ред. В. Б. Авер'янова. – К.: Видавничий Дім «Ін-Юре», 2008. – 668 с.
12. Всесвітня декларація місцевого самоврядування // Місцеве та регіональне самоврядування в Україні. – К., 2005. – Вип. 1-2 (6-7). – С. 65-69.

ДО ІСТОРІЇ ІСНУВАННЯ ШТАЛАГУ 338 НА КРИВОРІЖЖІ

Перебіг подій на фронтах на початку війни призвів до появи великої кількості червоноармійців, що потрапили в полон.

У перші місяці війни як таких стаціонарних таборів – шталагів (Stalag) майже не існувало, а натомість існували – дулаги (Dulag), що формувалися в секторі фронту і переміщувалися разом з ним. Після загарбання Кривого Рогу окупантами на його території (в основному це територія військової частини, а точніше будинків де проживав її командний склад) був створений пересильний пункт- дулаг 162.

По мірі переміщення лінії фронту, команда дулагу 162 перебазувалася у місто Сталіно (сучасний Донецьк), а натомість було створено шталаг 338. Він був розташований на території військової частини та цегельного заводу – район с. Гданцівка. За деяким даними, цей табір мав три філіали для військовополонених (основний – цегельний завод) і два відділення для місцевого населення.

Офіційний період існування шталагу 338 – січень 1942 – лютий 1943 рр. Цими датами оперують дослідники, що займаються вивченням і дослідженням концтаборів на території України.

За напрямком діяльності шталаг 338 вважався збірно-пересильним табором для рядового та сержантського складу. Кількість військовополонених на яку він був розрахований становила 20 тисяч, але в середньому кількість військовополонених становила 15 тисяч. По мірі його наповнення частину військовополонених використовували на роботах, а інша знаходилася в таборі. Формувалися так звані – робочі команди (Arbeiterabteilung), які працювали на підприємствах і шахтах Кривого Рогу, в сільському господарстві, використовувалися на будівництві доріг у напрямку Кіровограда та Дніпропетровська. У особистих картках військовополонених зустрічаються такі підприємства – завод Комуніст, Комінтерн, шахти – Більшовик, Кагановича, Суха Балка, села – Лозувата, Радушна, Забойщик, Скотовод, Онуфріївка, Ново-Юлівка і т.д. Основний період роботи був квітень-жовтень 1942 року. У жовтні 1942 року кількість військовополонених була найбільшою і становила 22,1 тисяч. Команди, які працювали в гірничо-металургійній галузі, згодом були відправлені до Німеччини. Про це свідчать записи в особових картках військовополонених, які загинули на територіях окупованих Німеччиною та її сателітами.

Свідчення ветеранів війни, цивільних осіб, які перебували в таборі в різний час, суттєво відрізняються від вище зазначеної періодизації. Спомини учасників тих подій, фотодокументи дають іншу картину організації самого табору, морального стану військовополонених, організації харчування, санітарно-гігієнічного та медико – лікувального характеру, місць захоронення померлих полонених, спротиву та протистоянню ворогу, геройських вчинків місцевого населення.

Нижче приведені спомини людей, які в різний час знаходилися в таборі.

Николаев Иван Гордеевич, (1907-1988 гг.)

“Нас привели и загнали в лагерь в Кривом Роге. Здесь и до нас уже было не менее пяти тысяч человек. Лагерь уже успели оборудовать. Колючая проволока, по углам пулеметные вышки. Внутри лагеря метрах в трех от колючей проволоки – линия, за пределы которой заходить не разрешалось, в противном случае – пуля в затылок без предупреждения. На краю лагеря самими военнопленными выкапывался ров. С одного конца по мере заполнения его трупами он опять засыпался землей. О врачебной помощи не было и речи. Немцам до этого просто не было дела. А врачи из числа военнопленных зачастую просто не в силах были помочь: ни средств, ни медикаментов.

Охрана была уже не в желтых рубашках, а в защитных костюмах. Вместо кокарды на фуражках скрещенные череп и кости.

В питание входил хлеб, пролежавший на немецких складах многие месяцы. Раньше я и не предполагал, во что может превратиться хлеб от долгого хранения. Внутри он был красный и черный с запахом горечи, по вкусу напоминающий хину. Но не есть эту горечь было нельзя, так как приходилось выбирать между жизнью и голодной смертью. Утром давали кружку «кофе», тоже что-то противногорькое. В середине дня – кружку «баланды», в которой была переварена всякая гниль.

У входа в лагерь – собаки и охрана. На лагерной территории не было никаких помещений, за исключением домика для охраны, поэтому в случае дождя люди мокли под открытым небом. У многих не было даже шинелей, поэтому их снимали с умерших. Так и я обзавелся теплой одеждой. Свою шинель мне пришлось утопить при переправе через Буг, чтобы выплыть.

В солнечные, теплые дни пленные снимали с себя сорочки и давили вшей.”

Платонов Евгений Михайлович

“...В лагере Кривого Рога (Украина), где я оказался в ноябре 1941 года, было около 12 тыс. пленных и гражданских лиц. Рацион был рассчитан так, чтобы самый сильный человек умер в течение 1-1,5 месяца. За сутки умирали по 120-150 человек. Из каменного сарая без окон и дверей, пол которого был залит замершими испражнениями, мертвецов выносили так называемые лагерные санитары”.

Корнилов Иван Андреевич (1916-2006 гг.)

“...Этот лагерь, в отличие от “николаевского” работал действительно на истребление пленных, кормили там очень плохо, практически морили людей голодом.”

Дольников Григорий Устинович (1923-1926 гг.) Герой Советского Союза, заслуженный военный летчик СССР генерал-полковник авиации

“...30 сентября 1943 года. Мой третий, роковой вылет...”

Режим здесь был строгий. Помещение, где мы располагались, по-видимому, до войны служило складом: широкие массивные двери, цементный пол, маленькие под самой крышей окна. Небольшая территория лагеря была ограждена колючей проволокой в три ряда. Рассказывали, что до нас здесь было несколько попыток бегства ночью под проволоку, но оказалось, что через нее пропущен электрический ток, и все попытки бежать окончились гибелью пленных. Распорядок дня был однообразным. Три раза в день под усиленной охраной эсэсовцев выводили небольшими группами в туалет. Утром и вечером давали по черпаку чая, днем еще и суп. При такой пище постепенно терялись физические силы.”

Назин М.

“...В г. Кривой Рог вселили в лагерь меня 15/І 1944 г., где я был до марта 1944 г. Я ничем не занимался и на работу не ходил; другие ходили, но мало. Занятий никаких с нами не проводили.”

Пройшло багато часу від тих подій, але вони всерівно про себе нагадують. Наприкінці травня 2013 року на Гданцівці було знайдено масове захоронення військовополонених шталагу 338. 18 грудня 2013 було проведено перезахоронення останків 173-х червоноармійців на кладовище “Криворізьке”, але знову ж таки безіменних. У результаті проведених досліджень Криворізьким відділенням ПЮ «Пошук-Дніпро» було знайдено дві ями розміром 3 x 7 та 3 x 15 метрів масового захоронення. За підрахунками дослідників кількість загиблих по шталагу 338 визначають приблизно 15 тисяч.

ФОРМУВАННЯ ТЕРИТОРІЇ КИЇВСЬКОЇ РУСІ НАПРИКІНЦІ X – НА ПОЧ. XI СТ.

Історична географія як наукова дисципліна займається вивченням фізико-географічного середовища минулих епох та тих змін, що відбувалися в певний історичний період на певній території. Проблема історичної географії дослідники вже займалися в XVII – XVIII ст., головну увагу приділяючи вивченню взаємовідношення людини і природи в минулі історичні періоди. Українські історики XIX – XX ст. в своїх монографіях також розглядали географічні умови життя народу, описували природу України в різні періоди її історії.

Процес відродження науки посилюється в 90-ті роки XX ст. При Інституті історії України НАН України працює відділ спеціальних історичних дисциплін, де питання історичної географії досліджують П. Тронько, Я. Верменич, Т. Балабушевич, М. Дмитрієнко, О. Попельницька, В. Шандра та ін..

Складання території Київської держави – поступовий процес. Її кордони були нестійкими, змінювалися увесь час а їх зміни, насамперед, пов'язані з діяльністю київських князів, і перш за все, Володимира Великого. Ставши великим київським князем, Володимир протягом перших п'яти років правління об'єднав усі східнослов'янські землі. 981 р. він повернув західні руські землі, які потрапили під владу Польщі. Двічі Володимир ходив на в'ятичів: 981 р. і 982 р.; 983 р. – на ятвягів, що жили між Німаном та Бугом і переміг їх [1: 49]. У 984 р. Володимир підкорив радимичів. Під 992 р. літопис фіксує похід Володимира на Закарпаття, з того часу там закріплюється назва Русь. У 993 р. відбувся похід Володимира на хорватів [1: 68], яким завершилося об'єднання східнослов'янських земель у складі Київської Русі. Після цього встановилися мирні відносини Русі з сусідніми державами.

За часів князювання Володимира завершився тривалий процес формування території давньоруської держави. Визначилися й закріпилися кордони Київської Русі, які в основному збігалися з етнографічними межами розселення східних слов'ян. Вони проходили в районі верхів'я Оки і Волги на сході; Сули, Дону, Росі й Південного Бугу – на південному сході та півдні; Дністра, Карпат, Західного Бугу, Німану і Західної Двіни – на заході; Чудського озера, Фінської затоки, Ладозького та Онезького озер – на півночі. Держава мала площу майже 800 тис. кв. км., та відзначалася винятковою для часів середньовіччя етнічною однорідністю. Лише незначну частину її населення становили неслов'янські, а угро-фінські (північні племена) – чудь, меря, весь та ін.

У сфері постійного політичного впливу Київської Русі перебував цілий ряд сусідніх територій, де здавна жило слов'янське населення. Протекторат над цими територіями забезпечував їй вихід до міжнародних торговельних ринків. Йдеться, насамперед, про райони Північного Причорномор'я, Крим і Приазов'я, де молода давньоруська держава з перших днів свого існування успішно конкурувала з Візантійською імперією. Найміцнішими позиції Русі були в Приазов'ї. Уже з X ст. тут існувало давньоруське князівство з центром у Тмутаракані (колишнє грецьке місто Таматарха).

З IX – X ст. у сферу політичного впливу Русі потрапив і Крим. За часів Володимира Святославича до складу Тмутаракані ввійшов район Керченського півострова, головне місто якого отримало руську назву Корчев. Зміцніли також позиції Русі в торговельних містах Херсонесі та Сурожі (Судаку), де знаходилися колонії давньоруських купців.

Таким чином, виникнення давньоруської держави було великою подією, яка визначила подальший історичний розвиток східних слов'ян та власне і географією самої їх держави

Список літератури

1. Літопис руський за Іпатіївським списком / Пер. З давньорус. Л. Є. Махновця. Відп. Ред. О. В. Мишанич. – К.: Дніпро, 1989. – 591 с.

ДИСИДЕНТСЬКИЙ РУХ В УКРАЇНІ: ПРАВОЗАХИСНИЙ НАПРЯМОК 60-80-ТІ РОКИ ХХ СТ.

Розгляд правозахисного напрямку дисидентського руху, в умовах тоталітарної системи, оцінка його діяльності, дає можливість більш повно охарактеризувати діяльність дисидентського руху в цілому.

Серед дослідників, які займаються висвітленням даної проблематики, слід відзначити праці О. Бажана, О. Зайцева, монографію Б. Захарова. Г. Касьянов у своїй праці «Незгодні: українська інтелігенція в русі опору 1960-80-х рр.» ґрунтовно аналізує витoki та діяльність опозиції, досліджує історію самвидаву та програмні документи опозиційних груп. У зарубіжного дослідника М. Прокопа у книзі «Напередодні незалежної України» містяться ґрунтовні висновки щодо причин і наслідків інакомислення. Автори, досліджуючи дисидентський рух в цілому, виокремлюють і правозахисний напрямок, механізм репресій проти учасників опозиційного руху та форми протистояння тоталітарному режимові.

У статті автор намагається дати оцінку та узагальнити діяльність правозахисного напрямку дисидентського руху, аналізуючи доробок сучасних українських і зарубіжних істориків.

Як наслідок протистояння СРСР і Заходу, 1 серпня 1975 р. в місті Гельсінкі 33 країни Європи, США, і Канада підписали Прикінцевий акт Наради з безпеки та співробітництва в Європі і зобов'язалися дотримуватися його гуманітарної частини, зокрема, прав людини в межах Загальної декларації прав людини ООН від 10 грудня 1948 року [3, с. 18].

Ідеологія гельсінкського процесу в гуманітарній сфері, – це захист прав людини шляхом побудови демократичного правопорядку та захист прав народів шляхом побудови справедливого міжнародного порядку. Прикінцевим актом НБСЄ передбачалося, що виявлення фактів переслідування людей за переконання віднині викликатиме юридично обґрунтовані претензії інших сторін і більше не буде трактуватися як втручання у внутрішні справи країни.

У 1969 році виникла Ініціативна група захисту прав людини в СРСР, до складу якої увійшли киянин Леонід Плющ та харків'янин Генріх Алтунян. У 1971 році виникло перше правозахисне об'єднання в Україні – «Громадський комітет захисту Н. Строкатої». До нього увійшли Леонід Тимчук, Ірина Стасів-Калинець, В'ячеслав Чорновіл, Василь Стус, і єдиний москвич – Петро Якір. Микола Руденко з початку 1970-х років активно включився у правозахисну діяльність, тісно співпрацював з московськими правозахисниками й став членом радянського відділення «Міжнародної амністії» – найбільшої всесвітньої правозахисної організації [1, с. 108].

В 1976 р. у Києві формується Українська група сприяння виконанню Гельсінських угод – Українська гельсінська група (УГГ). Усього в Групу вступила 41 особа, серед яких українці В. Овсієнко, М. Горинь, І. Гель, Л. Плющ, О. Тихий, Ю. Литвин, В. Марченко, В. Стус, Патріарх УАПЦ Володимир Романюк, протестант П. Вінс, єврей Й. Зісельс, литовець В. Пяткус, естонець М. Ніклус та ін. Її першим головою став Микола Руденко. Члени Української Гельсінської групи виступали за реалізацію найголовніших прав особи. У 1970-х роках правозахисний рух дав поштовх і руху за соціальні та економічні права. Це втілювалося як у колективних меморандумах УГГ, так і у документах, написаних окремими учасниками УГГ.

Група ставила за мету сприяти ознайомленню української громадськості із “Загальною декларацією прав людини” (1948 р.), втілювати на практиці положення гуманітарних статей Прикінцевого Акта Гельсінської наради (1975 р.). Її членами була підготовлена й оприлюднена серія документів під назвою “Меморандум” та “Інформаційні бюлетені УГГ”, в яких висвітлювались факти переслідування інакодумців, становище політичних в'язнів СРСР [2].

Засновники УГГ склали перші документи групи – Декларацію і Меморандум, в яких розглядалися причини та обставини виникнення цієї правозахисної організації, накреслювалися її завдання і програмні засади. Група мала самвидавний орган «Інформаційний бюлетень».

Згідно з Декларацією, що була проголошена того ж дня – 9 листопада, УГГ поставила перед собою такі цілі:

1. Сприяти ознайомленню широких кіл української громадськості з Декларацією прав людини. Домагатися, щоб цей міжнародний правовий документ став основним у відносинах поміж особою і з державою.

2. Виходячи з переконань, що мир між народами не можна забезпечити без вільних контактів поміж людьми, а також без вільного обміну інформацією та ідеями, активно сприяти виконанню гуманітарних статей Прикінцевого Акту Наради з питань безпеки і співпраці в Європі.

3. Домагатися, щоб на всіх міжнародних нарадах, де мають обговорюватись підсумки виконання Гельсінкських Угод, Україна як суверенна європейська держава і член ООН була представлена окремою делегацією.

4. З метою вільного обміну інформацією та ідеями домагатися акредитування в Україні представників зарубіжної преси, створення незалежних прес-агенств. [1, с. 110].

Іван Лисяк-Рудницький вважає, що правозахисний напрямок дисидентського руху можна розглядати і як суто тактичний засіб, спробу як знайти захист у тих номінальних громадянських свободах, які надавала радянська Конституція на папері. Не заперечуючи що такий тактичний розрахунок теж відіграє роль, можна бути впевненим що за маніфестований легалізм був для українських дисидентів принциповим. Всі їхні твори пройняті ідеєю влади закону [4, с. 483].

Найголовніша відмінність правозахисного руху від інших рухів і течій попереднього періоду полягає в тому, що правозахисники не протиставили себе системі, а діяли всередині неї, намагаючись боротися законним, легальним шляхом, прагнули змусити владу виконувати власну Конституцію та закони, міжнародні угоди.

Завдяки діяльності правозахисників, за кордоном було утворено Закордонне представництво Української Гельсінської групи (ЗП УГГ), яке очолив П.Григоренко. Зокрема, зміст “Декларації про право контролю за виконанням Гельсінського Заключного Акта та про недопустимість карного й адміністративного переслідування за участь у такому контролі” (1980 р.) вніс у практику міжнародних відносин нове: участь громадськості у контролі та перевірці виконання СРСР міжнародних угод. Вимоги визнання політичної опозиції й наповнення реальним змістом суверенітету союзних республік у складі СРСР були головними в програмових принципах УГГ періоду перебування [3, с. 18].

Радянський репресивний апарат протидіючи правозахисному руху, вдавався до випробування методів – арештів найактивніших, незаконних обшуків, фальсифікації справ, до позасудових репресій щодо всіх співчуваючих і підозрілих. До 1980 року 24 учасників Групи було засуджено та ув’язнено [1, с. 109].

Ідеї дисидентів сприяли поширенню демократичних засад на території України. Всі їх ідеї зводилися до вимог змінити політику центру, надати спочатку широких прав та свобод українцям, а потім вже і дозволити Україні шляхом декларованого конституцією права вийти з СРСР шляхом референдуму. Повага до інших націй та захист прав національних меншин забезпечило солідарність представників різних націй в українському дисидентському русі – євреїв, кримських татар, білорусів і т. д. Тобто, як ми можемо побачити опозиційний рух закладав основи демократизму та лібералізму.

Список літератури

1. Захаров Б. Нарис історії дисидентського руху в Україні (1956-1987) / Б. Захаров. – Харків: Фоліо, 2003. С. 110– 125.

2. Лук’яненко Л. Г. До історії українського правозахисного руху / Л. Г. Лук’яненко // УРП-Інформ. Прес-бюлетень. Випуск 42 (182), 18 жовтня 1994 року: [Електрон. Ресурс]. – Режим доступу: <http://archive.khpg.org/index.php?id=1299604770>

3. Грабчак К. Захист прав людини та українських етнічних цінностей у діяльності Української Гельсінської групи / К. Грабчак // Молода нація.-2006.- № 3. – С. 16-22.

4. Лисяк – Рудницький І. Політична думка українських підрадянських дисидентів / І. Лисяк – Рудницький // Історичне есе. Т. 2. – К. : 1994. – С. 483-484.

УДК 930.2 : 94 (477)

Г. П. ПОЛІЩУК,

канд. пед, наук, доцент

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ПОВСЯКДЕННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Організуючи навчально-виховну роботу із проблем повсякдення, вчителеві необхідно мати чітке уявлення про складові цього питання. Повсякденна історія включає різні форми організації навколишнього простору й створенням ідеальних канонів поведінки людини, її зовнішнього вигляду. Кожна історична епоха має свою конфігурацію взаємодії суспільства і природного ландшафту. Цінності, норми і правила поведінки накладали відбиток на спосіб життя, вигляд поселень, житла людей, оскільки вони прагнули до втілення ідеалів краси й гармонії.

Навколишня дійсність впливає на внутрішній світ і зовнішній вигляд людини. Вивчення повсякденності вводить ці культурно-історичні явища в проблемне поле науки. Адже реальна історія просякнута людською тілесністю, її способом життя, поведінкою. Кожна історична епоха має власні канони, символіку правил людської поведінки. Цими символічними принципами: заборонами й дозволами, встановлюється межа між нормою та патологією людського існування [7, с. 9].

Включення людини у створюваний культурний простір як процес соціалізації починається із засвоєння прийнятих норм і стандартів поведінки. За допомогою виховання людина прилучається до певного шару культури, що містить у концентрованому вигляді весь попередній досвід етносу. Рішення конкретних проблем життєдіяльності пов'язано із процесом засвоєння габітусів даного етносу. Саме ці процеси дозволяють людині відчувати себе «своєю» у культурному просторі.

Соціокультурні системи – це складні стандарти життєдіяльності. Вони виявляються в особливих символічних формах: обрядах і ритуалах, художніх стилях і релігійних поданнях, стереотипах свідомості й поведінки тощо. Поведінка досить точно відбиває специфіку конкретної історичної епохи і зміни, що відбуваються в ній, сформувавшись на основі ціннісно-нормативних систем, вона виступає як «ключ» до прочитання змісту конкретної історичної епохи. При її вивченні слід враховувати той факт, що чим складнішою є система, тим більше місце в її життєдіяльності посідає самоорганізація й саморегуляція діяльності її членів. Саме поліфонія різних форм поведінки приховує в собі адекватне вираження багатогранності культури конкретного історичного періоду [7, с. 12].

Сфера поведінки – важлива частина історичного процесу. Кожна історична епоха формує свої домінуючі моделі поведінки. Вивчення поведінкових текстів дозволяє простежити зміни, які відбувалися в глибинних шарах культури конкретної історичної епохи. У процесі вивчення поведінкових моделей важливо побачити культурний зміст даної історичної епохи, виділити домінуючий тип, який допоможе пояснити процеси, що відбувалися в суспільстві на певному етапі. Саме повсякденна історія повинна вийти на перше місце в процесі історичного пізнання, оскільки лише вона може скласти реальне уявлення про життя людей у минулі епохи. Вивчення історії повсякденності дає можливість зрозуміти структуру суспільства, цінності та інтереси окремої людини, особливості її побуту; доповнює загальну картину історичного періоду. А також допоможе простежити процес пошуку людиною сенсу життя, виникнення духовних цінностей, усвідомити роль духовності в житті людства й окремого індивіда [7, с. 18].

Європейські експерти з методики навчання історії зауважують, що сенс вивчення історії міститься не тільки в засвоєнні знань. Сучасна школа виходить з того, що історія як навчальний предмет має сприяти розумінню тих фактів, які б вплинули на особистість учня й допомогли йому зробити самостійний вибір та побудувати власне життя. Це пов'язано з усвідомленням того, що історія вивчає не тільки війни, дипломатію чи економіку, а й розглядає та аналізує зміни, що відбуваються в тому чи іншому періоді в житті звичайних людей, а також причини, що обумовлюють ці зміни [3].

Сучасні українські дослідники вважають, що вивчення історії будь-якої країни, аналіз різноманітних зв'язків, відносин, а також оцінювання їх значущості – дуже важкий процес. Для

того, щоб полегшити учням розуміння певних суспільних процесів, учитель має підібрати досить яскравий приклад повсякденного життя людей, використати характеристики індивідуального образу пересічної людини, що надасть дитині реальні уявлення про соціальний стан, поведінку, відпочинок, спосіб господарювання людей за тих чи інших часів. Вивчаючи повсякденну історію, учні починають усвідомлювати, який внесок у розвиток країни зробили різні групи населення, що є невід'ємною частиною суспільства [1, с. 203]. Тому історія має вивчати не тільки війни, дипломатію чи економіку, а розглядати й аналізувати зміни, що відбуваються в певний період життя звичайних людей, а також причини, які обумовлюють ці зміни, їхні наслідки для окремої людини, соціальної групи, суспільства в цілому [1, с. 205].

Дослідження історії повсякденності дають змогу висвітлити життя як сім'ї, соціальної групи, так і всієї держави, цивілізації. Головний предмет вивчення історії повсякденності – повсякденне життя простих людей, його часово-просторові зміни. Історія повсякденності пов'язана з індивідуальною практикою, яка може бути співвіднесена з особистим досвідом учня і, таким чином, здатна пробудити сильне емоційне співпереживання, дає змогу краще зрозуміти політичні, соціальні та економічні процеси і тому має бути представлена в шкільних курсах історії [6].

Українські історики-методисти працюють над розробкою рекомендацій щодо вивчення повсякдення. Особливого звучання це питання набуває на тлі історичних подій періоду утвердження українців як самодостатньої і мужньої нації, а їхньої історії повсякдення як важливого елементу історії Батьківщини, яка знаходиться у стані безперервної боротьби за власну державність, свободу і визнання її суверенності країнами-сусідами.

Отже, включення проблеми повсякдення до навчальної роботи на уроках історії розкривають вплив діяльності конкретної людини на мікро- і макросоціум і суспільство в цілому; типові сюжети історії повсякденності поєднують фрагменти соціального, політичного й економічного історичного змісту, синтезуючи їх у сюжетах з історії повсякденного життя людей того чи іншого періоду, розкрити спосіб життя людини як суб'єкта соціогенезу. Методичний апарат підручника, що включає проблеми повсякдення, сприяє активізації пізнавальної діяльності та емоційно-ціннісної сфери учнів, формуванню рис справжніх патріотів України.

Список літератури

1. Баханов К. О. Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти: Монографія. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2005. – 394 с.
2. Концепція освітньої галузі «Суспільствознавство»: історія, суспільствознавство, географія, економіка. // Викладання історії та суспільствознавства в школі. – 2005. – № 3. – С. 2–5.
3. Рекомендація Рес (2001). Про викладання історії у XXI столітті в Європі. Ухвалена Комітетом міністрів 31 жовтня 2001 року на 771-му засіданні заступників міністрів. – Режим доступу: <http://www.coe.kiev.ua/hu/bui9/text3|htm>.
4. Удод О. А. Історія повсякденності як складова історії України ХХ століття / О. А. Удод. – Історія та правознавство. – 2007. – № 19/21. – С. 104–116.
5. Удод О. А. Історія повсякденності як методологічна проблема. За людинознавчу історію України (про актуальність історії повсякденності) / О. А. Удод // Доба. – 2002. – № 3. – С. 2–10.
6. Федчиняк А. Використання повсякденності як складова змісту шкільної історичної освіти / А. Федчиняк // Історія та правознавства в школі. – 2007. – № 35. – С. 6–8.
7. Шюц А. Структура повсякденного мислення // Социологические исследования. – 1988. – № 2/3. – С. 7–25.

УДК 94(477) «1941/1945»

А. А. РОМСА,

аспірант

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

ПЕРЕБУДОВА ОРГАНІВ ВЛАДИ УРСР НА РЕЙКИ ВІЙНИ (1941): ІСТОРИКО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ

Процес деідеологізації історичної науки відсунув на другий план низку проблем, що були центральними для радянської історіографії. Це стосується й теми функціонування державного механізму УРСР в роки Другої світової та Великої Вітчизняної воєн. Тому вважаємо актуальним дослідження історико-правових аспектів перебудови органів влади УРСР у 1941 р. Адже сучасний методологічний плюралізм дає змогу всебічно та об'єктивно висвітлити такі сюжети.

За конституцією УРСР від 30.01.1937 р. [1] єдиним законодавчим органом на території республіки була Верховна Рада УРСР (ВР), що обиралася строком на 4 роки. З 1937 р. ВР стала діяти на сесійній основі. Президія ВР УРСР, що діяла між сесіями, фактично виконувала функції ВР, навіть під час виборів до останньої. Виконавчим органом УРСР була Рада Народних Комісарів УРСР. Місцеві ж органи влади УРСР склалися з обласних, районних, міських, сільських та селищних Рад депутатів трудящих, їх виконкомів та управлінь наркоматів. Виконкоми були підзвітними як місцевим Радам, що їх створювали, так і безпосередньо виконкому вищої ланки. Виконкоми створювали відділи, метою яких було безпосереднє впровадження рішень Рад та їх виконкомів на місцях.

У 1939 – 1941 рр. продовжувалась перебудова організації місцевих органів влади за Конституцією УРСР 1937 р. 24 грудня 1939 року відбулися вибори до місцевих Рад. Було обрано 15 обласних, 583 районних, 164 міських, 10863 сільських та 442 селищні Ради депутатів трудящих [3].

Відповідно до указу «Про оголошення в окремих місцевостях СРСР воєнного стану» від 22.06.1941 р. [4] по всій Українській РСР оголошувався воєнний стан. Указ «Про воєнний стан» від 22.06.1941 р. [5] роз'яснював його правові наслідки, в тому числі й для місцевих органів влади. Так, абсолютно всі функції органів державної влади у сфері оборони, забезпечення громадського порядку та державної безпеки переходили до рук військових рад. Їм також надавалось право регулювати часи праці установ та притягати населення до трудової повинності. Військові отримували право надавати безапеляційні накази місцевим органам влади та вимагати їх негайного виконання. Водночас місцеві органи влади, а також всі установи, підприємства та громадські організації, були зобов'язані надавати всебічну допомогу військовому командуванню.

Таким чином, місцеві органи державної влади УРСР (Ради депутатів трудящих, виконкоми, тощо) фактично втрачали ту владу, яка була закріплена за ними Конституцією УРСР 1937 року. При цьому, указ «Про воєнний стан» не передбачав припинення дії Конституції на теренах УРСР, що спричиняє правову колізію між «де-юре» і «де-факто».

Тема правової та фактичної трансформації місцевих органів влади УРСР потребує подальшого, всебічного дослідження та розширення хронологічних меж цієї тематики.

Список літератури

1. Конституція (Основний закон) Союзу Радянських Соціалістичних Республік (Із змінами і доповненнями, ухваленими I, II, III, VI, VII, VIII Сесіями Верховної Ради СРСР). – Офіц. Вид. – Львів: Вид. «Вільна Україна», 1945. – 24 с.

2. Історія держави і права України: Підручник / А. С. Чайковський (кер. Авт. кол.), В. І. Батрименко, Л. О. Зайцев, О. Л. Копиленко та ін.; За ред. А. С. Чайковського. – К.: Юрінком Інтер, 2004. – 512 с.

3. Об объявлении в отдельных местностях СССР военного положения (Указ от 22 июня 1941 г.) // Известия. - № 147 (7523). – 1941 г. – С. 1

4. О военном положении (Указ от 22 июня 1941 г.) // Сборник законов СССР и указов Президиума Верховного Совета СССР (1938 – июль 1956 гг.). – М.: Гос. Изд-во юридической лит-ры. – 1956 г. – С. 213 – 215

ВИСВІТЛЕННЯ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ 40-х рр. ХХ ст. – поч. ХХІ ст. УЧАСТІ ДЕРЖАВНИХ ОРГАНІВ І ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ УРСР В ПІДГОТОВЦІ ПІДПІЛЛЯ ТА ПАРТИЗАНСЬКИХ ЗАГОНІВ НА ТЕРИТОРІЇ РЕСПУБЛІКИ

Один із найвагоміших історіографічних масивів, який містить у собі цілий спектр актуальних, але так і не розв'язаних радянською історіографією питань – література про антифашистське підпілля і партизанський рух на Україні в роки Великої Вітчизняної війни 1941-1945 рр. Насичення її напівправдою, а також відвертою дезінформацією відбувалося цілеспрямовано і планомірно починаючи з самої війни. Цьому сприяв не поступовий науково-дослідницький, а швидше циклічний розвиток сталінсько-хрущовсько-брежнєвської історіографії прив'язаний до ювілейних дат і подій.

Серед найменш вивчених в історіографії підпільного та партизанського руху питань є участь державних органів і громадських організацій в формуванні підпілля та створенні партизанських загонів на початку війни. І це при тому, що історична література присвячена підпільній та партизанській боротьбі в тилу німецьких військ за кількістю публікацій займає одно із перших місць в історіографії радянсько-німецької війни 1941-1945 рр. Неодмінною умовою подальших розробок цієї маловивченої теми, є всебічний аналіз літератури яка вийшла друком починаючи з періоду самої війни. Зараз, важливим є з'ясувати ступінь вивченості тих чи інших питань, виявити «білі плями», вичленити основні точки зору.

Історіографія підпільного та партизанського руху почала формуватися в ході самої війни. Вона пройшла в своєму становленні та розвитку три етапи, кожен з яких мав свої особливості та коло досліджуваних проблем. Перший – від 1941 р. – до середини 1950-х рр.; другий – з середини 50-х рр. – до середини 80-х рр. і третій етап який розпочався у середині 80-х рр. триває і по сьогодні. Кожен з періодів мав свої особливості пов'язані з політичною ситуацією в країні, розвитком наукового апарату, з колом проблем які окреслювалися та розглядалися науковцями, рівнем дослідженості джерельної бази.

Перші розвідки з зазначеної теми носили в основному публіцистичний та агітаційно-пропагандистський характер. Цей період характеризується наявністю невеличким за обсягом робіт науковий рівень як був незначний. Робилися лише перші кроки по висвітленню окремих аспектів боротьби в тилу ворога. Наукове дослідження зазначеної проблеми було не можливе без використання архівних документів і матеріалів, доступ до яких в умовах війни був ускладнений. Тому таке обмеження вплинуло на тематику та зміст робіт, яким не вистачало аналізу та узагальнень партизанської та підпільної боротьби на окупованих територіях.

Характерною рисою першого повоєнного десятиліття в історіографії участі державних органів та громадських організацій в підготовці підпільного та партизанського руху на окупованих територіях був високий інтерес до партизанської та підпільної тематики, тому майже половину публікацій в республіці було присвячено саме цій проблематиці. Відбувалося накопичення та узагальнення фактичного матеріалу із зазначеної проблеми. Однією з особливостей цього історіографічного періоду була досить велика кількість спогадів учасників і керівників партизанського та підпільного руху на Україні, які були написанні зразу ж по закінченню війни. Взагалі, цей історіографічний період характеризується більш широкою та планомірно організованою науковою роботою, спробою перших узагальнень та наведення окремих даних (не численних) щодо формування комсомольських підпільних органів для боротьби з німцями.

Наступний історіографічний етап у вивченні партизанського і підпільного руху в ході Великої Вітчизняної війни 1941-1945 рр. розпочався в другій половині 50-х рр. Він був найдовшим за часом і найпродуктивнішим за кількістю досліджень в яких розглядалося питання організації державними органами та громадськими організаціями підпільного та партизанського руху на Україні на початку війни. Накопичення фактичного матеріалу, отримання наукового досвіду, окреслення кола проблем та питань для подальшого вивчення дозволило вченим перейти на новий науковий та методологічний рівень досліджень та

приступити до створення великих узагальнюючих праць з історії Великої Вітчизняної війни 1941-1945 рр.

Починаючи з 1956 року історикам було розширено доступ до архівних документів та матеріалів. Відповідно в разі збільшилася публікація збірників документів та статистичних матеріалів, що є характерною рисою даного історіографічного етапу. Вихід у світ цілої низки документальних збірників стимулювало дослідників на вивчення нових проблем і питань пов'язаних з формуванням підпільних та партизанських формувань на початку війни 1941-1945 рр.

В шістдесятих роках вчені продовжили досліджувати питання підготовки державними органами влади та громадськими організаціями підпільного і партизанського руху на окупованих територіях, що знайшло своє відображення на сторінках дисертацій, монографій та повідомлень. Більш вільний доступ до матеріалів архівних установ, дав змогу ввести в науковий обіг велику кількість нових документів, що дозволило протягом 60-х рр. видати велику кількість збірників документів і матеріалів присвячених різним питанням з історії Великої Вітчизняної війни, зокрема і історії організації державними органами влади та громадськими організаціями УРСР народної боротьби на Україні.

Накопичення та розширення джерельної бази, тематики наукових праць, видання монографічної та мемуарної літератури, статей в періодичних виданнях присвячених партизанському та підпільному рухові, дозволило розпочати історіографічні розробки зазначеної теми. Вчені проаналізувавши наявну літературу дійшли висновку про те, що історична наука накопивши великий матеріал та маючи значний рівень розвитку історіографії далеко просунулася у вивченні діяльності підпільних осередків та партизанських загонів і диверсійних груп у період окупації УРСР. Але в той же час ними вказано на певні недоліки в розробці цього питання, зокрема недостатньо вивчено саме організацію цих загонів і груп державними органами та громадськими організаціями, кількість залишених партизанів і підпільників та деякі інші питання. Вони зазначили, що найменш вивченим є перший період Руху Опору на окупованих територіях УРСР. Найбільш активно в цей період досліджувалося участь комсомольських організацій УРСР в підготовці збройної боротьби на окупованій території України.

Значним досягненням української радянської історіографії другого етапу стала поява двох томів присвячених підпільній та партизанській боротьбі на Україні в 1941-1944 рр. [1]. Вперше в рамках окремого дослідження українськими істориками було комплексно розглянуто народну боротьбу на окупованій території, показано організацію і розвиток Руху Опору в тилу німецьких військ на Україні в 1941-1944 рр. Для цього авторами колективної монографії було використано численний архівний і документальний матеріал, деякий було репрезентовано вперше. В двотомнику докладно показано організацію підпільних виконкомів і партизанських загонів комсомольськими організаціями, причому автори розглянули ці процеси по кожній області Української республіки.

Третій сучасний період в історіографії досліджуваної проблеми розпочинається з другої половини 1980-х рр. і продовжується по-сьогодні. В цей історіографічний період відбулися радикальні зрушення в методології. На зміну марксизму-ленінізму приходить методологічний плюралізм, який відкрив перед дослідниками широкі можливості для вивчення раніше заборонених або непопулярних тем. Однак, зацікавленість істориками новими темами для досліджень, призвела до того, що питання яким раніше приділялася увага, стали водночас менше цікавити вчених. Нажаль це стосувалося і зазначеної теми. Проте, на початку XXI ст. відбуваються поступове повернення інтересу вчених до досліджень участі державних органів влади та громадських організацій в боротьбі на окупованій території України.

Список літератури

1. Народная война в тылу фашистских оккупантов на Украине 1941-1945 гг. В 2-х т. – К. Наукова думка, 1985 / [глав. Редкол.: Кондуфор Ю. Ю. (председатель) [и др.]. Кн. 1 / Борьба в подполье. – 1985. – 400 с.; Кн. 2 / Партизанская борьба. – 1985. – 432 с.

1941 РІК: ОБОРОННІ БОЇ НА КРИВОРІЖЖІ (фрагменти розділу)

Історія оборонних операцій Червоної Армії літом 1941 року ще й досі містить чимало «білих плям» – прогалин. Ця вада – «традиція» має свої витoki, історію і тяглість. В радянську добу, попри особливу й велику увагу до історії війни 1941-1945 рр., трагічний перебіг подій на фронтах літа 1941 р., залишався в тіні – на маргінесі наукових пошуків дослідників; усі такі сюжети «не вписувалися» в героїчний літопис звітяг Червоної Армії. Тож і не дивно, що навіть військові історики оминали новели про невдачі і поразки радянських військ, полон і долю полонених тощо. Усе це й спричиняло «пустоти» в науковому історіописанні війни.

З кінця 80 – років ХХ ст. ситуація змінилася на краще. В країні настала принципово нова наукова ситуація; почалося освоєння нових методологій і методик осягнення минувшини; ширшим став доступ до джерел; радикально оновилося дослідницька тематика на теренах якої стали гармонійно співіснувати героїчне і трагічне, звітяга і жертвовність, перемоги і поразки, спротив ворогу й колаборація тощо.

Сьогодні українська історична наука рішуче взялася за вивчення початкового відтинку війни – найтрагічнішого відтинку усієї Великої Вітчизняної війни. Серед таких і тематики про оборонні бої на Дніпропетровщині; не стало винятком і Криворіжжя й доля 253-ї стрілецької дивізії, яка стояла в обороні басейну.

Ця новела військової історії в радянській літературі зазвичай подавалася в загальних рисах з використанням традиційних в ті часи схем, шаблонів, констант про героїзм воїнів, про несприятливий перебіг подій на фронтах, про вимушений відступ тощо.

А між тим доступ до нових джерел – і, перш за все, Міністерства оборони Росії – ЦАМО РФ – дав можливість більш детально і неупереджено описати, скажімо, історію боїв на Криворіжжі в серпні 1941 р.

Як постає із документів, радянське керівництво – аж до його найвищих ешелонів влади! – і командування Південного фронту, в зоні якого була Дніпропетровщина, усвідомлювали важливість Криворізького рудного басейну для усієї економіки країни. Тож і не дивно, що командування фронту шукало можливостей для створення надійних оборонних рубежів ще на підступах до Дніпропетровщини. Один з таких намагалися створити по р. Південний Буг, згодом по р. Інгул і, нарешті, по лінії Кременчук – Кривий Ріг – Каховка – Херсон.

6 серпня 1941 р. штаб Південного фронту доповідав в Москву, що по цій лінії вже підготовлено 214 км протитанкових споруд, а «рубіж по р. Інгулець є головним і в противотанковому відношенні підготовленим»[1] (курсив – В.С.). Іншими словами на р. Інгулець готувалися дати рішучу відсіч агресору, тому-то його (цей рубіж) і означено як головний.

Напевне це було дійсно так: рубежі були підготовлені до двобою з танковими армадами Вермахту і їх готувалися зустріти належним чином. Але ті пішли в обхід, оминаючи ці оборонні споруди. Ось чому вже 7 серпня 1941 р. командування фронту, стурбоване маневрами ворога, намагається закрити прориви і перекидає сюди Резервну армію, а на Криворіжжя – 253 стрілецьку дивізію. Вона спішно формувалася на Дніпропетровщині із числа місцевих призовників-резервістів. За визначенням це з'єднання не було кадровим; воно не брало раніше участі в бойових діях, не мало й такого досвіду і за класифікацією фахівців його особовий склад «не був обстріляний в боях». А між тим, саме цій – 253-й стрілецькій дивізії – виділили ділянку фронту, яка по р. Інгулець прикривала Криворіжжя. У її складі в той час було не менше 10 тис. 954 воїнів. [2] Саме їм випало тримати ділянку від райцентру Широке по річці Інгулець через увесь Кривий Ріг аж до с. Іскрівка, а це більше 50 км. І це при тому, що за нормативами чинного в ті часи польового уставу стрілецька дивізія мала б тримати ділянку в 15-20 км. Втім, 253 сд. Разом з криворізькими ополченцями і винищувальними батальйонами змушені були тримати оборонну лінію втричі більшу. Ось чому, як про це свідчать оперативні карти, захисники басейну навіть не змогли створити суцільну і цілну лінію оборони по Інгульцю. Більше того, на південь від сел. Широке, аж до сел. Біла Криниця у 253-ї дивізії... не було

навіть сусіда. Там в лінії оборони був «розрив», порожнеча. Мала «розриви» в лінії оборони і сама 253 сд. Власне про це якраз і йдеться в донесенні штабу Південного фронту в Ставку Верховного Головнокомандування: 14.08.1941 р. в Москву «полетіла» шифрограма такого змісту: «13.08 положение на Южном фронте *резко осложнилось*. Противник подвижными войсками прорвался с севера на восточный берег р. Ингул и отрезал пути отхода 9-й и 18-й армиям.

Выдвинутые на р. Ингулец вновь сформированные две дивизии (у т.ч. й 253 сд – В.С.) и несколько отрядов, *растянуты на широком фронте и потому легко прорываются, охватываются и уничтожаются*».[3] (Виділено – В.С.).

Остання офіційна й задокументована згадка про місцезнаходження цієї дивізії є в бойовому донесенні штабу Південного фронту Генштабу Червоної Армії від 15 серпня 1941 р.: «253 сд веде бій в напівоточені з частинами пр-ка, який охоплює її правий фланг в районі Веселі Терни, Девладово... Ситуація уточнюється».[4] Пізніше в донесеннях штабу фронту інформація про її бойові дії зникає. Щоправда, штаб фронту наполегливо шукав дивізію: 16.08.1941 р. навіть був посланий літаком делегат для встановлення контакту з нею. Але марно. Зрештою командування зрозуміло, що вона потрапила в оточення. Доля її воїнів і командирів склалася трагічно і до певної міри була типовою для багатьох і багатьох з'єднань Червоної Армії влітку-восени 1941 р. Вона зайняла позиції по р. Ингулець лише 10 серпня, а вже 14 серпня була відрізана й оточена. В умовах безвиході, за різними джерелами, потрапило в полон до 7 тис. її воїнів і командирів. За колючим дротом концтабору – шталагу № 338, що дислокувався в Кривому Розі в районі цегляного заводу на Гданцівці, опинився й командир дивізії М. О. Кудрявцев і сотні його підлеглих. Як згадував вже в 1947 р. командир взводу кінних розвідників 983 стрілецького полку цієї дивізії Соколовський Ю. Б., вони потрапили в полон «на північній околиці міста Кривого Рогу 14 серпня 1941... дивізія зайняла оборону – 10 серпня по річці Ингулець... і простояла в обороні до 14 серпня не маючи сусідів ні з ліва ні з права.

14 серпня ранком геть неочікувано дивізія була оточена німцями чи то корпусом, чи то дивізією «Мертва голова» і більша частина особового складу – більше 7 тис. чоловік, потрапили в полон. Їх зігнали на територію одного з артилерійських полків в Кривому Розі і перші три дні не годували...»[5]

А між тим, як свідчать документи, в полон потрапила не вся дивізія. Виявляється, що ті її підрозділи, які займали позиції на південному відтинку ділянки, виділеній їй для захисту, встигли відійти і уникнути оточення.

В бойовому донесенні штабу Південного фронту від 18 серпня 1941 р. знаходимо фрагмент такого змісту: «253 сд по даним штаба 2КК (кавалерійського корпусу – ред.) частию сил отошла р-н Широкое и присоединилась ко 2КК. Часть обозов и материальной части отошли Апостолово».[6]

З огляду на цю інформацію постає більш повна і реалістична картина, аніж та, що була раніше змальована у вітчизняній воєнно-історичній літературі: головні сили 253 стрілецької дивізії – у тому числі й її командир і штаб дійсно потрапили в оточення, а відтак – майже 7 тисяч її особового складу були полонені; деякі ж з'єднання встигли вчасно відійти у південному напрямку і з'єднатися з частинами 2-го Кавалерійського корпусу. Напевне саме вони зберегли й полкове знамено, бо відповідно до документів, 253 стрілецька дивізія пізніше була відроджена і сформована вдруге.

Список літератури

1. Лето 1941. Украина. Документы, материалы, хроника событий. – К., 1991. – С. 322-323.
2. Центральний архів Міністерства Оборони Російської Федерації (далі – ЦАМО РФ), ф. 251, оп. 646, д. 86, л. 11.
3. Див.: Весник Кривбасса. – 2000. – 22 июня. - № 25.
4. ЦАМО РФ, ф. 229, оп. 161, д. 149, л. 253.
5. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.sgvavia.ruforum79>.
6. ЦАМО РФ, ф. 228, оп. 701, д. 228, л. 70.

ВОЛОДИМИРОВЕ ХРЕЩЕННЯ: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ

Офіційне запровадження християнства – панівної ідеології Київської Русі – її правлячою верхівкою наприкінці 80-х років X ст. було значною історичною подією, яка суттєво вплинула на життя давньоруського суспільства. Ця епохальна подія була підготовлена всім перебігом внутрішнього розвитку східнослов'янської держави, що проходив у річищі загальноісторичних закономірностей. У середині X ст. Київська Русь опинилася на роздоріжжі. Гостро постала необхідність ідеологічного зміцнення соціально-економічних підвалин феодального суспільства, що зароджувалося. Основою його ідеології могла бути лише релігія, яка б у своїй основі була би монотеїстичною. У виборі її перед давньоруською державою відкривалися кілька шляхів: залишитися Русі язичницькою, прийняти іудаїзм чи іслам, або ж запровадити християнство із Заходу, але вибір Володимира припав саме на візантійський варіант християнства. Саме у визначенні причин обрання християнства візантійського типу та його подальше впровадження в історичній науці активно займаються відомі українські історики Котляр М., Ричка В., Демочко В., Харьковщенко Е. та ін.

Котляр М. у своїх роботах опираючись на різні історичні джерела висвітлює етапи впровадження та розповсюдження християнства на території Русі починаючи з перших князів та закінчує вже самими наслідками запровадження християнства Володимиром офіційною релігією [2]. В своїх працях Ричка В. здійснення осягнення складних і суперечливих процесів християнізації Київської Русі. На основі тексту літопису про слов'яно-руську язичницьку практику, простежуються шляхи проникнення християнства у Східній Європі до 988 р., з'ясовує ідейно-символічний зміст та наслідки Володимирового хрещення Русі [3]. У визначенні причин запровадження саме християнства візантійського типу історики визначають декілька. На думку Демочко В., вирішальним фактором у виборі релігії стали економічні інтереси великого князя [1]. Харьковщенко Е. спирається на політичні та особистісні орієнтири Володимира Великого, що стали причиною впровадження християнства візантійського зразка [4]. В цілому історики-дослідники визначають: ініціатори прийняття християнства – князі; прийняття саме християнства, а не якоїсь іншої релігії пояснюється орієнтацією на європейську культуру; язичництво вичерпало себе і перебувало в кризовому стані; уведення християнства викликано суцільно-політичними причинами і на перших порах мало освячувати існуючу на Русі владу; оскільки християнство насаджувалося «зверху», часто «мечем та вогнем», то розрізнені етноси не могли тому протистояти, але вперто шанували культ землі, культ роду, не цуралися звичаїв та обрядів предків, внаслідок чого їм вдалося зберегти свою етнічну самобутність, хоч і пронизану згодом християнськими елементами [3, 4].

Та все ж запровадження християнства в Київській Русі історично зумовлювалося внутрішніми соціально-економічними й політичними причинами, насамперед потребами феодального суспільного ладу, що формувався. Християнство, як відомо, освячувало авторитетом монотеїстичної релігії князівську владу, сприяло її зміцненню, посиленню міжнародного престижу давньоруської держави, тіснішому політичному, економічному та культурному спілкуванню її з іншими країнами.

Список літератури

1. Демочко В. Київська Русь і християнство / Віктор Демочко / Волинські історичні записки. Том 2, 2009. – С. 24 – 32.
2. Котляр М. Ф. Запровадження християнства у Давньоруській державі / М. Ф. Котляр // Український історичний журнал. – 1988. – № 6. – С. 14 – 25.
3. Ричка В. М. «...И просвѣти ю крещеньем святым» (Християнізація Київської Русі). – К.: Інститут історії України НАН України, 2013. – 222 с.
4. Харьковщенко Е. А. Релігійно-політичні чинники київського християнства / Е. А. Харьковщенко // Грані. – 2003. – № 6. – С. 118 – 122.

УДК 930 (4 Укр) «192/199»

Л. В. ЧОРНОДІД,

канд. іст. Наук, доцент

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІВ УПРАВЛІННЯ АКАДЕМІЧНОЮ НАУКОЮ (20-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

Стаття присвячена проблемам становлення партійно-державного механізму управління наукою у 20-ті роки ХХ століття. Автор показує, як поступово відбувався процес підпорядкування української науки владним структурам, які взяли на себе функцію визначення основних напрямів розвитку науки у радянський період.

У процесі будівництва радянської держави, важлива роль приділялося науці. Від того як вона буде організована в умовах нової влади, хто буде здійснювати керівництво нею, які наукові напрями стануть пріоритетними – залежало майбутнє країни.

Реалізацію функцій науки в нових умовах повинні були забезпечити спеціально створені державні органи.

У вивченні історії становлення української науки в радянський період залишається багато питань, які є недостатньо дослідженими. Серед них, на наш погляд, це – формування механізму партійно-державного керівництва академічною, і наукою взагалі. За останні два десятиріччя з'явилося багато наукових праць з історії Національної Академії наук України. Їх аналіз доводить, що відновлення об'єктивної історії становлення та розвитку наукової галузі, особливо в умовах командно-адміністративної системи управління, є далеко не завершеним.

Початковим етапом на шляху організації управління науковою діяльністю у республіці стало утворення єдиної системи, на чолі якої став Наркомат освіти України. Під його підпорядкування перейшли наукові установи, що репрезентували фундаментальну науку, тоді як установи, діяльність яких була тісно пов'язана з промисловістю, знаходилися у введєнні іншого державного органу – Вищої Ради Народного господарства.

Народний комісаріат освіти УСРР займався загальним управлінням освіти на всій території України. Найважливішою його функцією було керівництво культурним будівництвом взагалі і воно покладалося на колегію на чолі з народним комісаром освіти (перший нарком освіти – В. П. Затонський, з 1920 року роботу Наркомосвіти УСРР очолював Г. Ф. Гринько). З самого початку в Наркомосвіті було організовано 8 відділів, однак відділ, який би очолював наукову галузь, в той час ще не був оформлений [9, с. 19].

У середині 1920 року декретом РНК УСРР (10 серпня 1920 р.) у складі Наркомосвіти УСРР був сформований Головний Комітет соціально-наукової та професійної освіти України

(Главпрофобр) з «метою успішного розвитку ... спеціальних наукових інститутів» [7, с. 154]. Саме він взяв на себе керівництво науковою справою в Україні. Головою Главпрофобру став Я. П. Ряппо. Подальше адміністрування науки відбулося у 1921 році, коли при Наркомосвіті УСРР був створений Науковий Комітет, який фактично став здійснювати «адміністративно-організаційне керівництво і загальну спрямованість діяльності наукових установ і організацій» [13, с. 49]. В його підпорядкування була віднесена Академія наук, науково-дослідні кафедри, академічні бібліотеки, музеї, обсерваторії, ботанічні сади та наукові товариства.

Система державних органів по керівництву науковою діяльністю, що склалася у 20-ті роки, була закріплена у Кодексі законів про народну освіту, який був впроваджений згідно постанові ВУЦИК від 22 листопада 1922 року. «Науковий Комітет, - як зазначалося у Кодексі, - проводить політику радянської просвіти в галузі наукової роботи, здійснює державний контроль над науковими установами і видає організацією, утриманням та обслуговуванням всіх наукових установ, підпорядкованих Наркомосвіті» [7, с. 164]. До Наукового Комітету входило дві секції: науково-дослідна та секція наукової інформації та консультацій. Діяльність цього органу була різноманітною. Його функції полягали: в залученні наукових кадрів до дослідної роботи, в вирішенні питань матеріального забезпечення науково-дослідних кафедр та інститутів, а також в організації наукових з'їздів, конференцій та експедицій. На місцях створювалися бюро, що входили до складу місцевих профобрів. У цілому, вся діяльність Наукового Комітету була спрямована на розвиток наукових досліджень у республіці, підпорядкованих інтересам соціалістичного будівництва.

У 1924 році за рішенням колегії Наркомосвіти УСРР Науковий Комітет був реорганізований у самостійний відділ – Укрглавнауку, на яку було покладене повне

керівництво науковою справою в Україні. Створення спеціального органу у системі Наркомосвіти призвело до поділу керівництвом науковою і навчальною роботою. За постановою ВУЦВК та РНК УСРР «Про реорганізацію Народного комісаріату освіти» (1 квітня 1925 р.) навчальна робота залишалася за Главпрофобром, а діяльність науково-дослідних установ передавалася у ведення Укрглавнауки, яка була переіменована в Управління наукою, а її голова був визнаний одноосібним її керівником. Дана реорганізація призвела до зміцнення апарату Упрнауки та розширенні її самостійності в вирішенні багатьох питань.

Своє першочергове завдання Упрнаука бачила в організації нових науково-дослідних установ та керівництвом ними.

Аналогічні управління наук існували і в інших радянських республіках. З метою регулювання їх діяльності у 1925-1926 рр. було створено Комітет Главнаук союзних республік у справах науки, мистецтва, музейної справи та охорони природи і старовини при Главнауці СРСР. Діяльність його була широкою: обговорення та узгодження питань з наукової роботи; організація наукових з'їздів та конференцій; робота з науковими кадрами; організація досліджень та залучення до них наукових кадрів з різних республік. До складу Комітету входили представники республіканських Главнаук. [10, с. 7, 8]

По мірі того як зростала роль науки в соціалістичному перетворенні суспільства, розширялася сфера діяльності республіканських органів управління нею. В доповіді голови Упрнауки Я. П. Ряппо (1925 р.) були визначені такі її завдання: підготовка наукових кадрів через аспірантуру, надання допомоги при організації нових наукових інститутів, а також здійснення безпосереднього керівництва науковою роботою Всеукраїнською Академією наук та іншими науковими установами. [10, с. 66-67] У підпорядкування Упрнауки переходили науково-дослідні кафедри, інститути, ботанічні сади, музеї тощо, вирішувалися питання про кількісне розподілення наукових установ по території України, а також визначалися основні напрями наукової роботи. [12, с. 99]

Під безпосереднім керівництвом Упрнауки опинилася Всеукраїнська Академія наук. Намагання підпорядкувати її своєму контролю відчувалося з перших кроків встановлення радянської влади в Україні. Так, у 1921 році, проводячи загальну перебудову системи освіти, влада стала ініціатором реорганізації УАН, метою якої було обмеження незалежності Академії та встановлення контролю над діяльністю вчених.

Проявом таких кроків стало затвердження 14 травня 1921 року нового статуту УАН: Академія отримала назву Всеукраїнської та була проголошена найвищою науковою установою в республіці. В той же час, права Академії обмежувалися: чітко була встановлена її підпорядкованість Наркомосвіті, яка отримала право затверджувати академіків та президію ВУАН, а представники уряду могли бути присутніми у Раді ВУАН. Все це призвело до того, що Академія перетворювалася у відомчу наукову установу.

Відносини між Наркомосвітою та Академією склалися не просто. За статутом 1921 року Всеукраїнська Академія наук проголошувалася найвищою науковою установою в республіці і в неї повинні були влитися всі наукові товариства. Таким чином, за ВУАН визнавалася керівна роль в організації і керівництві науковою роботою в Україні. Однак, склалася така ситуація, коли нібито негласно існувало два центри керівництва науковою сферою. З одного боку – це Всеукраїнська Академія наук, а з іншого – Упрнаука Наркомосвіти УСРР. По мірі подальших реорганізацій, що відбулися в житті ВУАН, які ініціювалися урядом – управління науковою справою в республіці стало повною прерогативою державних органів. Самостійність Академії у вирішенні питань розвитку фундаментальної науки було втрачено. [1, с. 1]

В середині 20-х років державний тиск на Академію посилювався. Невдоволення було спричинено тим, що, на погляд влади, наукові дослідження мали «нерадянський характер», тому Академія потребувала подальшої «революційної» реорганізації. Своїм важливим заходом на цьому шляху, держава вважала введення до складу її членів і співробітників – комуністів, а також впровадження виборів дійсних членів Академії відкритим голосуванням та обов'язкове отримання дозволу від влади на друкування наукових праць – все це посилювало невдоволення з боку ВУАН.

По мірі того як міцнів державно-партійний апарат, то вдосконалювалися і методи адміністративного тиску на науку та її політизацію. Так, у проекті «Основних положень реорганізації Всеукраїнської Академії наук» (1925 р.), головним автором якого був

високопоставлений службовець Наркомосвіти М. Яворський, ВУАН критикувалася за свою недостатню революційність, відстороненість від проблем соціально-економічного та політичного розвитку, за те, що вона працює відокремлено від решти радянських економічних і наукових установ, і тому, що не може проявити свою ініціативу у створенні нової революційної науки, за її новими методами і завданнями, що ґрунтувались би на засадах лєнінізму»[8]

Зв'язок між державними органами та науково-дослідними установами ВУАН, що знаходилися у Києві, Одесі, Дніпропетровську, Харкові здійснювався через уповноважених, які були представниками влади. У Києві вони здійснювали свою діяльність при Всеукраїнській Академії наук (Лєвитський), при Інституті народної освіти в Одесі (Внуков), при Гірничому інституті у Дніпропетровську (Кубу). [11, с. 74] Уповноважені від державних органів періодично звітували про результати своєї діяльності перед місцевими партійними органами. З часом кількість представників Наркомосвіти в наукових установах збільшилася. Так, у квітні 1926 р. колегія Наркомосвіти своїми представниками у Всеукраїнську Академію наук призначили; М. Скрипника, Ю. Озерського, Л. Лєвитського, Ю. Войцеховського, М. Попова та ін. [5, с. 66].

Посада уповноваженого Упрнауки була свого роду посередницькою між науковими установами та партійно-державними органами. Подальший розвиток інституту уповноважених підтримувався владою, яка контролювала їх роботу та намагалася всіляко їм допомогати.

Слід сказати, що поряд з формуванням державних органів по керівництву наукою паралельно йшло формування партійних. Так, при губернських комітетах партії створювалися відділи соціально-наукової та професійної освіти, а при них організовувалися наукові бюро, у введення яких попадала наукова робота. Діяльність партійних і державних органів по керівництву наукою проходила у тісній взаємодії. Визначаючи статус відносин між ними, ЦК КП/б/У ще у 1921 р. взяв напрям на те, що «органи Наркомосвіти повинні мати тісний зв'язок з усім партійним, профспілковим та радянським апаратом».[14, с. 1] В основу їх відносин було покладено принцип партійного керівництва, який забезпечував проведення партійної політики в галузі наукового будівництва. Так, у резолюції Київського Окрпарткому (1926 р., проект) зазначалося, що «Питання про партійне керівництво в галузі культурного будівництва ... є в теперішній час одним із найважливіших питань нашої політики і практичної діяльності». Завдання полягало в тому, щоб зробити це керівництво «систематичним, постійним та чітким»[14, с. 1].

В наукових центрах основні функції по керівництву науковою роботою були покладені на Агітпропвідділи при обласних комітетах партії. Вони скликали спеціальні наради, з залученням до їх роботи наукових робітників, аспірантів і обговорювали питання партійного керівництва науковою справою. До функцій Агітпропів входило спостереження за настроями і становищем в науковому середовищі, обговорення питань стану наукових установ республіки, розробка питань по залученню комуністів до організації наукової справи, а також розширення їх впливу на наукову інтелігенцію, розробка планів створення Домів вчених [3, с. 15, 26].

Розповсюдженою формою роботи партійних органів, що була спрямована на посилення діяльності державних органів по керівництву наукою, стало заслуховування звітів про їх діяльність в галузі організації науки. Ці звіти були щорічними. З боку ЦК КП/б/У проводилися обстеження діяльності науково-дослідних установ. В наслідок такого роду перевірок ЦК КП/б/У визначав основні заходи, які б сприяли активізації роботи науково-дослідних кафедр, наукових інститутів у виконанні завдань, що були тісно пов'язані з соціалістичним будівництвом, посиленням партійного впливу в науковому середовищі, а також створення комуністичних осередків. У висновках комісії ЦК КП/б/У підкреслювався недостатній «політичний і організаційний вплив» державних органів, що керують науковою справою.[13, с. 49]

«Мобілізація класової пильності» призвела до того, що деяким керівникам Наркомосвіти УСРР були пред'явлені звинувачення в шкідливій діяльності проти радянської влади. В політичному звіті ЦК КП/б/У XII з'їзду Компартії України П. Постишев надав різку критику діяльності керівників Наркомосвіти УРСР: М. Яворського, Ю. Озерського, Конника. Їм було пред'явлено звинувачення участі о роботі «Української військової організації». Постійний і жорсткий контроль за діяльністю державних органів поступово привів до оформлення механізму підміни роботи державних органів партійними. Питання, які успішно могли б вирішуватися Наркомосвітою, Упрнаукою перейшли до компетенції ЦК КП/б/У. Дуже часто

траплялося, що ЦК партії був основною інстанцією, що приймала остаточне рішення в таких питаннях як затвердження особового складу Академії наук, дозвіл на закордонні наукові командировки, а також прийняття рішень о важливості й доцільності розвитку того чи іншого наукового напрямку. Надмірне втручання в наукові справи з боку партійних органів, іноді некомпетентність в обґрунтуванні прийнятих рішень – негативним чином впливало на розвиток науки.

Під своїм контролем партійні та державні органи тримали усе, що відбувалося у галузі наукового будівництва: формування науково-дослідної мережі; комплектування штатів наукових інститутів; планування наукової діяльності дослідних інститутів, підготовка наукових кадрів. Особлива роль в здійсненні цих завдань відводилася комуністам, які стояли на чолі керівництва науковою справою та культурним будівництвом. Основна частина тих, хто знаходився в керівництві належала до старих більшовицьких кадрів. Кількість тих, хто мав спеціальну освіту і був достатньо компетентен у справі організації та розвитку науки, було незначним. В історичній літературі зустрічаються дані про кількість тих комуністів, що приймали активну участь в організації науки. Так, за даними дослідження Л. В. Іванової їх число складало 150 чоловік, переважна частина яких була з дореволюційним стажем.[6, с. 57]

Серед них можна назвати: Г. І. Петровського, С. В. Чубаря, В. П. Затонського, М. І. Скрипника, О. Г. Шліхтера, О. М. Шумського, В. П. Яворського, М. Ф. Гринько, Я. П. Ряппо та ін.

Таким чином, можна зазначити, що 20-ті роки в історії української науки позначилися безпрецедентним тиском владних структур не тільки на академічну, а науку взагалі. Впровадження адміністративно-командного способу управління в науковій сфері призвело, в подальшому, до негативних наслідків, як для самої науки, так і для народного господарства. Видавнича діяльність, формування тематики і вибір методики наукового пошуку монополізувалися відомствами, в які поволі перетворювалися деякі наукові установи, зруйнувалося гармонійне співвідношення між периферійною наукою і столичними науковими центрами, змінювався професійний і соціальний статус наукового робітника. В той же час, централізація керівництва Всеукраїнською Академією наук в руках партійно-державних органів, змусило Академію стати до вирішення завдань соціалістичного будівництва.

Список літератури

1. Архів Президії Академії наук України: Ф.Р-521, оп. 1, д. 30.
2. Там саме. – Ф.Р-521, оп. 1, д. 33.
3. Державний архів Дніпропетровської області. – Ф. 7, оп. 1, д. 507.
4. Державний архів Київської області. – Ф. 10408, оп. 1, д. 39.
5. «Звезда» – 1921. – № 29.
6. Иванова Л. В. Формирование советской научной интеллигенции (1917 – 1937 гг.) – М., 1980.
7. Культурне будівництво в Українській РСР.- К., 1959.- Т. 1.
8. Матвеева Л., Циканкова Е., Янковський О. Всеукраїнська Академія наук в період українізації та початку репресій. // Україна. Наука і культура. № 48. – К., 1994.
9. ЦДАВО України. – Ф. 2, оп. 1, д. 36.
10. Там саме. – Ф. 166, оп. 5, д. 735.
11. Там саме. – Ф. 166, оп. 6, д. 7712.
12. Там саме. – Ф. 166, оп. 6, д. 665.
13. ЦДАГО України. – Ф. 1, оп. 20, д. 1776.
14. Там саме.- Ф. 10408, оп. 1, д. 39.

УДК 94(477)«1939/1945»

В. О. ШАЙКАН,

д-р іст. Наук, професор,

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

ДРУГА СВІТОВА ВІЙНА ОЧИМА СУЧАСНИХ НІМЕЦЬКИХ ІСТОРИКІВ

Розглянуто позиції та оцінки щодо подій Другої світової війни сучасних німецьких істориків.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Відповідь на дразливі й гострі питання як поведінка людини на полі бою, людина за екстремальних умов, ставлення до населення ворогуючої сторони, оцінка каральних акцій та багато інших надає можливість створення більш цілісної та об'єктивної картини подій Другої світової війни.

Аналіз досліджень та публікацій. Автором даної статті зроблено спробу проаналізувати наукові доповіді, погляди, оцінки німецьких істориків початку XXI ст. Вільфріда Їльге, Дітера Поля, Франка Гольчевські, Андреса Хойслера, Франка Грелки, Гельмута Курта на міжнародній науковій конференції «Україна і Німеччина у Другій світовій війні: бачення минулого і сучасні дискусії» (Інститут історії України НАН України, Фонд Фрідріха Еберта, Регіональне бюро в Україні, Білорусі та Молдові, 10 червня 2005 р., м. Київ) [1], а також висвітлити основні ідеї спільного доробку сучасних німецьких дослідників Сенкі Найтцеля та Гаральда Вельцера «Солдати: Протоколи про вояків, вбивць й вбитих» [2]. Особливо цінним для науковців-істориків та й для всіх, хто цікавиться історією, є науковий доробок сучасного українського науковця з Харкова Анатолія Скоробогатова «Новый взгляд на войну немецких ученых» [3], який вперше в Україні та і на всьому пострадянському просторі дослідив «новий соціопсихологічний підхід до вивчення ролі вермахту в роки Другої світової війни на підставі всебічного аналізу книги німецьких істориків С. Найтцеля та Г. Вельцера «Солдаты» [3, с. 69]».

Постановка завдання. У статті автор намагався узагальнити науковий доробок тих сучасних німецьких істориків, чії наукові позиції майже однакові й принципово не відрізняються від поглядів та оцінок подій Другої світової війни сучасних українських істориків. Другим завданням є висвітлення та аналіз доробку сучасних німецьких істориків, чії погляди, наукові підходи щодо оцінки та аналізу подій минулої світової війни зовсім інші й не можуть бути сприйняті широким загалом, принаймні, українських істориків-науковців.

Викладення матеріалу та результати. Отже, якими є оцінки Другої світової та реакції на минулі воєнні події сучасних німецьких істориків? Спільна з німецькими істориками міжнародна наукова конференція на тему «Україна і Німеччина у Другій світовій війні: бачення минулого і сучасні дискусії», що відбулася в Інституті історії України НАН України за сприяння Фонду Фрідріха Еберта, Регіонального бюро в Україні, Білорусі та Молдові ще 10 червня 2005 р. у Києві, дозволяє нам зробити деякі висновки. Так, сучасні німецькі історики, які досліджують проблеми Другої світової війни, в цілому позитивно оцінюють спільні дискусії з українськими науковцями щодо бачення минулого, адже, як на їхню думку, відкриті та конструктивні зустрічі сприяють не лише зближенню України і Німеччини, а також й Західної та Східної України. Німецькі історики припускають, що в деяких наукових виданнях про масові вбивства на території України чимало «фото-фальшивок». Знищення, здебільшого, на їхнє ствердження, чинилися як каральні акції проти партизанів й лише недавно почалися дослідження частки румунських розстрілів єврейського населення, участі в цих акціях угорських частин. Головна ідея доповідей сучасних німецьких істориків Вільфріда Їльге, Дітера Поля полягала в тому, що «не тільки німці винуваті у знищенні євреїв», частково знищували й румуни, угорці, частково – націоналісти, допоміжні сили поліції. Українські комунальні установи, на думку цих істориків, які були під контролем німців, також знищували євреїв. Дітер Поль вважає, що «західні українці здебільшого підтримували антиєврейські акції, бо мали зиск». Його виступ викликав жваву дискусію, адже не всі історики вважають, що це вже остаточно доведено та правомірно. Німецький історик намагався довести, спираючися на документи, що співпраця з Німеччиною забезпечувала українським націоналістам союзництво у боротьбі за українську державність й проти Росії, й проти Польщі. Німці підтримували українців, але тільки у боротьбі проти інших, а коли мова йшла про державність, німці відмовлялись співпрацювати. Дітером Полем зроблено цікавий екскурс в історію, за допомогою якого довів, що ще в період I світової війни український націоналістичний рух використовувався німцями, але свідомо не знищувався, щоб його можна було використати у

майбутньому. Про це стверджував і Франк Гольчевські: «Німці вважали, що ОУН – єдина організація, яку треба підтримувати». Німеччина визнає, що вивіз людей на роботу до райху було масовим явищем. Близько 12 млн. людей різних національностей, з яких 2 млн. 700 тис. було залучено на підприємствах Німеччини з СРСР. З загальної кількості робітників з території СРСР, стверджують німецькі історики, 45 % становили саме українці. Відомо також, що радянська влада ставилася до них як до зрадників: багато хто потрапив до таборів. Тепер німці повинні нести за це відповідальність. Жодне підприємство не могло обійтися без праці остарбайтерів. Разом з тим, німецький історик Андреас Хойслер на цій самій конференції констатує про те, що «ця категорія людей сьогодні вже зникла з історичної пам'яті німців». На думку німецького історика Франка Грелки (м. Берлін), дуже важко сьогодні знайти примирення між німцями й українцями, білорусами, росіянами, адже «радянська пропаганда понад 50 років говорила про німців як про фашистів». Разом з тим, на переконання німецького історика Гельмута Курта, «особливий баласт повинні нести ми, німці, саме через наше минуле». Сьогодні більшість дослідників визнають, що у роки Другої світової війни український народ став заручником зіткнення гітлерівської і сталінської тоталітарних диктатур, ОУН і УПА намагалися чинити опір й сталінському, й гітлерівському режимам і так вибороти самостійність Українській державі. Разом з тим, в Україні відбувається поширення контраверсійних поглядів про Другу світову, що призводить до морально-психологічних суперечностей між різними політично орієнтованими верствами українського суспільства. Вимогою часу є подолання усталених штампів, стереотипів й щодо радянських військовополонених, й остарбайтерів, й ОУН, УПА, й щодо стратегії виживання населення окупованих гітлерівцями території України, характеру міжнаціональних стосунків, специфіки соціально-економічного, релігійного та культурного життя місцевого населення тощо. У концептуальній статті Анатолія Скоробогатого [3] досліджено новий соціопсихологічний підхід до вивчення діяльності вермахту у роки минулої світової війни. Йдеться про працю «Солдати» [2], авторами якої є сучасні німецькі історики С. Найтцель і Г. Вельцер, і які ввели до наукового обігу нову джерельну базу – матеріали прослуховування німецьких військовополонених. Відомі німецькі дослідники, всебічно аналізуючи соціально-психологічні аспекти Другої світової війни, як на думку А. В. Скоробогатого, «не на жарт замахнулися на попередній доробок світової історіографії [3, с. 69]». На матеріали і документи, про існування яких до 2001 р. не знали дослідники, першим вийшов німецький історик Сенке Найтцель. Він звернув увагу на використані матеріали прослуховування німецьких військовополонених у книзі американського вченого М. Геннона «Операція «Удар в литаври». Німецька підводна війна проти США» (1993 р.). З доробком дослідники ознайомилися на міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми регіональних досліджень Великої Вітчизняної війни», що відбулася 20-21 вересня 2013 р. у м. Харкові. Стаття А. Скоробогатого надає можливість ознайомитися з надзвичайно цікавим й цінним матеріалом, який спонукає поглянути на війну очима німецького вояка й цей погляд не зовсім адекватної людини, адже війна швидко змінює людину й перетворює її на машину для вбивств. Для лікарів, психіатрів, психологів така поведінка людини війни, такі почуття, які вона переживає – це або патологія, або дійсно страшна норма. З нових документів стало відомо, що Центр прослуховування майбутніх військовополонених було створено у Британії ще до початку Другої світової війни. Допомогали й американці. Було створено сітку таборів. До полону американців й англійців потрапило близько 1 млн. німців (з початку війни й до початку 1945 р.). З вересня 1939 р. по жовтень 1945 р. через спецтабори у Англії пройшло 10191 німецьких і 563 італійських військовополонених. Центр прослуховування склав 16960 протоколів прослуховування німецьких й 1943 – італійських військовополонених, це близько 48 тисяч сторінок. Але доступу дослідникам до цього матеріалу не було до 1996 р. Тільки з 1996 р. британці розсекретили ці протоколи. Наштовхнувся на ці протоколи німецький історик С. Найтцель у 2001 році. У 2003 році він видав деякі уривки з цих протоколів прослуховування. У 2005 р. побачила світ його книга з матеріалами протоколів прослуховування німецьких генералів. Він встановив, що в Національному архіві США у Вашингтоні зберігається ще 100 тисяч сторінок матеріалів. Було сформовано науково-дослідну групу, завдання якої полягало у реконструюванні світу солдата у війні, його менталітету, перегляду сталих парадигм «про світоглядну війну» вермахту. Вони побачили справжню картину: як вояки бачили війну й розуміли її. Ідеологія, політика, світовий порядок солдата не цікавили. Вони вели війну тому, що вона була їхньою

роботою. Німецькі дослідники розробили програму й використали метод, який застосовується у лінгвістиці, соціології, психології – референційний аналіз [3, с. 70-72] (Референція – це шкала цінностей, яка визначає сприйняття індивідумом подій тощо). Й про деякі висновки, які було зроблено німецькими дослідниками [3, с. 72-80]: по-перше, аналіз документів про льотчиків Люфтваффе свідчить про те, що у перші дні війни пілоти не були задоволені своєю бойовою діяльністю, на третій день вони ще перебували у стані байдужості, на четверту добу – з'явилося бажання вбивати й було розпочато справжнє полювання на людей – й військових, й цивільних; по-друге, з перших днів війна набирала обертів на жорстокість й швидко нормальна людина, яка перебувала на фронті, перетворювалася на машину вбивства, бажала вбивати; цей афект має назву «аутотелістського насилля» (насилля за відсутністю зовнішньої цілі); за Г. Андерсом, під час війни проявився «шанс непокараної нелюдності», якому не потрібні ні мотиви, ні причини; мав місце ганебний так званий «розстрільний туризм» (добровільна участь вояків вермахту у розстрілах; як на думку психологів і психіатрів, це є патологією, вбивці не вважали ворога рівноцінним, ... а тому його знищували й робили це із великим задоволенням, навіть фотографували жертви й самі фотографувалися), «ескапізм можливості» («ескапізм» - це «прагнення особистості піти від дійсності у світ ілюзій, фантазій [4, с. 356]»; по-третє, німецькі дослідники дійшли висновку, що для вояка найголовнішим на війні було бажання вижити за будь-яку ціну самому й це штовхало на вбивства інших; поняття «воєнний злочин» для вояка не мало значення, а лише «решаючий референц пункт для них был только военный обучаи, порядок ... [3, с. 74]»; по-четверте, вояки вермахту брали участь й у винищенні єврейського населення як «виконавці», як «свідки-спостерігачи», як «співучасники», як «помічники», як «коментатори»; вояки у своїй кривавій діяльності керувалися постулатами расизму, усталеними стереотипами щодо націй й навіть до союзників ставилися з ненавистю: «жовті мавпи», «італійці – глупа раса», «поляки, росіяни – дермо! [3, с. 75]» тощо; по-п'яте, на думку німецьких дослідників: «вбивства військовополонених, розстріли цивільних осіб, масові вбивства, примушена праця, пограбування, насилування, технізація війни і мобілізація суспільства, - всі ці відмінні риси другої світової війни були не нові, новими були їх масштаб, і якість [3, с. 76]». Як на нашу думку, німецькі історики неправомірно намагаються порівнювати злочинну діяльність нацистів проти людства і людяності з діяльністю, наприклад, американських вояків у повоєнний час у різних гарячих точках земної кулі. Адже у такий спосіб німецькі історики намагаються виправдати злочини гітлерівських вояків й довести, як це робить Сенкі Найтцель, що «вбивства – це нормальна праця вояків, як раніше, так і зараз [3, с. 77-78]», а всі вояки під час війни – «нормальні люди».

Висновки та напрямок подальших досліджень. Отже, сучасне бачення актуальних проблем Другої світової війни очима німецьких істориків-дослідників свідчить про те, що науковці, з одного боку, спільно намагаються дати відповіді на гострі та дискусійні питання з метою створення більш цілісної та об'єктивної картини подій Другої світової війни, з іншого боку, існує позиція й таких істориків, які намагаються за допомогою вже нових документів, які раніше не були відомі науковцям (матеріали й документи прослуховування німецьких та інших військовополонених) довести й навіть виправдати жорстоку поведінку вояка на війні, що не є, як на думку психологів, лікарів, нормальним явищем й не може виправдати жорстокості, расизм, геноцид.

Список літератури

1. Міжнародна наукова конференція «Україна і Німеччина у Другій світовій війні: бачення минулого і сучасні дискусії». Інститут історії України НАН України, Фонд Фрідріха Еберта, Регіональне бюро в Україні, Білорусі та Молдові, 10 червня 2005 р., м. Київ. (архів автора).
2. Neitzel, Sonke, Welzer, Harald. Soldaten: Protokolle vom Kampfen, Toten und Sterben.- 4. Auflage-Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH.- 2011.- 528 s.
3. Скоробогатов А. В. (г. Харьков, Украина). «Новый взгляд на войну немецких ученых» // Актуальні проблеми регіональних досліджень Великої Вітчизняної війни. – Харків, 2013. – С. 69-80.

**ОРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА ПІДПІЛЛЯ ОУН (Б) НА ДОНЕЧЧИНІ В РОКИ
ОКУПАЦІЇ УКРАЇНИ 1941 – 1943 РОКИ (ЗА ЗБІРНИКОМ ДОКУМЕНТІВ «ОУН НА
ДОНЕЧЧИНІ. ТОМ І»)**

Останнім часом з'являється все більше праць, які висвітлюють «білі плями» або «незручні теми» Другої світової війни. До таких сюжетів без сумніву належить і діяльність націоналістичного підпілля на Сході України в роки німецької окупації. Восени 2013 року у Донецьку вийшов збірник документів «ОУН на Донеччині», в якому його упорядник Олександр Добровольський зібрав велику кількість раніше засекречених матеріалів радянських спецслужб про діяльність оунівського підпілля в регіоні. Новизна праці полягає в тому, що вона містить як архівно-кримінальні справи на діячів націоналістичного підпілля, так і спогади безпосередніх його учасників – Василя Гайворонського та Євгена Стахіва. Крім того, значний обсяг займають ілюстративні матеріали, як-от: різноманітні листівки, газетні статті та фото учасників мережі ОУН(Б) Донеччини. Започаткували націоналістичне підпілля на Донбасі представники Південної похідної групи ОУН(Б). В літку 1941 року ця похідна група рушила з м. Сянок у південно-східну Україну для створення там націоналістичної мережі. Було заплановано, що центром Південного крайового Проводу ОУН(Б) буде м. Дніпропетровськ. З серпня 1941 року, коли члени похідної групи прибули до міста на Дніпрі, починає організаційно формуватись структура крайового проводу. Крім Дніпропетровської області, до складу Проводу повинні були увійти Кіровоградська, Сталінська, Ворошиловградська, Херсонська, Миколаївська, Одеська області, а також Кримський півострів та Молдавія. На території Сталінської (сучасної Донецької) області члени Південної похідної групи з'явилися 8 жовтня 1941 року. Група складалась з 12 осіб, очолював їх Василь Трофимович Булавський. Він походив з Західної України. На Донеччині оселився в містечку Мар'янка, де невдовзі став завідувачем відділу освіти районної управи. В лютому 1942 року розпочинаються німецькі репресії проти членів ОУН(Б) і В. Булавський змушений виїхати з території області. Але за чотири місяці він встиг організувати підпільну мережу в Горлівці, Костянтинівці, Волновасі, Маріуполі. Також був створений обласний провід ОУН(Б) до складу якого ввійшли В. Булавський, Т. Мороз, С. Кулик та інші. Про масштаби діяльності націоналістичного підпілля протягом осені-зими 1941-1942 років свідчить функціонування оунівської мережі в м. Красногорівка. Так, керівником ОУН (Б) Красногорівки був А. Зінченко. Ним були завербовані А. Петрусенко та В. Корецький. Останній був редактором газети «Плуг» в якій друкувались націоналістичні матеріали. Інший підпільний осередок був створений на Красногорівському заводі вогнетривких виробів. На заводі націоналістичну агітацію проводив Радичук. Але початок німецьких репресій призупинив подальше розгортання націоналістичної мережі в регіоні. «Друге дихання» оунівського підпілля в південно-східних регіонах України відкривається після того як Південний крайовий провід очолив В. Кук. З кінця лютого 1942 року на Донбасі починає діяти українські підпільники під керівництвом Євгена Стахіва та Івана Климів. В цей час утворюються 2 окружні проводи ОУН(Б), що об'єднували південні райони області (центр у Маріуполі), та північні регіони (центр – Горлівка). Також існують дані про утворення третього – Сталінського окружного проводу ОУН, що діяв починаючи з 1942 року. Його керівником був оунівець на прізвище Сало («Ворон», «Олександр»). Крім того, з 35 районів Сталінської області, ОУН мало свою мережу в 18 районах області. А в десяти містах бургомістрами були прихильники або члени ОУН, що свідчило про розгалуженість та вплив націоналістичного підпілля. Так, в м. Горлівка бургомістром був прихильник ОУН Чумак. З лютого й до середини 1942 року в місті знаходився обласний провід ОУН, який очолювали Іван Клімів та Євген Стахів. До приходу радянських військ восени 1943 року обласний провід послідовно очолювали Михайло Кривошопка та Володимир Гладкий. До складу Горлівського проводу ОУН входили Слов'янський, Краматорський, Костянтинівський, Горлівський, Артемівський райони.

ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПЕРЕЯСЛАВСЬКОЇ РАДИ 1654 РОКУ В ІСТОРИЧНІЙ НАУЦІ: ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ

Сьогоднішній інтерес громадськості до доби Української революції XVII ст. цілком, зрозумілий. Громадськість намагається пізнати ту добу і одночасно позбутися ідеологічних стереотипів, які вкорінювалися у її свідомість не одне десятиріччя. Переяславська угода 1654 р. Є одним з найвиразніших і найзнаменніших символів української історії, котрі зосереджують у собі широкий спектр наукових, соціально-політичних і культурних проблем, пов'язаних з розвитком українсько-російських взаємин.

Мета цієї розвідки – проаналізувати інтерпретації події у Переяславі в 1654 році, що супроводжують розвиток української історичної думки впродовж останніх трьох з половиною століть; знайти відображення концептуальних та методичних змін в історіографії, які відіграють важливу роль у процесі самоідентифікації українського суспільства.

З 90 – х років XX ст. державницька концепція Переяславської угоди 1654 р. Стала загальноприйнятою в українській історіографії, утвердившись у працях дослідницького характеру. Серед них розробляється тематика міжнародних відносин і українсько-російських стосунків, представлена, зокрема, в публікаціях В. Горобця [4], О. Удода [15], В. Цибульського [16] та ін. Вчені звертають увагу на дипломатичну практику відносин гетьмана Б. Хмельницького з Росією, Річчю Посполитою, Туреччиною, Швецією. У наукових періодичних виданнях вони дають оцінку не лише договору, підписаному у Переяславі у 1654 р., а й розглядають можливості альтернативи союзу з іншими державами, зважаючи на тогочасну політичну ситуацію на міжнародній арені.

Заслужують на увагу, при розгляді аспектів історіографії проблеми інтерпретацій в історичній науці Переяславської ради 1654 року, праці істориків української діаспори: А. Яковліва «Договір гетьмана Богдана Хмельницького з московським царем Олексієм Михайловичем 1654 року» [17] та О. Оглоблина «Українсько – Московська угода 1654 року» [9], які були видані в 1954 році в Нью – Йорку. Це найяскравіші дослідження в царині історико – правових аспектів Переяславської угоди, якими користуються сучасні фахівці у широкому сенсі цього слова. Треба відзначити працю Р. Бжеського (псевдонім Р. Млиновецький) на тему Переяславської угоди [1], в цілому він дотримується основних теоретичних засад критики переяславського міфу, авторами якого були українські історіографи першої половини XX століття. Роблять спробу показати роль Національно – визвольної війни в українській і європейській історії В. Смолій та В. Степанков «Українська національна революція XVII ст. (1648 -1676 рр)» [13], В. Смолій, О. Гуржій «Як і коли почала формуватись українська нація» [14].

Аналіз політичного кроку Б. Хмельницького в його рішенні щодо союзу з Росією дається у працях з однойменною назвою «Богдан Хмельницький» В. Степанкова та В. Смолія [12], В. Брехуненка [2], І. Огієнка [8], І. Крип'якевича [7].

Щодо російської історіографії проблеми, то виділення сучасної (90 – ті роки XX – перші роки XXI ст.) історіографічної ситуації в дослідженні історії Національно – визвольної війни обумовлене загальноприйнятою думкою про корінні зміни, що відбулися в історичній науці після розпаду СРСР. Зміст перелому полягав у відкритті нових тем досліджень, переосмисленні історичного досвіду, переоцінці багатьох фактів, використанні документів із недоступних раніше архівосховищ та становленні методологічного плюралізму. Дослідження з історії національно – визвольної війни виконуються в Росії головно в Інституті слов'янознавства РАН. Залучення широкого кола фахівців з суміжних проблем, існування школи історії дипломатичних відносин – є позитивним моментом для розвитку вивчення історії України в Росії [3, с. 2].

В монографії історика Л. Заборовського «Россия, Речь Посполитая и Швеция в середине XVII века» [5] аналізується міжнародна криза в Східній Європі. Вчений заперечує усталену в історіографії думку про те, що поворот до включення Росії у збройну боротьбу Національно – визвольної війни в Україні відбувся після Земського собору 1651 р. [5, с. 164 – 165]. В центрі

наукових зацікавлень дослідника Г. Саніна – стосунки Росії і України з Кримським ханством в зовнішньополітичній лінії Росії та України, що було обумовлене спільністю мети [3, с. 3].

Проблематика Переяславської ради 1654 р. В польській історіографії, розробляється досить повільно, хоча і видано там окремі наукові розробки. З найновішої історіографії стосовно Переяславської угоди, цікавими є праці Збігнева Вуйцика. У відомій статті, написаній у 1954 р., «Феодальна Річ Посполита й угода в Переяславі», дослідник зауважив, що сам факт підданства Гетьманщини Москві не міг здивувати Річ Посполиту, про їх відносини було відомо ще задовго перед тим. Вуйцик помітив, що рішення Хмельницького про Переяславську раду врятувало Україну від поневолення шляхетською Польщею й поглинання султанською Туреччиною [11, с. 34]. Історик В. Серчик погляди на Переяславську угоду виклав у «Історії України». Автор підкреслює, що з огляду на тенденції до об'єднання з Росією й погіршення стосунків із Кримським ханством, Хмельницькому залишався єдиний шлях – союз із Московією [10, с. 669].

Питання угоди в Переяславі широко подав Януш Качмарчик у біографії Богдана Хмельницького. Автор висвітлив прийняття Війська Запорозького під владу царської Москви, вказуючи, що вже 1653 р. Олексій Михайлович окремою грамотою запевнив козацького гетьмана про це [6].

Отже, аналізуючи історіографію даної тематики, можна стверджувати, що проблематика інтерпретацій в історичній науці Переяславської ради сформувала певною мірою цілісну концепцію. Слід відмітити і широкий міжнародний контекст, у якому досліджуються події визвольних змагань. Виникають дискусійні питання щодо події 1654 року, адже відкриваються нові архівні документи, які раніше не було відомі світовій спільноті науковців. Стає очевидно, що Переяславська угода донині викликає цікавість істориків різних держав, і як необхідність прийняття цього рішення Богданом Хмельницьким, і як наслідки для Центрально-Східної Європи.

Список літератури

1. Бжеський Р. Переяславська рада в плянах Б. Хмельницького та «Переяславська легенда 1654 року» / Р. Бжеський. – Торонто, 1954. – 31 с.
2. Брехуненко В. Богдан Хмельницький. – Київ, 2007. – 72 с.
3. Брянецв Д. Національно – визвольна війна українського народу середини XVII ст.: сучасна російська історіографія [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://donklass.com/arhiv/histdisk/cossackdom>
4. Горобець В. М. Українська зовнішня політика після Переяслава: стратегічні цілі та тактичні відступи другої половини 1655 року / В. М. Горобець // УІЖ. – 2000. - № 6. – С. 32 -43
5. Зборовский Л. Россия, Речь Посполитая и Швеция в середине XVII в. / Л. Зборовский. – М.: Наука, 1991. -176 с.
6. Карчмарчик Я. Гетьман Богдан Хмельницький / Я. Карчмарчик. – Перемишлі –Львів, 1996.- 325 с.
7. Крип'якевич І. Богдан Хмельницький / І. Крип'якевич. – Львів: Світ, 1990. – 409 с.
8. Огієнко І. Богдан Хмельницький. – К.: Наша культура і наука, 2004. – 443 с.
9. Оглоблин О. Українсько – Московська угода 1654 року / О. Оглоблин. – Нью – Йорк, 1954. – 89 с.
10. Переяславська рада 1654 року (Історіографія дослідження) / [Сохань П., Дашкевич Я., Гририч І., Федорчук Я. Та ін.]: За ред. П. Соханя та Я. Дашкевича. –К.: Смолоскип, 2003. – 863 с.
11. Петкевич К. Переяславська рада 1654 року в найновішій польській історіографії та публіцистиці [Електронний ресурс] /Режим доступу: <http://keui.files.wordpress.com>
12. Смолій В. Богдан Хмельницький / В. Смолій, В. Степанков. – К.: Либідь, 1995. – 624 с.
13. Смолій В. Українська національна революція XVII ст. (1648 – 1676) / В. Смолій, В. Степанков. – К. : Києво – Могилянська академія, 2009.- 477 с.
14. Смолій В. Як і коли почала формуватись українська нація / В. Смолій, О. Гуржій. – К. : Наукова думка, 1991. – 350 с.

УМАНСЬКА ОБОРОННА ОПЕРАЦІЯ: ФРАГМЕНТ ОТОЧЕННЯ 6-ї І 12-ї АРМІЙ

В кінці липня 1941 р., оцінивши дії групи армії «Південь», радянське командування прийшло до висновку, що головною метою німецького наступу є вихід до Дніпра, з метою оволодіння переправами між Києвом і Черкасами. Щоб не допустити цього ставка ВГК наказала командуванню Південно-Західного напрямку завдати контрудар силами 6-ї, 12-ї і 26-ї армій і зупинити просування першої танкової групи Клейста [1, с. 96]. Відповідно до нових задач, на півдні група Понеделіна (6-а і 12-а армії) мали з'єднатися з 18-ю армією, яка діяла в районі Голованівська; на північному сході з наступаючою 223-ю сд., а далі, разом з нею вийти на рубіж 26-ї армії [2]. Найближча мета – пробитися на східний берег р. Синюха і зайняти там стійку оборону. При цьому 6-а армія виконувала функцію прикриття із заходу і півдня, а 12-а армія забезпечувала прорив у північно-східному напрямку [3].

Складність виконання наказу полягала у тому, що 25 липня 6-а і 12-а армії потрапили у стан оперативного оточення: «противник вийшов у тил 6-ї і 12-ї армій, перекрив шляхи відступу армій, зайняв оборону, створивши опорні пункти і вузли» [4]. Лише на півдні ще залишався відкритим вузький коридор.

Таким чином, фактично група Понеделіна повинна була вирішити одночасно дві задачі: по-перше, вийти з оточення і, по-друге, ліквідувати розрив між Південним і Південно-Західним фронтом.

Місцевість, на якій розгорнулися останні бої армій І. Н. Музиченко й П. Г. Понеделіна, не давала рішучих переваг ні тій, ні іншій стороні. З одного боку, у районі м. Ново-Архангельська переплетіння рік Ятрань, Велика Височінь, Синюха дозволяло зберігати військам що відступали деяку стійкість. З іншого боку, наявність цих рік мало й негативне значення, тому що посилювало оборону 11 танкової дивізії, бригади СС «Лейбштандарт Адольф Гітлер» та 49 гірського корпусу Кюблера, які перекривали шляхи відходу на схід, і виставили заслін у південному напрямку.

Протягом п'яти наступних днів армії безперервно вели бої. Про напруженість їх свідчить той факт, що вже 26 липня Гітлер під час нової наради заявив: «задум оточити радянські армії на Україні західніше Дніпра варто відкинути, якщо ця ідея не має шансів на успіх і зосередитися для удару на східний берег Дніпра» [5, с. 220].

30 липня танкові дивізії Клейста прорвалися через Шполу до Ново-Архангельська. 1 серпня Військовій Раді Південного фронту було відправлено повідомлення: «оточення 6-ї і 12-ї армій завершено. Вочевидь пряма загроза розпаду бойових порядків 6-ї і 12-ї армій на два ізольованих вогнища з центрами Бабанка і Теклієвка. Резервів не має. Просимо звільнити ділянку Полонисте, Тернівка, м. Ново-Архангельськ. Боєприпасів не має. Пальне закінчується» [6, с. 202]. Однак, попри такі складні умови обидві армії продовжували посилювати натиск на противника, виконуючи наказ Верховного командування. Найбільшого успіху досягла 12 армія у м. Ново-Архангельськ. Силами прикордонних полків було зайнято с. Нерубайка, створено сприятливі передумови для наступу на с. Торговицю й м. Ново-Архангельськ. Для розвитку наступу були задіяні група генерала Владимирова й 44-а гірсько-стрілецька дивізія (гсд.). Німецький розвідувальний батальйон 16-ї моторизованої дивізії., що оборонявся у м. Ново-Архангельську, опинившись під загрозою оточення, відступив у східному й північному напрямках. На лівому березі р. Синюха був створений плацдарм для подальшого наступу, як у північному (на с. Тальне), так й у південному (на с. Тернівку – Тишківку) напрямку. Одночасно були захоплені плацдарми в с. Ржево й с. Скалева. Нажаль, атаки в південно-східному напрямку, де займала позиції німецька 9-а танкова дивізія, були безуспішні.

Енергійні дії ударної групи 12-ї армії змінили плани противника. Для ліквідації плацдарму у м. Ново-Архангельська були задіяні розвідувальний батальйон 16-ої мтд. І три батальйони бригади «Лейбштандарт». Спільною контратакою німцям вдалося зупинити подальше просування 44-ої гсд. На схід [7, с. 107]. Натрапивши на сильний опір противника в районі с. Мошуров – м. Ново-Архангельськ, командування 12-ї армії стало шукати додаткові шляхи до форсування р. Синюха. Частини 10-ї дивізії НКВД і прикордонники вийшли до

с. Копенковате й вислали вперед розвідку. Нею було встановлено, що на ділянці с. Підвисоке – Тернівка у обороні противника є розрив до шести кілометрів, і дорога на с. Тишківку відкрита. Командування 12-ї армії вирішило негайно скористатися ситуацією. Було прийнято рішення здійснити тактичний маневр, змінивши місце прориву, форсувати р. Синюху в районі с. Тернівка, а у подальшому наступати на м. Ново-Архангельськ і Ямпіль із півдня. Таким чином, північно-східний напрямок прориву залишався пріоритетним. Однак, судячи з усього в цей момент виникли розбіжності між командувачами 6-ї і 12-ї армій І. М. Музиченко і П. Г. Понеделіним. І. М. Музиченко усвідомив практичну нездійсненність такого завдання. Прорив у східному напрямку, на його думку, навіть у випадку успіху, був пов'язаний з великими втратами. Тому, вже вночі 2 серпня командуючий 6-ї армії звернувся у штаб Південного фронту із проханням «санкціонувати прорив на південний схід через Тернівку, Покатилово, прорив здійснити самостійно». Оцінюючи обстановку, командарм указував, що у даній ситуації «зволікання виснажить армію й приведе до катастрофи» [7, с. 112]. Ймовірно, розраховуючи на санкціонування своїх дій І. М. Музиченко, в ніч на 2 серпня став самостійно стягувати війська у район наміченого прориву. Підрозділи армії отримали наказ зберегти або відновити переправи через р. Ятрань у с. Покатилово, Лещівка, Либідінка й Полонисте. Найбільш боездатне з'єднання 80-а сд. Отримала задачу наступати у напрямку с. Острівець – Дубово – Перегонівка – Полонисте (тобто проти відкритого правого флангу 4-ї гірсько-егерської дивізії). Передовий загін дивізії висувався у район с. Покатилово – Троянка для захоплення переправ, встановлення зв'язку із військами 18-ї армії. Інші з'єднання 6-ї армії відійшли на західну окраїну с. Вишніполя, до селищ Свинарка, Коржовий Кут, Острівець, Полонисте [7, с. 113]. У підсумку, це привело до скорочення фронту оточення, фактично всі ділянки якого виявилися під безпосереднім вогневим впливом противника. На жаль, командування Південного фронту розцінило повідомлення І. М. Музиченко як панічне й відмовилося санкціонувати прорив у південному напрямку, ще раз підтвердивши колишній наказ – прориватися на схід.

П. Г. Понеделін продовжував дотримуватися настанов штабу Південного фронту. У своєму наказі він орієнтував підлеглі війська на утримання міцної оборони, і наказав викопати окопи повного профілю по всьому фронту. Частинам 12-ї армії ставилося завдання силами 13-го ск. Продовжувати наступ у районі Свердликово – Торговиця – Ново-Архангельськ й утримувати плацдарми у районі с. Ржево – Скалеве. 8-й ск. Отримав завдання на оборону рубежу Каменечье – Зеленков – Вишнеполь. Протягом дня війська 13-го ск. Вели бої на р. Синюха намагаючись розширити плацдарми. З ранку групи червоноармійців (можливо, з 99-й сд.), прокравшись вночі через бойові пости противника, здійснили ряд атак на оборону батальйону 156-го пп. В Каменечье [Олег]. Незважаючи на відчайдушний опір противника, село було захоплено. У район прориву німці спішно підтягнули один батальйон зі складу полку СС «Вестланд», посиливши його 76-мм. Протитанковим дивізіоном. Контратаку підтримали артилерія й викликані по радіо «Ю-87». Каменечье знову опинилося у руках противника, однак атаки ще тривали протягом всієї першої половини дня, хоча вже без особливого успіху. Проте, активні дії з'єднань 12-ї армії зірвали заплановану на 2 серпня німецьким командуванням передислокацію бригади «Лейбштандарт» на південь, під Тернівку. Тому протягом дня цей напрямок залишався слабо прикритим противником, а отже була можливість прориву й виходу з оточення.

Список літератури

1. Русский архив: Великая Отечественная. Генеральный штаб в годы Великой Отечественной войны: Документы и материалы. 1941 год. Т. 23 (12-1) / [Ефремов А. Д. [и др.] ; под. Общ. Ред. Золотарева В. А.] – М. : ТЕРРА, 1998. – 328 с.
2. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (далее – ЦАМО), ф. 334. оп. 5307. л. 29
3. ЦАМО, ф. 334. оп. 5307, л. 278
4. ЦАМО, ф. 334. оп. 5307, л. 96

УДК 94 (477.63) «1939 / 1945»

Я. О. ФІЛЕНКО,
магістрантка

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

ГОЛОКОСТ НА ТЕРИТОРІЇ ГЕНЕРАЛЬНОГО ОКРУГУ «ДНІПРОПЕТРОВСЬК» ПІД ЧАС ГІТЛЕРІВСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ В 1941-1944 РОКАХ

Тема дослідження пов'язана з проблематикою Другої світової війни, завданням якої є відповіді на гострі питання, такі як: передумови Голокосту, антисемітська пропаганда на окупованих землях, Голокост на території генерального округу «Дніпропетровськ» та інші, що надають можливість створення більш цілісної та об'єктивної картини подій Катастрофи часів минулої війни.

Автором цієї статті зроблено спробу проаналізувати науковий доробок вітчизняних та зарубіжних дослідників кінця ХХ – початку ХХІ ст. з проблем Голокосту на території генерального округу «Дніпропетровськ», а саме: Іцхака Аради, Тімоті Снайдера, О. Салати, Вікторії Яровець, І. Альмана, Д. Айххольца, Є. Бауе, С. А. Беплеци, В. Ветте, О. М. Гончаренка [1;2;3;4;5;6;7;8;9;10] та ін. Дослідники висвітлюють питання Голокосту, основні події на території генерального округу «Дніпропетровськ», використовуючи архівні матеріали та спогади очевидців.

Головним завданням є висвітлення масштабів Голокосту на території генерального округу «Дніпропетровськ» в Україні.

Ідеологія нацизму формувалась на основі різних елементів, але практична діяльність нацистського режиму визначалась, в основному, тлумаченням нацистських вождів, в першу чергу – настановами очільника Німеччини фюрера – Адольфа Гітлера. Нацизм, або націонал-соціалізм – ідеологія, політичний рух, а в 1933-1945 рр. і державний режим у Німеччині. Реакційній ідеології Німеччини – нацизму – характерні жорстоке пригнічення прав людини, надзвичайна ступінь великодержавного шовінізму, політика державного антисемітизму та проведення політики геноциду, а у зовнішній політиці – прагнення до встановлення світового панування. Спочатку нацистську теорію було сформульовано Гітлером в «Майн камф», а пізніше – в розгорнутому і систематизованому вигляді – Розенбергом, який є одним із ідеологів Третього Рейху і автором книги «Міф ХХ століття». Саме розенберзький варіант ідеології відіграв велику роль у формуванні нацистської «еліти», до якої належали, в першу чергу, співробітники карального апарату. Вислови Розенберга і його колег із самого початку несли яскраво виражений расистський характер, а значить, могли стати основою для розправи із цілими народами, для геноциду. Для реалізації програми знищення єврейського населення були задіяні не тільки матеріальні та людські засоби, але й потужна антисемітська пропаганда, яка була практично повсюди – в окупаційних газетах, плакатах, листівках. До середини жовтня 1941 р. над оточеними радянськими військами німецькі літаки розкидали колосальну кількість листівок – 336 млн., і це крім агітації по радіо і за допомогою гучномовців, в якій також багато разів звучала тема «іудео-більшовизму» [1, с. 133]. Для мирних жителів використовувалися лозунги та гасла, зокрема, вказувалась на те, що всі проблеми походять від жидівсько-більшовицької влади, євреї порівнювалися з «пацюками», які руйнують та грабують державу тощо. Слід зауважити, що антисемітська пропаганда не обмежувалась шпальтами газет та листівками. Можна виділити також накази та оголошення, попередження, інструкції окупаційної влади, що оприлюднювалися для місцевого населення на вивісках біля поліцейських відділків, управ тощо.

Німецька адміністрація мала точно визначити, «хто єврей», щоб місцевому населенню було зрозуміло, проти кого направлені антиєврейські заходи. Це визначення ґрунтувалося на «Нюрнберзьких законах», прийнятих в Німеччині в 1935 р.. Вже в перші дні окупації військова адміністрація опублікувала указ, що визначав, «хто єврей»: «Євреєм вважається той, хто походить, щонайменше, від трьох дідусів або бабусь, які в расовому відношенні є чистокровними євреями. Євреєм вважається також той, хто походить від двох дідусів або бабусь, чистокровних євреїв, і належить до єврейської релігійної громади, перебуває у шлюбі з євреєм або єврейкою ...[1, с. 185]». Знищення євреїв німецькими окупантами розпочалося 22 червня 1941 р. і тривало більше трьох років. 13 жовтня 1941 року в Дніпропетровську вбито

близько 12 тисяч євреїв. Тут німці змогли покласти на призначені ними місцеві адміністрації, щоб полегшити собі «працю вбивства» євреїв. За даними «Акту міської комісії з розслідування злочинів німецько-фашистських загартників в місті Кривий Ріг від 5 квітня 1944 року» за час свого перебування в місті гітлерівці та їх спільники з 14 серпня 1941 по 22 лютого 1944 року здійснили 6 масових актів злочинів над людьми: 13 жовтня 1941 року – розстріляно 700 чоловік – Аллаховка (шахта № 5); 2 лютого 1942 року – розстріляно 170 чоловік – шурф № 5; квітень 1942 року – розстріляно 57 чоловік – Аллаховка (шахта № 5); серпень 1943 року – розстріляно 13 чоловік; 1 вересня 1943 року – розстріляно 6 чоловік у парку; з жовтня 1941 року по квітень 1942 року – розстріляно 6 293 чоловік, Аллаховка (шахта № 5). Всього було розстріляно 7 239 чол. [2, с. 65-66]. В сільськогосподарській колонії Інгулець 14-15 жовтня 1941 року було знищено 10700 євреїв [4, с. 114]. Крім розстрілів, євреї України пройшли крізь гетто та концтабори. Нацистська Німеччина проводила політику тотального винищення євреїв, яка отримала назву «остаточного вирішення єврейського питання». Сам факт приналежності до єврейського народу означав загибель людини. «Не всі жертви нацизму були євреями, але всі євреї були жертви нацизму» - так змалював цю трагічну ситуацію лауреат Нобелівської премії Елі Візель. В цьому і полягає особливість єврейської долі в період Катастрофи.

Сучасний стан проблеми Голокосту на території генерального округу «Дніпропетровськ» ще не отримав повномасштабного висвітлення в працях істориків. Як на нашу думку, головною причиною є обмежена кількість документальних джерел та спогадів очевидців. Навіть побіжний аналіз використаної, прочитаної й осмисленої наукової літератури дозволяє нам зробити висновок, що інтерес до даної проблематики не знижується, і буде актуальним ще протягом довгих років, адже цього вимагає гуманізація історії. Очевидно, що вивчення даної проблеми є цілком необхідною, важливою і актуальною частиною сучасного історіографічного процесу, тому необхідно зробити все, щоб зберегти цей напрямок досліджень з метою більш об'єктивного викладення історії Другої світової війни.

Список літератури

1. Арад І. Катастрофа євреїв на окупованих територіях Советского Союза (1942-1945) / Іцхак Арад. – Дніпропетровськ: ТКУМА.-2007. – 804 с.
2. Мельник О. О. Криворіжжя: від визволення до Перемоги: Хроніка подій з 22 лютого 1944 до 9 травня 1945 р. / Олександр Мельник. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2004. – 68 с.
3. Снайдер Т. Криваві землі Європи поміж Гітлером і Сталіним. – К. : 2011. – 335 с.
4. Яровець В. Знищення єврейської колонії у Кривому Розі в роки Великої Вітчизняної війни // Гуманістичні цінності світових цивілізацій. Зб. Наук.праць. – Вип. 2., Кривий Ріг, 2004. – С. 112 – 114.
5. Альман І., Полторак О. История Холокоста / И. Альмана, О. Полторак // История. – 2002. – № 40.
6. Айххольц Д. Цели Германии в войне против СССР. Об ответственности германских элит за агрессивную политику и преступления нацизма / Д. Айххольц // Новая и новейшая история. – 2002. – № 6. – С. 62 – 90.
7. Бауе Є. Поза межами розуміння (богослови та філософії про Голокост). – К., 2005.
8. Беплеца С. А. Освіта в Україні під час нацистської окупації (на матеріалах Дніпропетровської області) / С. А. Беплеца // Український історичний журнал. – 2010. № 3. – С. 78 – 91.
9. Ветте В. Война на уничтожение: вермахт и холокост / В. Ветте // Новая и новейшая история. – 1999. – № 3. – С. 72 – 88.
10. Гончаренко О. М. До питання про участь місцевого населення у порятунку євреїв на території рейхскомісаріату Україна (1941-1944 рр.) / О. М. Гончаренко // Український історичний журнал. – 2010. – № 1. – С. 128 – 141.

Секція 17 ФІЛОЛОГІЯ

УДК 811.161.2:81'38+367.5

Т. І. ВАВРИНЮК

кандидат філологічних наук, доцент

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

kafedra_movy_kdpu@ukr.net

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАЙМЕННИКІВ У ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ Т. Г. ШЕВЧЕНКА

У статті розглядаються займенники в стилістичному аспекті. Визначено займенники як засіб інтимізації, особливого ставлення, вираження іронії, сарказму. Асемантизація займенників в певному контексті переводить їх у позицію часток і надають висловлюванням додаткових смислових, модальних і емоційно-експресивних відтінків

Ключові слова: займенник, стилістичні функції, засіб вертикальної зв'язності тексту, оцінна функція.

Займенники посідають визначне місце в лексико-граматичній організації мови. Обчислюючись усього кількома десятками, вони разом з тим надто активні у своєму функціонуванні, що й визначає їх широкі стилістичні можливості. Як слова з різко виявленим абстрактним значенням, займенники дістають конкретизацію тільки в умовах зв'язної мови. Тому визначення місця займенників в системі частин мови залишається проблематичним.

Вивчення займенників значно активізується з 50-х років ХХ ст. Займенники стали об'єктом досліджень переважно у зв'язку з вивченням їх історії (С. П. Самійленко, С. П. Бевзенко), семантики і функціонування (Л. А. Булаховського, І. Г. Матвіяса, П. О. Петрової, А. П. Грищенко, М. Я. Плющ тощо). Проблему стилістичної ролі у мовленні займенників в українській мові порушено у працях О. С. Шевчук, Й. О. Дзензелівського І. М. Кочан та інших дослідників.

Характерною є особлива займенникова семантика: максимальна узагальненість та відносність значення. Відносність значення займенника виявляється в тому, що в кожному окремому вживанні він може наповнюватися іншим змістом, який залежить найчастіше від того, з назвою якого предмета, ознаки, кількості він співвідноситься. Займенники допомагають уникати небажаних повторень цих самих слів, урізноманітнювати тим самим засоби вираження та надаючи текстові стислості. Вказуючи на названі попередньо предмети, ознаки, кількості, займенники не тільки конкретизують зміст тексту, але й тісніше зв'язують думки в суцільне висловлювання. Займенник як клас слів протиставляється іменникові, прикметникові, числівникові і прислівникові дійктичним характером категоріального значення; специфічним виявом морфологічних категорій; здатністю самостійно утворювати завершені однослівні і багатослівні речення; сполучувальною функцією в складнопідрядних реченнях; нерозгалуженою системою суфіксів; своєрідністю розрядів [1, с. 155].

Властивість займенників бути носіями як абстрактного, так і конкретного значення, міняти свої функції в залежності від контекстуальних обставин – ознака широких стилістичних можливостей. Уведені в поетичний текст, займенники є не просто засобом між фразового зв'язку (їх основна функція), але й засобом вертикальної зв'язності тексту, його семантичною домінантою.

Широкий стилістичний діапазон використання займенників спостерігаємо у поетичних творах Т. Г. Шевченка. Носіями багатьох стилістичних властивостей у досліджених текстах виявляють себе особові займенники. Так, наприклад, створюючи соціально важливі образи, займенники *я* та *ми* є засобом суб'єктивної модальності поетичного тексту: окреслюють особистість автора, чи ліричного героя, передають певним чином їх ставлення до зображуваного. Ступінь інформативності особових займенників першої особи простежується у тексті: *І виріс я на чужині, І сивію в чужому краї: То одинокому мені здатся – кращого не має Нічого в Бога, як Дніпро Та наша славная країна...* (с. 465).

В одному випадку особові займенники – засіб інтимізації, особливого ставлення, в іншому – вираження іронії, сарказму, наприклад: *Воно сповитеє кричало у холодочку під снопом (Т. Шевченко)*. Займенник *ми* Т. Г. Шевченко використовував як засіб іронії (як відомо, саме ця форма займенника вживалася в царських указах): *Отут-то милостиві ми Застукали сердешну волю...* (с. 323). Іншим рядкам цей займенник надає саркастичного звучання, наприклад: *Ми не погани, Ми настоючи християни, Ми малим ситі!* (с. 323).

Замість займенника *я* досить часто у досліджених творах вживається авторське *ми*, характерне тим, що відтінок співрозмови з читачем: *Після великої зими, За Катерини за царщи, Москаль тут викопає криницю; А як він викопає, то ми Оце й розкажемо в пригоді* (с. 406).

Як важливий стилістичний прийом займенники виступають при звертаннях: *...Добре, мамо, Що ти заранне спати лягла, А тоб ти Бога прокляла за мій талан* (с. 465); *Ой діброво –*

темний гаю! **Тебе** одягає тричі на рік... (с. 673); Займенник **ти** надає звертанню зворушливої безпосередності, яка віддзеркалює глибину почуттів ліричного героя., діалогізує текст, створюючи ефект невимушеної розмови. У другому прикладі займенник **ти** лежить в основі персоніфікації, адже нормативна його функція – вказувати на істоту (особу).

Вказівні займенники у досліджуваних творах використовуються для вираження оцінного ставлення до особи чи явища, які сприймаються як уже відомі і авторові, і читачеві. Наприклад: *Нехай собі **тії** люде Що хотять говорять... Вона любить, то й не чує, Що вкралося горе* (с. 27); *В селі довго говорили Дечого багато, Та не чули вже тих річей Ні батько, ні мати* (с. 33). У поемі «Сон» («У всякого своя доля») вказівні займенники вжиті в узагальненому значенні: вони опосередковано вказують і на конкретних посадових осіб тогочасної царської Росії, зневажливе ставлення до них автора і водночас розкривають сутність зажерливості «влада імущих» усіх віків, що також є актуальним, на жаль, і в сьогоденні: *У всякого своя доля І свій шлях широкий: Той мурує, той руйнує, Той неситим оком За край світа зазирає... Той тузами оббирає Свата в його хаті, А той нишком у куточку Гострить ніж на брата! А той, тихий та тверезий, Богобоязливий, Як кішечка підкрадеться, Вижде нещасливий У тебе час та й запустить Пазурі в печінки... А той, щедрий та розкішний Все храми мурує...*(с. 233).

Неозначені займенники, як правило, вживаються у тих випадках, коли вказується на конкретний об'єкт, який раніше не згадувався (невідомий для мовця), і тоді, коли мовець взагалі не має на увазі якого-небудь конкретного об'єкта. Зазначені лексеми можуть набувають статусу стилістими, коли сполучаються з оцінними іменниками: *Якби не він спіткав мене При лихій годині, Давно б досі заховали В снігу на чужині, заховали б та сказали: «Так ... **якесь** ледащо ...»* (с. 205). У Шевченка знаходимо оказіональне вживання неозначеного займенника **щось** (нормативно цей займенник уживається для позначення невідомого для мовця об'єкта). Наприклад: *В таку добу під горою, Біля того гаю, Що чорніє над водою, **Щось** біле блукає* (с. 173); *...Оце чую я, кричить **щось**: «Рятуйте, хто в бога вірує!»* (с. 68). У наведених контекстах займенник **щось** позначає істоту (людину).

Узуально заперечні займенники вказують на відсутність осіб, предметів, ознак предметів, кількості, місця і часу (*ніхто, ніщо, ніякий, нічий, нікотрий, ніскільки*). У поезіях Шевченка ці займенники розширюють стилістичний діапазон. Так, займенник **ніщо** у конкретному контексті підкреслює недотичність людського до величній гармонії природи: *Ще треті півні не співали, **Ніхто** нігде не гомонів* (с. 12). Займенник **ніщо** може набувати значення тотальної відсутності всього значимого для ліричного героя: *Поглянув я на ягнята – Не мої ягнята! Обернувся я на хати – нема в мене хати! Не дав мені Бог **нічого!**.. І хлинули сльози, Тяжкі сльози* (с. 386).

У творах Т. Шевченка займенники можуть вживатися в невластивому їм значенні, наприклад: *Я сьогодні забарилась; Батько занедужав; Коло його **все** поралась* (с. 65). *Вона **все** ходить, з уст ні пари* (с. 189). Займенник **все** в наведених прикладах має значення *завжди, весь час*. Отже, можна сказати, що текст створює умови для переходу займенників в інші частини мови. Крім того, у контексті поетичного твору займенники можуть асемантизуватися, і тоді вони набувають статусу часток: надають висловлюванням додаткових смислових, модальних і емоційно-експресивних відтінків. Наприклад: *Іде **собі** наш Ярема, Нічого не бачить* (с. 267); *Кругом хвилі, як **ті** гори, – Ні землі, ні неба* (с. 292); *Серце моє, зоре моя, Де **це** ти зоріла?* (с. 316); *Минають дні **собі** поволі* (с. 325).

Отже, на основі дослідженого фактичного матеріалу можемо зробити висновок, що в поетичних творах Т. Г. Шевченка вживаються найрізноманітніші прийоми використання займенників як ефективного виражального засобу. Займенники становлять одну з основних стилістичних ознак художньої мови. Такі займенники підкреслюють та увиразнюють окремі слова, створюють специфічні тони в звучанні цілих речень тощо. Як носії широкого узагальненого значення, займенники знаходять найрізноманітніші форми конкретизації в процесі мовлення і цим збагачують та ускладнюють мову, органічно входять в її систему.

Список літератури

1. Горпинич В. О. Морфологія української мови: [підр. Для студ. Вищ. Навч. Закладів] / Володимир Олександрович Горпинич. – К.: Академія, 2004. – 336 с.
2. Шевченко Т. Г. Кобзар /Тарас Григорович Шевченко. – Х.: Майдан – Ярина, 1996. – 736 с.

УДК 821.161.2 – 93
М. В. ВАРДАНЯН
кандидат філологічних наук, доцент
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «РУЕ»
pm_rectora@kdpu.edu.ua

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ І ЮНАЦТВА В КУЛЬТУРНИХ ОСЕРЕДКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ

У статті розглядається створення літератури для дітей та юнацтва в культурних осередках українського зарубіжжя II пол. XX ст. Основними у цьому процесі були Об'єднання «Українські працівники літератури для дітей і молоді ім. Л. Глібова» та Об'єднання українських письменників «Слово», жіночі і молодіжні організації з власними періодичними органами.

Український культурний процес історично провадився двоколісно – на материковій частині, а також за її межами українською діаспорою, яка упродовж XX століття ставила першочерговим завданням своєї діяльності збереження пам'яток і традицій українського народу, задля чого засновувала різноманітні центри у країнах осідку.

Закономірно, що внесок української діаспори у розвиток національної культури вагомий, але на наших теренах мало вивчений. Цим зумовлена актуальність дослідження, в основу якого покладено праці літературознавців та істориків української діаспори про функціонування культурних осередків у різні хвилі еміграції, зокрема відзначимо колективні розвідки «Еміграція: наші завдання», «Історія української еміграції в Америці...», «Українці в Канаді...», видання С. Наріжного «Українська еміграція», мемуари В. Маруняка «Українська еміграція у Німеччині і Австрії по Другій світовій війні», Л. Полтави «Історія Української Народної Помочі в Америці і Канаді» та ін. Попри такий діапазон досліджень, вивчення впливу культурних осередків української діаспори на розвиток літератури для дітей і юнацтва II пол. XX ст. не ставало предметом розгляду науковців, що взято за мету нашої статті.

Особливого поширення культурно-освітня робота українських емігрантів здобула у міжвоєнний період. Тоді культурні осередки концентрувалися у західноєвропейських таборах Ді-Пі. Надалі ця робота перемістилися до США, Канади, Аргентини, Австралії, куди переселилася значна частина українських емігрантів, котра не зазнала примусової репатріації до СРСР 1949 року. Ці процеси створили, за виразом І. Качуровського, «покоління Другої світової війни» української діаспори, перед якими постало, поміж інших високих намірів, завдання створення національної школи для виховання підростаючого покоління, яке опинилося далеко від рідної землі у невідомих країнах із чужими традиціями, та потребувало адаптації до нових реалій, але не за рахунок втрати української самоідентифікації.

Значну увагу у справі виховання посіла література для дітей і юнацтва, на яку було покладено роль духовного і патріотичного збудника української молоді діаспори. До творення дитячої літератури, головню, через видавничу і пресову діяльність долучалися різні за напрямками культурні осередки: навчальні заклади (школи українознавства), наукові установи (Українська вільна академія наук, Наукове Товариство імені Шевченка та ін.), молодіжні угруповання («Пласт», «СУМ»), жіночі організації (Союз українок Америки та ін.), літературні об'єднання («Слово», УПЛДМ) та ін. Задля пробудження любові до рідного слова та далекої Батьківщини друкувалися твори Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, створювалися наукові біографії, дитячі енциклопедії, повісті, художньо-пізнавальні твори про видатних земляків, історію, звичаї, український національний рух та інші питання національної культури. Через книгу діаспора презентувала українців як націю з власною історією, традиціями, мовою і географією у світовому просторі.

Плідно розвивали дитячу літературу в діаспорі, насамперед, Об'єднання «Українські працівники літератури для дітей і молоді ім. Л. Глібова» (засн. 1946 р. у Мюнхені як Об'єднання письменників дитячої літератури ім. Л. Глібова, а з 1954 р. функ. у Торонто) та Об'єднання українських письменників «Слово» (1954–1997), до складу останнього увійшли учасники його попередника європейського МУРу І. Багрянний, І. Боднарчук, Л. Полтава, а також «Празької школи» Н. Ливицька-Холодна, О. Лятуринська, «Нью-Йоркської групи» Е. Андієвська, В. Вовк та ін., які писали також і для дітей. Творення «дорослими» письменниками літератури для дітей і юнацтва, звісно, піднесло її на новий вищий рівень, збагатило дитячу літературу жанрово-тематично, візьмемо хоча б казки-притчі Е. Андієвської, історичні легенди О. Мак, поезії О. Лятуринської, біографічну повість Н. Ливицької-Холодної.

Виступали проти надмірних спрощень та зведення тематики дитячої літератури до вузької, «камерної», митці, які гуртувалися навколо Об'єднання «Українські працівники літератури для дітей і молоді ім. Л. Глібова», членами котрого були і письменники зі «Слова». До першочергових завдань у Статуті УПЛДМ належать розширення тематичного об'єму та увага до естетичного рівня творів для дітей і юнацтва. Тому кожен художній текст, розрахований на дитячого читача, мав пройти рецензування – так твердили його очільники, якими у різні часи були Б. Гошовський, Л. Храплива-Щур, Д. Чуб (австралійська філія). Тож якість дитячої книги засвідчувалася видавничою маркою «Нашим дітям – ОПДЛ». Налагодило Об'єднання, і друк періодики, зокрема місячників «Малі друзі», «Юні друзі», «Веселка», де публікувалися найкращі твори українських класиків, радянських і емігрантських письменників.

У тогочасній дитячій літературі розвивалися усі роди – епос, лірика, драма, ліро-епос. У цьому плані плідною була творчість співзасновника УПЛДМ Р. Завадовича, якого називають «князем дитячої літератури». Він писав вірші, казки, оповідання, поеми, сценки та комікси на історичні теми. Майстром нарисів вважають І. Боднарчука (зб. «Квіточка прибраній матусі»). Поширення здобуває жанр повісті, в якому працюють Л. Храплива-Щур, В. Радзикович, Л. Бризгун-Шанта та ін. Поезію розвивали Діма, М. Щербак, Г. Черінь. Нового змісту здобувають літературні казки (І. Качуровський, Г. Черінь та ін.). Тематика охоплювала не лише опис пор року, тваринок, дитячих розваг, а й патріотичні, історичні, релігійні проблеми.

У справі розвитку дитячої літератури II пол. XX ст. помітне місце займають жіночі організації, зокрема Союзи Українок Америки, Аргентини, Австралії, Об'єднання Українських Жінок Німеччини, Англії, Бельгії, Організація Українок Канади, Український Золотий Хрест, що згодом об'єдналися у Світову Федерацію Українських Жіночих Організацій (СФУЖО), які репрезентують жіноцтво у суспільстві, його значення у національно-громадському житті, у тому числі і через опіку над дітьми, розвиток національної освіти (видання підручників, створення шкіл українознавства), підтримку молодечо-виховних об'єднань. Тому у пресовому органі українською та англійською мовами «Наше життя» («Our life») розповідається не лише про жіночий рух, а й порушуються питання виховання дитини та наявна дитяча сторінка «Нашим малютам», де подаються різножанрові твори для дітей Н. Наркевич, О. Лятуринської, О. Мак та ін.

Окрему сторінку у розвитку дитячої літератури в діаспорі становлять пластові (скаутські) організації. З 40-х рр. XX ст. найбільш популярними стали три нові українські молодіжні організації – Спілка Української Молоді (СУМ) з пресовим органом «Крилаті», далі – «Пласт» з виданням місячників «Готуйсь» і «Юнак» (як наступник «Молодого життя») та Організація Демократичної Української Молоді (ОДУМ) з журналом «Молода Україна». Вони організовували дозвілля дітей і молоді (збори, зустрічі, святкування видатних подій, створення літніх, спортивних таборів) та покладали на себе виховання любові до України, Бога, формуванні морально-етичних якостей. Задля реалізації цих функцій у пресових органах виражалися ідеї дитячо-юнацьких організацій, а за допомогою художнього слова формувалася патріотична свідомість. Так, в ілюстрованому місячнику «Готуйсь», що виходив у Нью-Йорку з 1953 року за редакцією Л. Храпливої-Щур, містилися відомості про пластування, художні, науково-пізнавальні твори про звичаї, історію українського народу, християнські свята, видатних письменників Т. Шевченка, І. Франка, Л. Українку, наявні тексти радянських письменників (Т. Коломієць, Н. Забіли, В. Сухомлинського тощо), а також спроби пера самих пластунів. Цей журнал розрахований на молодшу аудиторію, чим і зумовлений такий вибір матеріалу. На противагу, у «Юнакові» переважає вже жанр науково-пізнавальної статті з історії, медицини, техніки, культури, наявні есе самих пластунів про еміграцію, екологію, спорт, які презентували українську молодь світові.

Підсумуємо. Література для дітей і юнацтва в діаспорі II пол. XX ст. формувалася у різноспрямованих культурних осередках (наукових, навчальних, жіночих, молодіжних, літературних), але концептуальним для усіх було творення національно здорової і високомистецької «дитячої» книги, яка жанрово-тематично збагачувалася. Перевага надавалася патріотичним, історичним та релігійним темам, що виражалися у поезіях, картинах, повістях, оповіданнях, казках, поемах, піснях, п'єсах, які виховали глибоко патріотичну особистість, котра любить свою далеку Батьківщину і вірить у її світле майбутнє. До слова, саме питання національної самосвідомості сучасної молоді нашої країни нині на часі.

КОЗАКИ – БАНДУРИСТИ ЯК МИТЦІ ТА НОСІЇ ФОЛЬКЛОРНОЇ ПАМ'ЯТІ

У статті йдеться про бандуристів як перших творців та виконавців козацького фольклору. Будучи безпосередніми учасниками чи очевидцями бойових походів, козаки-бандуристи виконали комунікативну, пізнавальну, історичну, виховну, естетичну, ритуальну функцію в процесі піднесення самосвідомості фольклорного виконавця і реципієнта.

Ключеві слова: козаки-бандуристи, козацький фольклор, функція.

Творчим обличчям українського народу, зрілості його духовного життя за часів козаччини були бандуристи – перші творці та виконавці козацького фольклору. Завдяки високому рівню культури козаків-бандуристів “під завивання степового вітру, під ревіння Чорного моря й під гримкотіння зброї народилася й утвердилася сила – силенна воістину художніх народно-козацьких дум і народно-козацьких пісень, що вражають нас і своєю незрівнянною красою, і своїми гармонійними наспівами, цілковитою згодою з історичною правдою та незвичайно теплим почуттям, вкладеним у них, і надзвичайним трагізмом, що викликає мимовільні сльози в слухача”, - зазначав дослідник козацтва Д. Яворницький [5, с. 4]. Широко розносили вони по Україні славу про свої битви з турками, татарами, поляками, про свої сміливі походи, про оборонців рідної землі.

Творці – виконавці козацького фольклору привертали увагу багатьох дослідників. Так, в 1805 році В. Ломиковський від “кращого рапсодія” Івана записав тринадцять козацьких дум і три пісні. М. Цертелєв один із перших звернув увагу, що козацькі народні твори мають своїх “рапсодів, переважно нещасних, позбавлених зору” [4, с. 230]. Цієї ж думки притримувалися П. Житецький (“Мысли о народных малорусских думах”. – К., 1883.), К. Грушевська (“Українські народні думи”. – К., 1927. – Т. 1), Ф. Колесса (“Музикознавчі праці”. – К., 1970).

Орієнтуючись на ґрунтовні положення праць О. Правдюка “Українська музична фольклористика” (К., 1978), Б. Кирдана, А. Омельченко “Народні співці-музиканти на Україні” (К., 1980), Ф. Лаврова “Кобзарі” (К., 1980), В. Балущка “Обряди ініціацій українців та давніх слов’ян” (Львів – Нью-Йорк, 1998) визнаємо, що творчість козаків-бандуристів потребує детального вивчення з позицій перших творців – виконавців козацького фольклору.

Мистецтво бандуристів вирізняється серед інших історично-драматичним колоритом, своєрідністю звернення до свідомості слухача донести бажання козацької слави, любові та волі. “Бандурист – виконавець українських народних пісень під акомпанемент бандури-музичного інструмента на дванадцять-тридцять та більше струн (класичний діатонічний інструмент має п’ять бунтів та вісімнадцять приструнків), поширеного в Україні з кінця XVI ст. (раніше використовували відмінну за формою та конструкцією кобзу), що був популярним у XVII – XVIII ст. Бандуристи брали участь у національному збройному русі: таким був гайдамацький співець Данило Бандурка (псевдонім Данила Рихлієвського), козак Корсунського куреня на Запорозькій Січі, ув’язнений у 1761 у фортеці Св. Єлизавети за участь у гайдамацькому русі. У XIX ст. на бандурі грали лише сліпі співаки – Т. Пархоменко, І. Кучеренко, В. Ємець та ін.” [2, с. 114] Історично ці співаки походили з маргіналій – низів суспільства. Всі без винятку були каліками, найчастіше – сліпцями, які приречені були на глибокі страждання, а отже спроможні були по-справжньому відчувати правду минулого, історичну правду.

Важливу роль у формуванні світоглядних позицій бандуриста відіграє геокультура Запорозької Січі. Національний ландшафт був і залишається засобом просторового відображення національного характеру, тобто духовних і моральних якостей народу. Він є дзеркалом особистості – її досвіду й ментальності, її історичної долі і трагедії. Тому, перед бандуристом “безкінечною гладінню розстилаються перед ним степи широкі, на яких гуляють вітри буйні або ж повзуть тумани сиві. На цих степах ростуть трави зелені і синіють могили високі. Осяюються ці степи іноді пожежами ясними, і тоді знайти траву можна лише на берегах степових річок, уздовж яких тягнуться очерети воздобні і навіть луги темні. Перерізані степи балками глибокими і байраками зеленими, які покриті тернами густими. Жителі степів вовки сіроманці та орли сизокрильці. На цих степах відбуваються бойові поєдинки козаків з турками і татарами” [4, 198]. Отже, саме на Запорозькій Січі у XVI ст. – де народні співці користувалися особливою пошаною, і зародився тип бандуриста-професіонала. Це засвідчує виданий

Б. Хмельницьким 1652 р. спеціальний універсал, яким гетьман брав під свою опіку цехові організації народних співців-музикантів. Вони відзначалися своєрідною системою обрядів вступу нових членів, умовами їх підготовки, навчанням та особливостями поведінки. Всі ці ознаки вказують про стиль кобзарської поезії, музики, що мали певні і тверді традиційні професійні риси, які на наш погляд, виникли на українському ґрунті завдяки самоорганізації національного козацтва, його культури і побуту, естетичного та філософського світорозуміння. Добре володів панською бандурою-торбаном гетьман Іван Мазепа, якого вважають автором низки пісень і дум. Захоплювався бандурною грою гетьман Кирило Розумовський та кошовий отаман Антін Головатий. Отже, Україна зродила своєрідний тип професійного співця, характерною рисою якого було поєднання в одній особі воїна – безпосереднього учасника бойових походів – і співця-творця – автора і виконавця народних дум, історичних пісень-хронік, жартівливих та сатиричних пісень. П. Куліш писав: “Во времена казацкого рыцарства бандура была не случайной вещью у воина... Бандура сделалась на Украине общеупотребительным инструментом у всех, кто сам себя называл казаком или кого другие так называли. Чтобы в казацкий век и в казацком обществе называть себя казаком или от других получить такое название, для этого нужно было иметь все отличительные свойства казацкого характера, а в том числе и искусство выражения казацких чувств” [1, с. 188]. Виключно співцями ставали, як правило, колишні козаки, які постраждали від ворогів під час битв чи в полоні, або ж старі козаки, які не могли вже воювати, але залишались вірними духу козацтва. Засуджені долею, позбавлені радості життя, вони занурювались у світ внутрішній, у світ ідей, в глибини рідної історії. По шляху особистого терпіння їх душа була витончена, вразлива на людське горе, національну кривду. І ці всі свої переживання прибирали в мистецьку форму, передавали слухачам, примушуючи їх реагувати, відчувати власний біль і біль народу. З емоційною насиченістю, експресивністю вислову бандуристи доносили слухачам свої враження та спогади про козацьке життя. В 1832 році М. Маркевич вперше подав відомості про те, як люди слухали бандуриста, і про любов останнього до музичного інструмента. Мова йшла про наявність у нього учнів, і навіть про спеціальну школу. “Я бачив кілька таких співців, оточених молоддю і старими. Усі з захопленням слухали пісні про старовину; сліпець, як новий Гомер, співав про роки слави, а бабусі хитали головою, морщились і витирали кулаком сльози. Один з таких був навіть в одному з наших помість. Він недавно помер і залишив по собі багатьох наступників свого таланту в різних селах і багато передав пісень. Для спотворених віспою він влаштував школу музики і співу. Бандура для нього була надзвичайною цінністю: вона була його товаришем скрізь, куди б він не ходив. Хоч він і був заможним селянином, про те покинув усе для того, щоб співати; треба було бачити його відчай, коли у нього вкрали бандуру, і чути його скарги в той час: але скоро він дістав іншу, до якої з часом звик як і до попередньої” [4, с. 61]. М. Максимович у передмові до збірки українських пісень 1849 р. увиразнював думку про те, що український бандурист не був забавником і скоморохом, як це було у період княжої доби. Козацька доба в усній народній творчості відбила історичні виміри світогляду українських виконавців, їх принципи, переконання, пізнання, ідеали й норми. Словом, синтез інтелектуального й емоційного настрою епохи. Лише очищене мистецтво і звільнене від рабства мислення може дати розквіт свідомості. Отже, світобачення бандуристів – власний художній світ, що тримається на інтелектуальному й емоційному досвіді особистості, що історично відмежувалася від колективу. Їх творчість була продиктована цілісним розумінням світу, пізнанням самого себе, оціненням своїх можливостей таланту. Народні співці засвідчили при цьому нову, вищу ступінь історичної свідомості, яка уже була спроможна відтворити тексти суспільно-політичного (а не тільки практичного) значення. “Потішивши іноді молодь коротким сказанням про молодечтво козацьке, він прищеплював їй простодушні, але глибоко моральні поняття про те, що складає священний обов’язок людини” [3, с. 3-5]. І як висновок: “... спів бандуриста був доповненням до співу народу” [3, с. 4]. Отже, в козацький епіци виробилася розвинена манера сольного виконання на протизагу обрядовим пісням, які завжди виконувалися хором. Внаслідок цього в Україні, в козацьку добу з’явилася верства народних співців – професіоналів. П. Житецький визнавав, що “існували капели козаків-бандуристів, які розглядалися як козацька військова музика. До капел набирали козаків, що вже не надавалися до активної участі й бойовищах” [4, с. 199]. На естетичній функції виконання бандуристом твору акцентував М. Лисенко, коли збирав звуковий матеріал: “В той час як музично-пісенний матеріал, народний матеріал, що змальовує минуле історичне й буденне

життя народу з його заповітними ідеалами та з сімейно-домашніми радощами й горем, дав би в загальній масі великий, багатющий запас матеріалу для естетичної характеристики особистості народу, у нас це поле ледве ще зорене” [4, с. 53]. Вчений визнавав, що інструмент, який допомагає бандуристові під час співу, зветься кобзою чи також бандурою. За допомогою цього інструмента співак допомагає своєму співу, програваючи мелодію на струнах, причому для відпочинку голосу, а також для більш характерного відокремлення одного музичного періоду від іншого. Отже, бандуристи були філософами, вчителями-моралістами, провідниками нації. Їх звання вимагало вродженого таланту, гарного голосу й музичної освіти. Вони піднімали національну свідомість народу, вселяли віру в перемогу над іноземними загарбниками.

Козаки-бандуристи були провідниками історичної епохи козаччини, розбуджували свідомість в українському народі, заохочували його до боротьби. Це, як правило, були колишні воїни-козаки, що постраждали від ворогів під час битв чи в полоні. Деякі з них жили разом з козаками на Січі, щоб піднімати бойовий дух молодших воїнів. У часи Хмельниччини та Коліївщини вони виконували ще й розвідницьку роботу, збирали потрібну інформацію, підбурювали людей до повстання проти гнобителів. Коли таких козаків схоплювали, то карали. Так, у 1770 р. було закатовано на смерть трьох бандуристів – Прокопа Скрыгу з міста Остапова, Михайла із села Шаржополя Уманського повіту, Василя Варченка із Звенигородки на Черкащині, які були страчені за те, що “на бандурі грали”. Вони здатні були виявити власну волю, утвердити мудру позицію, вчинити вибір між добром і злом, життям і смертю. Будучи учасниками козацьких походів, бандуристи в думах і піснях прославляли героїв, що відзначилися у визвольній боротьбі проти іноземних загарбників та їх посібників. Вони уславлювали козака, що є символом славного лицарства, уособленням кращих моральних рис: палкого патріотизму, відваги, сміливості, відданості своєму народові, рідному краю. Тому в репертуарі народних співців герої козацького фольклору – переважно відомі історичні особи, що стали на чолі народу: Нестор Морозенко, Іван Сірко, Семен Палій, Богдан Хмельницький, Максим Залізняк тощо. Вони зображені народом як ідеалізовані, типізовані, схематизовані, окреслюють не просто певний тип, а національний тип героя, який концентрує в собі риси як козака-бідняка, так і козака-гетьмана, що є уособленим героїзму, мужності, доблесті селянсько-козацьких військ: козака-носія народних традицій, козака-месника, козака-ватажка, козака-охоронця, а також козака-жертву та жінку-бранку. Їх кров є найсвятіша, вона живе в душах народу і творить національну силу, звернену до духа нації. То є кров героїв. Про це співають козаки-бандуристи. В їх роздумах частіше всього проривається гаряче почуття. Не завжди спокійний співець бере надто живу участь в зображенні долі своїх героїв. Він радіє, коли вони торжествують, і страждає, коли вони гинуть. Вони є духом нації, що культивують пам’ять про сміливих і статечних борців в душі кожного українця, символізують героїчний дух нації і пробуджують національну свідомість живих для подальшого патріотичного чину. Бандурист звертає увагу на те, що герої відчувають глибоку впевненість у перемозі над ворогом, бо сила їх – у тісному зв’язку з народом. Поряд з образом козака в козацькому фольклорі є образ червоної калини, що символізує становище поневоленої України. Давність походження фольклору козаччини виявлена в її образності: архетипні образи коня (який може говорити людською мовою, плаче над убитим козаком, просить прокинутись), сивої зозулі (розповідає козакові, що діється вдома, від нього несе звістку рідним), ворона, сороки; персоніфіковані образи сил природи, дерев. Важливу роль у художньо-образній системі козацького фольклору відведено метафоріці (битва асоціюється з бенкетом, виснажлива битва змальовується як спорудження мостів чи греблів, поле бою – у вигляді зораної ріллі, смерть козака – вінчання з могилою). Особливість цих творів була зумовлена не лише тим, що вони ні на мить не відриваються від історичного життя, а що вони є виявом творчого домислу художника. Ця ознака не знижує правдивості твору, а надає йому більш викінченого і народного характеру, в яких виведені історичні особи і розказані історичні події або такі, які народ вважає дійсними. Звідси творчість козаків-бандуристів, що є проявом продуктивної активності людського духу, в основі якої – неповторність, яка схиляє реципієнтів розмислювати, розмірковувати над життям, виражати дійову любов до Батьківщини. Те, що було відомо багатьом нашим пращурам, залишилось доступним лише винятковим людям – бандуристам, які зберігали цю інформацію, передаючи її з покоління в покоління.

Козаки-бандуристи виконували також ритуальну функцію. Вони повністю емоційно зливались з твором, який виконували. Козаки-бандуристи були не лише творцями і

виконавцями козацького фольклору, але й носіями духу протесту та свободи. Вони стояли на ступені національної самосвідомості, сполучали в собі селянсько-простонародні і козацькі культурно-народні елементи. Вносячи у свої твори метод народнопоетичного уявлення, що впливає з індивідуальних особливостей українського народу, народні співці відтворювали ліричне ставлення до явищ життя, передаючи його то в елегійному, то в сатиричному настрої, то в поєднанні одного з іншим. Головна ідея його козацьких творів – це ідея свободи від пригнічень усякого роду над особою людини. Представником і захисником цієї свободи був козак, і в цьому слові полягає основний нерв поетичного настрою. Як відзначає П. Житецький “і після падіння козацтва слово це залишилося в народних піснях у значенні не стільки воїна, скільки відважного доброго молодця і взагалі люб’язної народному сердцю людини” [4, с. 200]. Народний співець стояв на висоті народно-національного саморозуміння, представником якого було в свій час козацтво, - на висоті ідеалів козацького життя з його гучною славою, з його недовготривалою волею і зрадливою долею. “Саме слово козацький для нього рівнозначно було з словами: рідний, свій, тому він вживає це слово для того, щоб відрізнити своє від чужого: козацька земля, віра, душа, голова, козацьке тіло, козацькі церкви, шляхи, торги, ріки. Але незалежно від цього козацького світогляду, він почуває в собі здатність відгукуватися на всі радощі і прикрощі козацького життя живим творчим словом, у якому чуються найрізноманітніші і до того ж складні почуття: є в цьому слові всі відтінки сміху, як і всі відтінки горя, що переплелися між собою в найрізноманітніші сполучення. Це слово міг сказати тільки співець, який засвоїв певний метод думки і почуття, той метод, який виробляється під впливом культурної звички до самоспостереження, до аналізу пережитого і передуманого” [4, с. 198-199].

Народні співці представили комплексну систему поглядів від морально-етичних до світоглядних, на визначення місця людини в світі. Зокрема козацькі звичаї, які були окреслені в козацькому фольклорі (бути відданим рідній землі, здобувати славу у походах, карати зрадників, козакувати, добувати собі зброю і коня, ділити здобич, насипати землі в чоботи, рятувати товариша, виручати з біди, звичай побратимства).

Отже, козаки-бандуристи виконували роль і функції свідка, що є втіленням колективного досвіду народу. Це правдивий й священний досвід, який переживається, а потім переповідається бандуристом з емоційно-психологічним світовідчуттям. При цьому, слід відзначити, що він позбавлений фальшивих критеріїв суспільної оцінки та впливу влади. Козаки-бандуристи були будителями совісті народної, які свою діяльність будували на християнській вірі та високій моралі. Породжені епохою безперервної всенародної боротьби з іноземними загарбниками українських земель, усні народні твори козаків – бандуристів відзначаються своєрідністю використання художньо-естетичних засобів, серед яких домінує національна символіка. Вони є виявом народного духу протесту та свободи, що більше п’яти століть впливають на свідомість і духовність людини, викликаючи в ній емоційний відгук та прагнення до самовдосконалення.

Таким чином, бандуристи мають перед Вітчизною величезні заслуги як митці, що зберегли і заховали від забуття козацькі твори і донесли до тих днів, коли їх записали й надрукували фольклористи. Вони популяризували козацький фольклор серед широких кіл громадянства, самі творили за давніми зразками. Репертуар народних співців дає можливість і тепер широко черпати духовну силу їх патріотизму для майбутнього остаточного й державного відродження.

Список літератури

1. Записки о Южной Руси: Издал П. Кулиш / П. Кулиш. – К.: Дніпро, 1994. – 719 с.
2. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. – Т. 1. / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 608 с.
3. Максимович М. Сборник украинских песен. Часть 1. Отдел первый. Украинские думы / М. Максимович. – К., 1849. – 234 с.

ТЕЗИ ЯК РІЗНОВИД КОМПРЕСІЇ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ

Статтю присвячено актуальній проблемі методики навчання української мови студентів-іноземців. Уміння здійснювати компресію тексту є необхідною умовою комплексної роботи з навчальною та науковою літературою з обраного фаху. Створення тез є одним із різновидів такої діяльності. Автор пропонує систему роботи, що сприятиме формуванню вмінь та навичок написання тез до текстів культурологічного спрямування.

Ключові слова: тези, алгоритм написання тез, мікротекст, компресія тексту.

У сучасному світі спостерігається процес глобалізації, що передбачає серед інших завдань, поставлених перед людиною постіндустріальної епохи, ознайомлення з культурою, світоглядом, світосприйняттям інших народів, оволодіння їх мовою. Студенти-іноземці технічних факультетів українських вищих навчальних закладів, свідомо вивчаючи українську мову, особливу увагу приділяють опануванню науковим стилем мовлення з метою вдосконалення професійних фундаментальних знань із обраної спеціальності. Важливим етапом навчання є робота над компресією тексту.

Компресія тексту (від лат. *Compressio* стиснення) – особливий вид переказу, який передбачає передання зі сприйнятого тексту основного (суттєвого), використовуючи мовні засоби. Досягається за рахунок вилучення надлишкових елементів висловлювання, що мають другорядну інформацію, а також завдяки використанню більш компактних конструкцій (за рахунок лексичних і граматичних трансформацій). Компресія тексту необхідна для створення рефератів, тез, анотацій, рецензій, ґрунтується на розкритті смислової структури тексту-першоджерела. Робота над компресією тексту сприяє більш глибокому його розумінню. Лише той текст по справжньому осмислений, головний зміст якого можна презентувати у стисненій формі. Читаючи текст, слід виділяти смислові частини (підтеми тексту) і визначати зв'язки між ними, оскільки компресія здійснюється через розчленування тексту і називання виокремлених блоків. Інакше кажучи, уміння працювати з текстом великою мірою залежить від розуміння його структури. Проблемою компресії наукового тексту займалися С. Гончаренко, Л. Мацько, Н. Ничкало, В. Різун. Найвні різні типи викладу прочитаного тексту, зокрема план і тези.

Тези (тезовий план) – коротке формулювання основних положень тексту, у яких розкривається його тема, основні позиції (підтеми) та основна думка. Тези зазвичай пишуться у формі розгорнутих розповідних речень. Наприклад: *Збірна Іспанії з футболу представляє Королівство Іспанія на міжнародних матчах і турнірах з футболу*. Тези являють собою різновид компресії тексту, посідаючи місце між планом та конспектом. Використовуються під час підготовки лекцій, доповідей, написання творів, укладання конспектів. Пропонуємо фрагмент роботи над текстом культурологічного спрямування, пов'язаного зі спортивною тематикою, що, на нашу думку, є цікавим для студентів.

Мовне оформлення тексту

1. Послугуючись тлумачним словником, проаналізуйте лексичне значення слів: *поле, суддя, бал, зустріч*. З'ясуйте, які зі значень наведених слів тематично пов'язані зі спортом спорту.

2. Користуючись словниками синонімів, знайдіть абсолютні синоніми, пов'язані з футболом. Наприклад: *воротар – голкіпер, нападник – форвард, суддя – рефері*.

3. Доберіть із тексту іменники – власні назви (не менше 20). Розподіліть їх за тематичними групами: а) імена, прізвища людей; б) географічні поняття; в) назви організацій. Оформіть свої спостереження у вигляді таблиці за зразком:

№ п/п	Імена, прізвища людей	Географічні поняття	Назви організацій
1.	Субісаретті	Швейцарія	«Челсі»
2.	Альваро	Великобританія	«Реал Мадрид»

4. Доберіть із тексту іменники – абстрактні поняття (не менше 20). Визначте рід, число й відмінок дібраних слів, граматичні засоби їх оформлення.

5. Випишіть із тексту іменники, розподіливши їх за родами (чоловічий, жіночий, середній) (не менше 20 слів). Визначте граматичні показники роду. Спостереження оформіть у вигляді таблиці за зразком:

№ п/п	Чоловічий рід	Жіночий рід	Середній рід
1.	Матч (нульове закінчення)	Іспанія (закінчення –я)	Досягнення (закінчення –я)
2.	Етап (нульове закінчення)	Аргентина (закінчення –а)	Місце (закінчення –е)

04-1 Знайдіть у тексті невідмінювані іменники. Поясніть, користуючись довідковою літературою, походження таких слів.

№ п/п	Іменник	Мова	Парадигма
1.	Алонсо	Іспанська	відсутня
2.	Боске	Іспанська	відсутня

7. Подайте прізвища членів збірної команди Іспанії з футболу за алфавітом.

Робота над змістом тексту

1. Прочитайте текст. Визначте мікротеми. Поясніть, яка інформація в них відображена – фактографічна чи оцінна.

2. Прочитайте скорочений варіант тексту. Простежте, яка інформація і чому була пропущена. Здійснювати подібні трансформації ви зможете під час роботи з іншими текстами.

3. Доберіть із тексту слова, які можна було б об'єднати в такі тематичні групи: а) європейські країни; б) спортивні змагання; в) функції гравців у командах; г) спортивні нагороди; д) спортивні титули; е) спортивна термінологія.

4. Доберіть із тексту незнайомі для вас слова (12 слів). Запишіть їх значення, користуючись тлумачними словниками. Наприклад: *Осічка – невдача в будь-якій справі.*

5. Ознайомтеся зі складом гравців збірної Іспанії з футболу (2012 р.): а) воротарі: Ікер Касільяс («Реал Мадрид»), Віктор Вальдес («Барселона»), Пепа Рейна («Ліверпуль»); б) захисники: Рауль Альбіоль («Реал Мадрид»), Херард Піке («Барселона»), Хаві Мартінес («Атлетик»), Хуан Франсіско Торрес («Атлетіко»), Серхіо Рамос («Реал Мадрид»), Альваро Арбелоа («Реал Мадрид»), Жорді Альба («Валенсія»); в) півзахисники: Андрес Іньєста («Барселона»), Хаві Ернандес («Барселона»), Сеск Фабрегас («Барселона»), Хаві Алонсо («Реал Мадрид»), Серхіо Бускетс («Барселона»), Санті Касорла («Малага»), Давід Сільва («Манчестер Сіті»), Хесус Навас («Севілья»); г) нападники: Педро Родрігес («Барселона»), Фернандо Торрес («Челсі»), Альваро Негредо («Севілья»), Хуан Мата («Челсі»), Фернандо Льоренте («Атлетик»); д) головний тренер: Вісентедель Боске.

Складіть речення, зазначаючи кваліфікації, або статуси, осіб, за моделлю: хто ким є. Наприклад: *Рауль Альбіоль, Херард Піке, Хаві Мартінес, Хуан Франсіско Торрес, Серхіо Рамос, Жорді Альба є захисниками збірної Іспанії з футболу.*

6. Підтвердьте або спростуйте правильність інформації. Використовуйте у відповіді слова: *так, дійсно або ні, це не так.* Наприклад: *1. Це правда, що, наслідуючи моделі Футбольної Асоціації Англії, у 1909 р. Іспанія створила свою організацію – Королівську федерацію футболу Іспанії? – Так, це дійсно правда, що, наслідуючи моделі Футбольної Асоціації Англії, у 1909 р. Іспанія створила свою власну організацію – Королівську федерацію футболу Іспанії; 2. Це правда, що збірна Іспанії програла у 2008 р. Чемпіонат світу з футболу збірній Німеччини? – Ні, це не так: збірна Іспанії обіграла у 2008 р. збірну Німеччини і стала Чемпіоном світу з футболу.*

Робота над компресією тексту

1. Розподіліть текст на композиційні частини. Визначте мікротему кожної з них, дайте назву.

2. Складіть питальний (тезовий) план до тексту.

3. Складіть розгорнутий тезовий план до тексту.

4. Доберіть тези до кожної рубрики плану.

Наприклад: *Збірна Іспанії з футболу представляє Королівство Іспанія на міжнародних матчах і турнірах із футболу. Контролюється Федерацією футболу Іспанії. Команда є однією з найсильніших у світі. Її статус підтримується величезною вагою Іспанської футбольної ліги, у якій грають провідні клуби світу. У той же час не кращим чином на грі збірної позначалося те, що власне іспанським спортсменам дуже важко пробитися до основного складу провідних клубів, а тільки такі гравці мають право виступати в збірній. У 2009 р. збірній Іспанії підкорилося рекордна серія серед усіх світових збірних із 15 перемог поспіль. Також разом зі збірною Бразилії їй удалася безпрограшна серія з 35 матчів: від листопада 2006 р., коли вони в товариській зустрічі програли румунам 0:1, і до червня 2009, коли в півфіналі кубка Конфедерації в ПАР іспанці поступилися збірній США 0:2.*

План

1. Мікротема – збірна Іспанії з футболу гідно представляє Королівство Іспанія на міжнародних спортивних змаганнях.

2. Чому збірна Іспанії з футболу визнається одним із найсильніших футбольних клубів у світі?

3. Розгорнута теза: збірна Іспанії з футболу визнається одним із найсильніших футбольних клубів у світі, тому що їй часто вдаються безпрограшні матчі.

4. Перекажіть текст за створеним вами планом.

НЕВЕРБАЛЬНІ ЕТИКЕТНІ ЗНАКИ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАЗЕОЛОГІЇ)

У запропонованій науковій розвідці йдеться про знаки динамічної експресії, що стали підґрунтям для утворення сталих висловів, пов'язаних з українським комунікативним етикетом; звернено увагу на особливості фразеологізації тих чи тих правил невербальної поведінки.

Ключові слова: фразеологізм, невербальний етикет, етикетні жести.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Стійкою етнічною ознакою окремої лінгвоспільноти є вміння носіїв мови регулювати соціальну взаємодію згідно з загальноприйнятими нормами чи правилами, на основі рефлексивного самопізнання, у процесі життєвої практики. Певні невербальні моделі поведінки відображають своєрідну систему координат, у якій репрезентовано еталони міжособистісної взаємодії та яка категоризує фрагменти комунікації з позиції соціальних норм.

У процесі невербального контактування відбувається розгортання і трансформація певної тілесної схеми поведінки – абстрактного образу, обмеженого просторовою організацією та часовою динамікою і якому властиве вільне відтворення. Задля емоційної розрядки, адекватної презентації себе людина, звертаючись до звичного уявлення про соціальний об'єкт чи явище, може використовувати автоматичні схеми реагування, які підпорядковуватимуться етикетним приписам соціальної взаємодії.

Аналіз досліджень і публікацій. Етикет є тією сферою, у якій органічно поєднались вербальні та невербальні засоби спілкування, окремі компоненти цього невід'ємного складника комунікації неодноразово перебували в колі наукових зацікавлень українських і зарубіжних лінгвістів, культурологів, етнологів (С. Богдан, А. Байдурін, Н. Бугай, О. Корніяка, С. Радевич-Винницький, М. Стахів, О. Тесля, А. Топорков, М. Фабіан, Н. Формановська та ін.).

Основне завдання нашої роботи: виокремити у фразеологічному фонді української мови сталі звороти на позначення етикетних дій мовців, інтерпретувати їх з огляду на символічне підґрунтя відповідних етикетних знаків.

Викладення матеріалу та результати. Сучасні вчені визначають, що невербальний етикет – це система, яка функціонує в культурі й суспільстві, складається з невербальних етикетних знаків, відношень між ними і невербальних етикетних правил. У наукових працях етикет розглядають у зв'язку з певними етикетними ситуаціями як-от: звертання, знайомство, прохання, привітання, вдячність, вітання, прощання, порада тощо. О. Тесля виокремлює дванадцять груп етикетних жестів відповідно до їх комунікативних значень: для вітання (рукостискання, шапкування); для прощання (помахи рукою, повітряний поцілунок); знайомлячись (рукостискання, уклін); прохаючи (складання рук, як при молитві, колінкування); перепрошуючи (прикладання руки до серця); поздоровляючи (рукостискання, поцілунок); запрошуючи (уклін); для привернення уваги (доторкання до плеча, піднімання руки); під час застілля (чаркування, частування); щоб виявити зацікавлення (повертання голови або корпусу в бік співрозмовника); для похвали (поплескування по плечі, погладжування по голові); висловлюючи співчуття (доторкання до плеча, обійми).

Формування сталих висловів, як відомо, відбувається на основі вільного словосполучення, пов'язаного з однорідними ситуаціями на зразок певної ментальної моделі. У межах проаналізованої групи фразеологізмів, які засвідчують ті чи ті комунікативні акти з етикетною семантикою, звертаємо увагу на репрезентанти, утворені за наявності / відсутності соматичних елементів у структурі й пов'язані з комунікативно значущими рухами.

З-поміж фразеологізмів української мови на позначення динамічної етикетної експресії постають лінгвоодиниці, які стосуються вітань між людьми. Традиційними в комунікативній практиці українців є зустрічі, супроводжувані на знак поваги поклоном. Низько кланяються за зроблене добре діло, а характерною рисою гостинності вважають легкий уклін; низькі поклони здійснює наречена, коли запрошує на весілля, і молоді – батькові-матері на самому весіллі. Наприклад: *уклонятися землі; бити поклони; віддавати поклін; упадати в ноги.*

Шапкування належить до традиційних елементів вітань в українському комунікативному просторі. Зазвичай вважалося за велику нечемність зайти до хати в шапці чи кашкеті, особливо засуджувалося перебування з головним убором в оселі за столом, зокрема

під час споживання їжі. За сталим зворотом *знямати шапку (брить, капелюх)* «ховається» символічний ритуал виражати свою повагу до когось-небудь, складати шану комусь. У вислові *шапку ламати (ламати)* – тут «порушувати звичайний вигляд» шапки) фіксуємо таке семантичне навантаження: спочатку догідливо кланятися, знявши головний убір, а потім принижуватися, улесливо запобігаючи в когось ласки. *Ламати (шапку)* означає «м'яти», «перебирати руками», «згинати», «давяти» – як метонімічне відображення стану прохача, людини при цьому меншої, нижчої, а в разі мовленнєвої ситуації – «принизливо просити». Як бачимо, вітальний невербальний знак в межах фразеологічного значення генералізує своє основне значення, акцентуючи на вираженні пошани до співрозмовника, подекуди з негативною конотацією.

Однією з найвиразніших етикетних дій при зустрічі і прощанні виступає жест махання рукою, який із позиції своєї тілесної реалізації матиме різні варіанти. У словнику фразеологізмів натрапляємо на вислів *махати / махнути рукою*, що означає: «1) перестати займатися ким-, чим-небудь, турбуватися про когось, збайдужіти до когось, чогось; 2) не турбувати, не чіпати когось; 3) перестати сподіватися на щось, чекати чогось» – і не демонструє особливостей етикетного спілкування.

До важливого невербального знака, відомого всім мовцям, належить потиск руки в ситуації вітання, прощання, привітання з якоїсь нагоди, вираження подяки, співчуття, захоплення й ін. У фразеологічному фонді відображено лише той аспект торкання до руки іншої людини, що являє собою сакралізацію деяких домовленостей, а саме: *бити по руках* означає «1) доходити згоди, домовлятися про щось (перев. При торгівлі); 2) перешкоджати чийсь діям (перев. Злочинним), карати когось за що-небудь». Жест *бити по руках* є увиразником невербальних дій комунікаторів, запозичений українцями в арабів, які виражали за його допомогою скріплення торговельної угоди, однак нині його символічний зміст пов'язаний з досягненням згоди в будь-якій сфері людської діяльності.

В етикетній ситуації вибачення, як зазначають дослідники, найпоширенішим жестом є прикладання руки до серця. Стійкий зворот *покласти руку на серце* зі значенням «щиро, відверто» тлумачить не стільки характер відповідного руху, скільки має місце актуалізація символічної складової жести, узагальнення відповідних комунікативних намірів.

Багатозначним етикетним жестом є обійми – форма фізичної близькості, найбільш розповсюджений спосіб вияву сильних почуттів (дружба, любов). Так, кінематичний зворот *розкривати обійми* значить «тепло, приязно, гостинно зустрічати, приймати когось», інший вислів *взяти (схопити) на (в) оберемок* – «підняти кого-, що-небудь, обхопивши руками» – може вживатися на позначення акту зустрічі / прощання.

У наукових працях, присвячених українському комунікативному етикету, описані й інші етикетні невербальні знаки, як-от: цілування, торкання плеча, поплескування по плечі, прогладжування по голові, вставання, щоб привітатися або засвідчити свою пошану. Фразеологічна інтерпретація названих засобів етикетної взаємодії не зафіксована академічним лексикографічним джерелом, хоч самі етикетні жести є загальновідомими й загальноживаними.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Спостереження за мовним матеріалом дало змогу зробити певні узагальнення: по-перше, не кожна етикетна кінема «вербалізувалася» й набула статусу стійкого сполучення слів; по-друге, семантичний діапазон фразеологічних зворотів не відповідає повною мірою кодифікованим жестовим знакам-прототипам. У подальшому логічним видається визначити як саме фразеологічні ресурси мови транслюють знання та уявлення лінгвоносіїв про етикетні норми зонального простору, одоративних відчуттів, зосередитися на етнокультурному аспекті етикетних знаків, їх фразеологізації.

Список літератури

1. Стахів М. Український комунікативний етикет: [навч.-метод. Посіб.] / Марія Стахів. – К.: Знання, 2008. – 245 с.
2. Тесля О. Етикетні жести як елемент невербальної комунікації / О. Тесля // Вісник Львівського університету: Серія філологічна. – Львів, 2004. – Вип. 34. – Ч. 2. – С. 429–432.

САКРАЛЬНІСТЬ МУЗИКИ ТА СЛОВА У РОМАНІ «СОЛОДКА ДАРУСЯ» М. МАТІОС

У статті досліджується словесно-музичний сакральний простір роману «Солодка» Марії Матіос. Основна увага звертається на лікувальну силу музики та сакральне/профанне значення слова для головної героїні.

Ключові слова: сакральність, музика, словесно-музичний простір, сакральне/профанне слово.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Однією з головних особливостей творчої манери М. Матіос є звернення до ментальності та історії українського народу, фольклорних традицій. Я. Голобородько вказує, що книжками «Нація. Одкровення» і «Солодка Даруся» Марія Матіос викликала інтерес до етнорегіональної колористики. У творах письменниці зустрічаються алюзії на певні міфологічні сюжети, фольклорні образи, відчувається потяг до архаїки, міфу, колективного підсвідомого, звернення до християнських і первісних вірувань, оперування назвами міфічних істот.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Творчий доробок М. Матіос у різних аспектах досліджували такі науковці, як: Н. Адамовська (поетика композиції), Я. Голобородько (художні дилеми), К. Ісаєнко, І. Насмінчук (стильові домінанти), Н. Косинська (міфосимволи), Г. Павлишин (дискурс прози), К. Хижняк (фольклорні мотиви), О. Юрчук (художня мова романів) та інші.

Етнічність, міфологізація, віднесеність до фольклору у творах М. Матіос є природною і невід'ємною частиною створеного нею світу. Особливу увагу приділяє авторка споконвічним українським традиціям, специфіці мислення і менталітету народу, сакральним образам. Адже сакральне, на думку Т. Вільчинської, «обіймаючи прадавні міфологічні уявлення, а згодом віру в християнського Бога, виявляє споконвічну ментальну рису українського народу – його релігійність» [1, с. 153]. Наше дослідження є актуальним, оскільки сакральність у творчості Марії Матіос загалом, й у романі «Солодка Даруся», зокрема, малодосліджені. А сакральність слова та музики яскраво виражена у «драмі на три життя».

Викладення матеріалу та результати. Музика є символом творення космічного порядку, ланкою, що поєднує духовне і матеріальне, людське і божественне. Символічний аспект музики пов'язаний, перш за все, із властивою їй гармонією: організувати, заспокоювати і впорядковувати. Онтологічною її основою є музичне, що апріорі властиво людині, має антропоморфну природу. Згідно з філософською концепцією музики В. Суханцевої, «музичний звук є людська міра руху світових подій», це світ людини в його становленні. Музика є полем масштабних взаємопереходів і перетворень: часу і простору, звуку і часу, знаку і символу, індивіда і культури тощо. Вона є знаково-символічною реальністю, що породжує смисли і різноманітні трактування.

Особливого сакрального звучання набуває музика в другій частині роману («Драма попередня»). Творцем і виконавцем не лише музики, а й інструменту (дримби) є Іван Цвичок. Його поява на Дарусиному дворіці спричинила багато розмов. Проте ні Даруся, ні Іван не зважали на це. Іванова дримба пробуджувала різні почуття у тих, хто її слухав. Музика, зазначає І. Полубояринова, приводить людську душу у стан вібрації, викликаючи глибоке хвилювання. Її виразність дає змогу проникнути в глибини буття. Наука, що прагне розкрити таємниці буття, обмежена часо-просторовим визначенням, а музика сама є буттям. Тому у романі музика спричинює хвилювання в душі Дарусі та її сусідки, адже вони припиняють будь-яку роботу, слухаючи гру Цвичка на дримбі.

Марія Матіос творить образ майстра, який виготовляє гуцульський губний музичний інструмент дримбу, грає на ньому, заробляє собі на життя тим, що продає свої вироби із заліза в краї. У Косові, Вижниці, Яремчі, Кутах, Сторонці, Верховині – скрізь «дрижить в його губах дримба», видобуваючи то смішні, то жалісливі мелодії. Коли Іван Цвичок був біля Дарусі і грав на дримбі, у дівчини переставала боліти голова. Малоговоркий Цвичок змінювався біля сироти, у нього прокинувся дар співрозмовника, і він багато чого розповідав бідній Дарусі, а вона під його голос оживала: і ходить пряміше, і усміхається, а головне – голова її перестає боліти. Музика в романі виконує особливу роль для Дарусі – лікувальну: сила голосу Іванової дримби була такою, що дівчину переставала боліти голова. О. Лосєв наголошує на тому, що музика має

лікувальну силу, сприяє очищенню душі й тіла, повертає забуті враження та почуття. Можемо стверджувати, що внутрішній стан героїні М. Матіос відповідає філософським шуканням О. Лосева: Даруся отримує очищення і зміцнення від звуків дрімби.

У «Солодкій Дарусі» слово має як сакральне так і профанне звучання. Слово є символом божественної влади. У книзі Буття сказано, що світ створено зі Слова Божого. Примітно, що носіями слова як сакруму є Даруся та Іван, люди, які або погано, або взагалі не говорять. Стосунки цих двох людей відкривають у них невідому здатність говорити і мова Цвичка має цілющий вплив на стан Дарусі. Бачимо ледь не магічну силу Іванового слова, яка засвідчує міцний духовний зв'язок між цими людьми.

Своєрідна роль відводиться слову в житті Дарусі. Вона не розцінює свою німоту як хворобу чи ознаку неповноцінності, адже не має потреби говорити і не вбачає в цьому зла, адже пам'ятає, що слова можуть приносити шкоду. Жінка розуміє, що не втратила здатність говорити на цвинтарі у тата. Проте, таке відкриття принесло героїні як задоволення, так і страх, і – побоювання. Даруся матеріалізує голос. Він стає для неї зв'язком із батьком, адже саме на свої слова отримує «батькову відповідь». Саме тому, єдине слово «Тату» для Дарусі набуває сакрального змісту. Вдруге можливість говорити Даруся відчула разом з Іваном. В обох ситуаціях дівчина змогла вимовити лише ім'я близької людини (вважатимемо «тато» за ім'я, адже інакше дитина не може звертатись до одного зі своїх батьків). В Енциклопедії символіки зазначається, що, «ім'я за своєю природою сакральне, невіддільне від долі людини, матеріальне втілення душі, є тим духовним, на яке нашаровується тілесність». Тому не випадково героїня вимовляє саме ці два слова – імена близьких людей. Даруся користується мовою лише у сфері сакруму і не прагне, щоб про її здатність говорити дізнались односельчани, таким чином прагне зберегти свою таємницю, адже на підсвідомому рівні розуміє, що здатність говорити приносить їй шкоду.

У романі слово переходить із сакрального простору в площину profanum. Даруся прагне очиститися від гріха, яким вважає зраду батьків, що й стало причиною її німоти. Саме про це мова йде у третій частині твору – «Драмі найголовнішій». Хворобу Дарусі могли викликати декілька причин. По-перше, саме народження дівчинки спричинило обговорення, що дитина може народитися німою; по-друге, Даруся виказує таємницю батьків і пізніше усвідомлює, що словами нашкодила родині; по-третє, після Дарусиної «зради» Матронка прокляла дівчинку. Отже, всі ці три чинники спричинили Дарусину німоту, проте дуже сильним в українській традиції вважається саме материнський прокльон. Дослідники зазначають, що слово здавна використовувалося в українській обрядовості. Так, наприклад, материнські або батьківські прокльони проти дітей вважались здійсненими, особливо такого типу: «щоб ти дубом став», «щоб ти каменем став», «щоб тебе лихо взяло» та ін. Збуваються материнські прокляття або побажання під час народин, весілля, хрестин, у неділю або на релігійне свято, а то й просто у лиху годину. Віра в магічну силу материнського слова простежується в народних баладах, родинно-побутових піснях чи інших зразках пісенного фольклору. Отже, маючи священну силу, в устах близької людини слово набуло профанного магічного значення і вплинуло на подальше життя Дарусі.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Отже, сакральний звуковий простір у романі переданий через слово і музику. Слово набуває у творі сакрального значення, проте виступає й у профанному просторі, адже материнський прокльон, на нашу думку, був ключовим фактором, що зумовив Дарусину хворобу. У романі словесно-музичний простір має магічне й лікувальне значення: гра Івана на дрімбі, його слова є джерелом сил для Дарусі, завдяки яким у дівчини відступають напади головного болю. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в дослідженні сакрального простору романів М. Матіос «Солодка Даруся», «Нація», «Москалиця», «Майже ніколи не навпаки» та ін.

Список літератури

1. Вільчинська Т. Концептосфера сакрального в сучасній науковій парадигмі / Тетяна Вільчинська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 150–159.

ФУНКЦІОНУВАННЯ СКЛАДНИХ СЛІВ В УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ЗАГАДКАХ

У лексичній системі української мови складні слова становлять вагомий шар лексики. Їм властиві чіткі структурні закономірності формування й розвитку, статичні якості морфологічної будови. Вони позначені цілком очевидними й специфічними семантичними ознаками, певними своєрідними умовами й особливостями функціонування. Інтерес науковців до складних лексем простежувався постійно. За останні десятиріччя з'явилося немало праць, у яких уточнюється методологія й техніка дослідження складних слів у різних мовах, повніше кваліфікуються типи й засоби формування таких дериватів.

Семантичну та дериваційну природу композитів сучасної української мови описано в працях Н. Ф. Клименко, М. Я. Плющ, М. Г. Доленко, С. Рудницького, М. Г. Чемерисова, Н. С. Родзевич, К. Г. Городенської, О. К. Безпояско, Є. А. Карпіловської, В. О. Горпинича, Л. Є. Азарової та інших. Специфіка композитів, на відміну від простих дериватів та словосполучень, полягає у структурно-семантичних та функціональних особливостях складних найменувань у мові та мовленні. «Складні слова потрібні не тільки для задоволення потреби у нових словах, але й тому, що дуже часто існує потреба втілити дві ідеї в одному слові» [1, с. 14].

Метою цього дослідження є з'ясування структурно-семантичних особливостей складних слів, використаних у фольклорних творах. У процесі добору фактологічного матеріалу для роботи було опрацьовано 3805 українських народних загадок, зафіксованих в академічному виданні української народної творчості. Методом суцільної вибірки було виписано 120 прикладів використання складних слів у тексті загадки. За нашими даними, у цих фольклорних творах більше функціонують іменники-юкстапозити (72 % від усіх проаналізованих мовних одиниць), а композити (28 %) переважають у відгадках до загадок.

У проаналізованих творах фольклору, за даними фактологічного матеріалу, налічується 86 юкстапозитів, які можна представити такими лексико-семантичними групами: 1) назви осіб за різноманітними характерними ознаками, наприклад: *Музикант-розкажчик*: лиш труба та ящик [2, с. 376]; *Прийшов цар земський, питає царя Гудимира*: «Чи є *цесар-кесар* вдома?» [2, с. 309]; *Два браття-катуни* ходили на поле [2, с. 111]; *Прийшов дід, зробив міст, прийшла дівка-красуха*, по мосту тупа [2, с. 61]; *Годун-годунець* сто душ годував; як упав, то й пропав, ніхто костей не сховав [2, с. 190]; 2) найменування предметів побуту: *Вийшла звідкись гарна дівка*, на ній *стрічка-семицвітка* [2, с. 69]; *На полиці-черепиці* жабині очі сидять [2, с. 77]; *Шило-мотовило* попід небесами ходило, із панами говорило [2, с. 65]; 3) назви різноманітної місцевості: *Як був мал, в штири дуди грав*; як вирос, *гори-доли* перевертав [2, с. 110]; *Як мал був – у чотири дудки дув*; як більшим став – *гори-долини* перевертав [2, с. 110]; *За лісом-перелісом* залізо лежить: ніхто його не може підняти [2, с. 118]; 4) найменування чогось незрозумілого, зашифрованого, як того вимагає жанр загадки: *Совки-посовки*, у сінях ночовки [2, с. 174]; *Сивки-присивки!* Приїхали гості з Носівки [2, с. 193]; *Шахту-махту* під зелену плахту [2, с. 226]; *Сідайте на вівсяники*, доганяйте *шайду-байду*, віднімайте *штрики-брики* [2, с. 307]; 5) назви рослин, переважно дерев, та їх частин: *Стоїть дуб-вертолуб*, на тім *дубі-вертолубі* сидить птиця-вертолиця, ніхто її не дістане ні цар, ні цариця [2, с. 50]; *Стоїть дуб-стародуб*, на тім дубі – птиця-вертиниця, ніхто її не дістане ні цар, ні цариця [2, с. 50]; 6) найменування тварин: *Стукотить, грюкотить чорним волон-бовкуном* [2, с. 64]; *Малий коник* за морем буває, *спинка-соболінка*, черевце біленьке [2, с. 132]; *Є в нас такий цуцик-муцик*: хто йде, то за голову погладить [2, с. 174]; *Баран-баранець*, повна хата овець [2, с. 180]; 7) найменування птахів: *У темному бору*, на лузі сидить *птиця-синиця*, всі до неї йдуть, всі її бояться, а ніхто від неї не втече [2, с. 157]; *Стоїть дуб-вертолуб*, на ньому *птиця-вертолиця*, крутиться й вертиться [2, с. 240]; 8) астрологічні назви зі стилістичним навантаженням: *Сонечко-болонечко*, всередині живиця, хто не одгадає, той не буде жениться [2, с. 166]; *Сонце-колонце*, посередині живиця, хто не відгадає, той не буде жениться [2, с. 216]; 9) географічні

власні назви: Сидить пані на ганах на семи городах, жде сина Северина, поки вийде з *Білагорода* [2, с. 125]; Кличе сина з-під Косина, з-під *Китай-города* [2, с. 65]; 10) найменування продуктів харчування: Що таке *тінь-молоко* [2, с. 263]; *Буханець-молодець* на столі не бував, а весь світ згодовав [2, с. 154]; 11) назви риб: Пливе *щука-верещука*, де не гляне – трава в'яне [2, с. 245]; 12) найменування частин людського тіла: Приїхали гості, стали на помості, розіп'яли, розставили свої *руки-кості* [2, с. 230].

Іменники-композиції, зафіксовані в українських народних загадках, представлені такими лексико-семантичними групами: назви осіб, найменування істот за характерними зовнішніми ознаками, назви певних споруд та пристроїв, найменування предметів побуту, назви машинної техніки, географічні найменування, абстрактні назви, найменування спеціальних прибудов та продуктів харчування. Подальший опис фактологічного матеріалу подано у порядку спадання кількості наявних прикладів у згаданих лексико-семантичних групах. Так, найбільше, за нашими даними, є назв осіб, які включають в себе й власні назви і побудовані за такими моделями: «*дієслово + іменник*»: Прийшов цар земський до *Будимира* та й питає: «А де *кучумпір*?» [2, с. 309]; Прийшов цар земський, питає царя *Гудимира*: «Чи є цесар-кесар вдома?» [2, с. 309]; Вийшов цар земляний і пита царя *Курдодима*, чи не бачив царя *Цурупала* [2, с. 309]; Летіла *канипіра*, вхопила *Владимира*, сіла на морі – недалеко туптора [2, с. 312]; «*іменник + дієслово*»: Чорне як *сажотрус*; криве як *кочерга*; в парі живе, а плоду нема [2, с. 171]; Не заїде там жоден лицар ані *воєвода*, тільки тая *шаравара*, що ся шнурком підперезала [2, с. 209]; «*прикметник + іменник*»: Позичте нам теленуха зарізати *пустосвіта*, нагодувати *дармоїда* [2, с. 313]; «*прислівник + дієслово*»: нагодувати *дармоїда* [2, с. 313]. Причому в словах типу *кучумпір*, *Курдодим* та *канипіра* перша дієслівна частина домислюється, оскільки реально таких слів (*кучумити*, *курдувати*, *канити*), очевидно, немає. Однак це явище пояснюється жанром і суттю досліджуваного типу фольклорного мовлення, оскільки загадка вуалює, закриває реальне значення того, що загадується.

Найменування істот за характерними зовнішніми ознаками, за даними фактологічного матеріалу, утворені за допомогою таких словотвірних моделей: «*числівник + іменник*»: Стоять *триніжки*, прийшли *чотириніжки*, збили *триніжки* [2, с. 312]; Біла *двоножка* *штириножку*, на што розбила *тройножку* [2, с. 312]; Полотно, а не доріжка, кінь біжить *сороканіжка* [2, с. 366]; «*дієслово + іменник*»: Позичте нам *шелихвоста*, будемо різати полковника, бо приїхав князь [2, с. 313]; Край села *крутиголова* [2, с. 240].

Назви певних споруд та пристроїв представлені композиціями, які утворені за двома моделями, наприклад: «*іменник + дієслово*»: *водопровід*, *водогін* [2, с. 354]; «*прикметник + іменник*»: *електростанція*, *електроенергія* [2, с. 369]. Хоча найменування предметів побуту представлені невеликою кількістю похідних слів, проте вони мають різноманітну словотвірну структуру і утворені за допомогою таких моделей: «*займенник + дієслово*»: До чого народ доходить, *самовар* по річці ходить [2, с. 269]; «*прикметник + іменник*»: *електролампа* [2, с. 354]; «*іменник + дієслово + суфікс*»: *рукомийник* [2, с. 356].

Назви машинної техніки утворені за допомогою таких моделей: «*іменник + дієслово*»: *паровоз* [2, с. 365]; *пароплав* [2, с. 269]; «*іменник + дієслово + суфікс*»: *сінокосарка* [2, с. 363]. Географічні назви представлені моделлю «*числівник + іменник*»: Їхали люди з *Семигорода*, поставили хату з самого дерева [2, с. 231]. Абстрактні назви, утворені за словотвірною моделлю «*іменник + дієслово*»: Дайте Божу *благодать*, бо вже хати не видать! [2, с. 313]. Найменування спеціальних прибудов представлені моделлю «*прикметник + іменник*»: Ой, за білим *частоколом* талалайко скаче [2, с. 153]; *частокіл* [2, с. 353].

Отже, наявні у фольклорних творах складні слова характеризуються широтою семантики та певними особливостями словотвірної структури і, функціонуючи в українських народних загадках, допомагають конденсувати інформацію та увиразнювати й емоційно забарвлювати текст.

Список літератури

1. Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку / Г. О. Винокур. – М. : Учпедгиз, 1959. – 492 с.

КОНТАМІНАЦІЯ ТА ЧЕРЕЗСТУПЕНЕВЕ СЛОВОТВОРЕННЯ ЯК СПЕЦИФІЧНІ СПОСОБИ НЕУЗУАЛЬНОЇ ДЕРИВАЦІЇ

У статті йдеться про способи продукування оказіональних утворень; акцентовано на таких специфічних різновидах неузואльної деривації, як контамінація, або міжслівне накладання, та черезступеневе словотворення; виявлено їхні структурні особливості; встановлено відношення між дериваційною базою та похідним дериватом.

Ключові слова: неузואльна деривація, словотворення, контамінація, дериваційна база, новотвір, дериват.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Мовний розвиток стимулює передусім безперервна зміна мовних смаків та оцінок, які не завжди збігаються з традиційними, усталеними, прийнятими та закріпленими узусом, що обов'язково спричиняє появу в системі несподіваних окремих лакун, які логічно мають бути чимось заповнені. У процесі мовленнєвої діяльності, що «детермінує норму, мовне чуття, смак і навіть мовленнєву моду», іноді доводиться не лише «вибирати» з готового, давно апробованого матеріалу, але й конструювати на його основі щось нове, оптимальніше для конкретної комунікативно-прагматичної ситуації.

Цим прагматичним завданням підпорядковані різноманітні результати дериваційних процесів, що мають неузואльну матеріальну форму вираження. Продукування таких одиниць отримало й відповідну кваліфікацію – неузואльне словотворення, ґрунтоване здебільшого на використанні узואльних способів деривації за продуктивними в мові моделями (*боротьбист, валютобоязнь, велосипедити, відсидент, відставкапад, голодянин, депутатити* тощо). Новизна подібних новотворів зазвичай малопомітна, тому дехто з науковців пропонує зараховувати їх до розряду потенційних слів – одиниць, які, згідно з відповідною позицією, займають проміжну ланку між узואльними й оказіональними словами, репрезентують «нормальний і масовий мовотворчий процес». Згадувані лінгвоодиноці (попри різнобій у термінології) неодноразова ставали предметом зацікавлення як зарубіжних, так і вітчизняних мовознавців (С. Алаторцева, М. Бакіна, Г. Вокальчук, О. Габінська, Н. Гаврилюк, В. Герман, О. Земська, М. Калніязов, А. Нелюба, О. Стишов, Л. Струганець, Г. Сюта, О. Турчак та ін.).

Лінгвістична наука отримала у своє розпорядження чимало цікавих напрацювань щодо статусу відповідних одиниць, їхніх диференційних ознак, місця в мовній системі та ролі в тому чи тому текстопросторі і т. ін. Щоправда, низка проблемних питань, зокрема тих, які безпосередньо стосуються виявлення специфічних способів продукування оказіоналізмів, залишається остаточно не розв'язаною. Успішна реалізація окресленого завдання сприятиме насамперед виробленню критеріїв репрезентації матеріалу в лексикографічних працях нових зразків.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Актуальність запропонованої теми зумовлена посиленням інтересом не лише до проблем неології, але й неузואльної (оказіональної) деривації, прагненням до дослідження новотворів не тільки в семантичному, стилістичному, ономаціологічному, але й у словотвірному аспектах. Опис системи способів неузואльного словотворення є досить перспективним напрямком у теорії деривації загалом. Навчальна та наукова література подає лише побіжні зауваження щодо окремих способів утворення оказіоналізмів, як-от: контамінація, або міжслівне накладання; черезступеневе словотворення; емансипація афікса; словотворення за конкретним зразком, або субституція; гендіадис, або повтор-відзвуччя; тмезис; голофразис; кремація тощо (О. Габінська, Д. Гугунава, А. Журавльов, О. Земська, В. Ізотов, С. Ільєсова, М. Калніязов, В. Костюков, А. Мойсєєв, Р. Намітокова, С. Ніколаєв, В. Панюшкин, М. Радченко, В. Санников, І. Улуханов, Н. Янко-Триницька та ін.). На сьогодні вітчизняна наука здебільшого немає у своєму розпорядженні ґрунтовних монографічних праць, присвячених комплексному дослідженню того чи того способу (як, наприклад, «Голофразис как способ словообразования в русском языке» І. Ковиневої). У межах запропонованої доповіді ми маємо на меті зупинитися на особливостях таких активно «експлуатованих» способів неузואльного продукування, як-от: контамінація, або міжслівне накладання, та черезступеневе словотворення.

Викладення матеріалу та результати. Терміни «контамінація» (В. Ізотов, О. Земська, Р. Намітокова) і «міжслівне накладання» (Н. Янко-Триницька) витлумачуються переважно як тотожні: їх кваліфікують як спосіб словотворення, на основі якого відбувається злиття, так би мовити «найждання» слова на інше слово (*бувшовик* ← *бувш[ий] + більш[овик]*; *шексперимент* ← *Шексп[ір] + експ[еримент]*; *Янушеску* ← *Ян[укович] + Ча[лушеску]*). Продуктування супроводжується частковим накладанням, унаслідок чого виникає формально і семантично цілісний дериват. У такому разі зневиразнюється морфемне членування новотворів, модифікується їхній семантичний план, адже значення інновацій враховує семантику всіх компонентів дериваційної бази (*бандюкович* ← *бандю[к] + Яну[кович]*; *кидалов* ← *кид[ати] + Ків[алов]*; *шуфризнутий* ← *Шуфри[ч + ши]знутий*).

Контамінація є структурно неоднотипною й дає змогу виокремити такі різновиди:

1) накладання основи першого компонента й омонімічного початку другого компонента дериваційної бази (*КАНАЛізація* ← *канал + [канал]ізація*; *АВТОритет* ← *авто + [авто]ритет*);

2) накладання кінця основи першого компонента й омонімічного початку другого компонента дериваційної бази (*кабмінімум* ← *Кабмін + [мін]імум*; *ліліпутін* ← *ліліпут + [Пут]ін*);

3) накладання основи першого компонента дериваційної бази й усіченої початкової частини другого компонента (*банджорист* ← *банджо + [банду]рист*; *мавпіяж* ← *мавп(а) + [мак]іяж*);

4) накладання усіченої частини першого компонента дериваційної бази та структурно цілісного другого компонента (*бігморди* ← *біг[борди] + морди*; *комуїсти* ← *кому[ністи] + їсти*);

5) накладання усіченої кінцевої частини першого та початкової другого компонентів дериваційної бази (*архипентура* ← *Архипен[ко + скульп]тура*; *кучмек* ← *Куч[ма + чуч]мек*);

6) вклинювання основи одного компонента в середину іншого (*інтЮлігенція* ← *інт[ел]ігенція + Юл(я)*).

На відміну від мовної системи, де спостерігається стандартне заповнення «порожніх клітинок» (у словотвірному ланцюжку слова знаходяться у відношеннях послідовного підпорядкування, коли кожна наступна ланка семантично і структурно залежить від попередньої), при неузвальної деривації похідні деривати можуть продукуватися з порушенням наявних норм словотворення. У такому разі одна з ланок словотвірного ланцюжка «пропускається» (*шустеризація* ← *[шустеризувати]* ← *Шустер*; *зататарений* ← *[зататарити]* ← *татари*). Таке «черезступеневе» словотворення найчастіше спостерігається при продукуванні дієприкметників (*вестернізований* ← *[вестернізувати]* ← *вестерн*; *вчумачений* ← *[вчумакувати]* ← *чумак*; *германізований* ← *[германізувати]* ← *Герман*; *зацукрований* ← *[зацукрувати]* ← *цукор*; *окопійчений* ← *[окопійчити]* ← *копійка*; *опівднений* ← *[опівднити]* ← *південь* тощо). Цілком закономірно, що для інноваційних дієприкметників дериваційною базою мали б слугувати відповідні дієслівні основи, однак самі дієслова на зразок *вестернізувати*, *вчумакувати* і т. ін. відсутні в узусному просторі. Проілюстровані новотвори та мотивуючі їх слова (переважно іменники) не перебувають у відношеннях послідовного підпорядкування (пор. також: *наагресивлений* ← *[наагресувати]* ← *агресивний*). Унаслідок «черезступеневого» словотворення активно продукуються так звані віддієслівні іменники на *-ізація* (*-изація*) (*баналізація*, *бруталізація*, *вундеркіндеризація*, *доларизація*, *кумиризація*, *метанізація*), на *-ння* (*опопсіння*, *очленювання*), іменника на означення осіб жіночої статі, що оминають ступінь продукування назв осіб чоловічої статі (*бар'еристка*, *запитальниця*, *заюлістка*) і т. ін.

Висновки та напрямок подальших досліджень. Результати неузвальної деривації засвідчують низку формально-семантичних особливостей, окремі з них демонструють складні мотиваційні відношення (наприклад, *збаналізованість* ← *[збаналізований]* ← *збаналізувати* ← *баналізувати*) ← *банальний*), що мають стати предметом ґрунтовних наукових розвідок.

КОГНІТИВНА ЛІНГВІСТИКА ЯК ПРОВІДНА ПАРАДИГМА СУЧАСНОГО МОВОЗНАВСТВА

Сучасна лінгвістика розглядає мову як суспільне явище, тісно пов'язане з культурою та історією того чи іншого народу. В центрі уваги стоїть особистість носія мови, яка розкривається через дослідження мови людини, яка віддзеркалює духовну сутність, мотивацію та ціннісну ієрархію, існуючу у свідомості носія мови. Аналізується мова в людині та людина в мові, ті обороти і вирази, які вона найбільш часто вживає, до яких у неї виявляється найвищий рівень емпатії. Людський інтелект, як і сама людина, не мислимий поза мовою і мовною здатністю, як здатністю до творення і сприйняття мовлення. Мова втручається в усі розумові процеси, створює нові ментальні простори.

Когнітивна лінгвістика досліджує ментальні процеси, що відбуваються при сприйнятті, осмисленні, пізнанні дійсності свідомістю, а також види і форми їх ментальних репрезентацій. Вона входить як складова частина до когнітології – інтегральної науки про когнітивні процеси у свідомості людини, що забезпечують оперативне мислення та пізнання світу. Когнітологія досліджує моделі свідомості, пов'язані з процесами пізнання, з набуттям, виробленням, зберіганням, використанням, передачею людиною знань, з репрезентацією знань і обробкою інформації, яка надходить до людини різними каналами, з переробленням знань, прийняттям рішень, розумінням людської мови, логічним виведенням, аргументацією та з іншими видами пізнавальної діяльності.

Відмінність когнітивної лінгвістики від інших когнітивних наук полягає в матеріалі, що досліджується. Вона досліджує свідомість на матеріалі мови. Когнітивна лінгвістика – мовознавчий напрям, у якому функціонування мови розглядається як різновид когнітивної, тобто пізнавальної діяльності, а когнітивні механізми та структури людської свідомості досліджуються через мовні явища. Відмінними від інших є і методи когнітивної лінгвістики. Вона досліджує когнітивні процеси, робить висновки про типи ментальних репрезентацій у свідомості людини на основі застосування наявних в її розпорядженні власне лінгвістичних методів аналізу з подальшою когнітивною інтерпретацією результатів дослідження.

Ключовими поняттям когнітивної лінгвістики є поняття інформації та її обробки людським розумом, поняття структур знання та їх репрезентація у свідомості особистості і мовних формах. Разом з іншими науками, що входять до когнітології, вона намагається відповісти на питання про те, як організована свідомість людини, як людина пізнає світ, які відомості про світ стають знанням, як створюються ментальні простори. Значення мови є надзвичайним, саме через мову, з одного боку, об'єктивується розумова діяльність, та з іншого, її вивчення – це шлях дослідження пізнання, тому що когнітивні та мовні структури існують у певних співвідношеннях. Когнітивна лінгвістика досліджує, як пов'язані структури людських знань з мовними формами, як вони представлені у свідомості людини. Предметом когнітивної лінгвістики є проблема ролі мови у процесах пізнання світу, процесах його оформлення у вигляді понять, які закріплено мовними знаками, проблема співвідношення концептів з мовними картинками світу.

Когнітивна лінгвістика успадкувала набутки всіх мовознавчих парадигм, що існували до неї та розвиває, разом з філософією та психологією, існуючі проблеми зав'язків між мовою та мисленням, але розглядає їх в таких категоріях як знання, мовні різновиди знань, мовні способи репрезентації знань, процедури оперування знаннями, ментальні структури. Когнітивна лінгвістика наголошує на тому, що частиною когнітивної здатності особистості є її мовна здатність.

Таким чином, можна прийти до висновків про те, що для когнітивної лінгвістики притаманні такі настанови: виходи в інші науки, вивчення мови з метою пізнання її носіїв, вивчення різноманіття функцій мови, пояснення мовних явищ.

АФОРИСТИЧНИЙ ЗОЛОТОСЛІВ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

У статті розкривається комунікативно-прагматичний потенціал афористики Т. Г. Шевченка, що маніфестує надбання інтелектуальної, філософської думки й відображає морально-етичний кодекс українців. Афористичну спадщину митця, основною ознакою якої є епохальність і глобальність, варто оцінювати в контексті сучасних цивілізаційних процесів. Шевченковий афоризм ідентифікується як еталонний лінгвальний знак, мовно-естетичний знак української та світової культури.

Ключові слова: афористика, афоризм, семантична типологія, прагматика, мовно-естетичний знак.

Універсальні й національні культурні смисли афористики виявляються в кодуванні суспільно важливої інформації про світ. Семіотична специфіка афоризму визначена сукупністю онтологічних ознак, стереотипною відтворюваністю, прецедентністю.

Мова творів Тараса Григоровича Шевченка багата на афористичні вислови. Це великою мірою впливає на високу мистецьку вартість творчості, адже афоризм – важливий складник лінгвопоетики і поетичної майстерності. Мовна афористика Тараса Григоровича Шевченка містить потужний «загальнонародський і національний зміст, що спричиняється до афористичного звучання поетових рядків як мовних знаків української культури» [1, с. 18]. Афористика і крилатика Т. Г. Шевченка увійшли до загальнонаціонального пареміологічного фонду поряд із власне народними висловами.

Низка причин – художньо-естетичних, суспільно-історичних, етнопсихологічних – сприяють поширеності авторської цитати в загальнозживаній мові, перетворенню її на крилатий вислів. Це пов'язано також і з тим, що крилатість зумовлена лаконічністю форми, яка влучно, логічно й образно передає узагальнений, символічний зміст думки. Масова відтворюваність, поширеність, загальновідомість – це лише формальні ознаки, що роблять Шевченкові афоризми мовними знаками української національної та світової культури.

Ідентифікація афоризму як мовної одиниці та опис семантичної природи, специфіки їх функціонування в мові творів Тараса Григоровича Шевченка як системи усталених комплікативів є актуальним напрямом у сучасному вітчизняному й зарубіжному мовознавстві та прикладним аспектом вітчизняної афористики на стику різних галузей знань.

Мета полягає в осмисленні семантичної будови афоризмів Т. Г. Шевченка та розкритті комунікативно-прагматичного потенціалу авторського вислову. Мета передбачає розв'язання таких завдань: 1) розкрити прагмасемантичний аналіз афористичних висловів Кобзаря; 2) дослідити основне комунікативно-прагматичне навантаження мовної афористики.

Афористичний вислів кристалізовано завдяки довершеності семантичної й формально-граматичної структури, емотивній потужності і стилістичній досконалості. Під **афоризмом** розуміємо логічне, образне судження узагальнювального характеру, що в категоріях раціональності чи парадоксальності відбиває навколишній світ і виступає еквівалентом предикативної структури.

Афоризм Шевченка вирізняється оригінальністю, особливим ступенем відтворюваності, має виразний лексичний склад: *Раз добром нагріте серце вік не прохолоне; Бо хто матір забуває – того Бог карає; Якби ви вчилися так, як треба, то й мудрість би була своя.*

Афористичність творчості є віддзеркаленням розв'язування Т. Г. Шевченком складних загальнонародських проблем і вічних ідейних колізій: *Все йде, все минає; Все на світі гине; І нема тому почину, і краю немає; Бо де нема святої волі, не буде там добра ніколи.* Б. І. Степанишин зазначає з цього приводу: «Шевченкові афоризми – вершина і велич афористики класичної, та й усієї української літератури. У них – вся мудрість української нації. У них – усі грані її духовного життя, всі проблеми – від долі бідолашної сироти – до таємниць Космосу і Божого маєстату» [2, с. 41].

Авторський вислів як мовний знак етнокультури дає поштовх до появи нових асоціацій, викликаних актуальними явищами суспільного життя, новим світовідчуттям і світорозумінням, які постають за знайомими з дитинства рядками: *Не вмирає душа наша, не вмирає воля; Щоб наше слово не вмирало; Страшно впасти у кайдани, умирати в неволі.*

Шевченкова афористика є розмаїтою та диференціюється на семантичні різновиди. Це визначає комунікативно-прагматичні й функціональні можливості авторського вислову. Спираючись на наявні в сучасному мовознавстві підходи, диференціюємо вислови за ступенем вираження смислової домінанти на логічні й образні афоризми.

Результат пізнавальної діяльності людини й визначають властивості об'єкта дослідження закріплюють **логічні** афоризми, що розкривають певну настанову чи логічну

ознаку суб'єкта міркування, визначаючи будь-яку властивість предмета чи закономірний його стан: *Все гине – слава не поляже; Хто зневажає рідний край, той серцем немощний каліка; Поховайте та вставайте, кайдани порвіте.*

Образні афоризми – це такі словесні комплекси, які відображають світорозуміння митця та є не лише засобом конденсації думки, а впливу на свідомість учасника комунікативного акту оригінальним формулюванням думки, виразною неординарністю судження: *Москалі – лихі люди, лихо роблять з вами; Усі на сім світі – і царята, і старчата – адамові діти.* Аксиологічна царина афористики відображена саме в образних висловах з оцінкою морально-етичного кодексу українця – сучасника автора: *Кругом неправда і неволя, народ засмучений мовчить; І кров за кров, і муки за муки; Дрібніють люди на землі.*

Відповідно до глибинного значення і системних смислів поділяємо Шевченкові афоризми на такі продуктивні семантичні різновиди: **філософські істини**: *Безславному тяжко цей світ покидать; І немає злomu на всій землі безконечній веселого дому; доля й пошук сенсу життя*: *У всякого своя доля і свій шлях широкий; Людей і долю проклинають не варт, їй-Богу; Україна*: *Доборолась Україна до самого краю: гірше ляха свої діти її розпинають; Мій краю прекрасний, розкішний, багатий! Хто тебе не мучив?! Материнство*: *Нічого кращого немає, як тая мати молодая з своїм дитяточком малим; Слово мамо. Великеє, найкращеє слово! Національна й соціальна неволя*: *І на Січі мудрий німець картопельку садить; Земля плаче у кайданах, мов за дітьми мати; На нашій – не своїй землі; віра в Бога*: *Не нам діла Твої судить, о Боже наш великий; Боже милий! Як хочеться жити і любити твою правду, і весь світ обняти; заклик до боротьби*: *Боріться – поборете, вам Бог помагає; Ляхам кари! Кари ляхам, щоб каялись; кохання*: *І буде варт на світі жити, як матимеш кого любить; За милого, як співати, любо й потужити; взаємини з іншими народами*: *Жити б і брататься; Довелося випити з московської чаши московську отруту; Щоб усі слов'яни стали добрими братами і синами сонця й правди; сила слова*: *Я на сторожі коло їх поставлю слово; Ну, щоб, здавалося, слова... слова та голос – більш нічого. А серце б'ється, ожива, як їх почує; символізація ниви як образу Слова*: *Радуйся, ниво моя, неполітая; Орю свій переліг – убогу ниву! Та сію слово. Добрі жнива колись-то будуть.*

Афоризми надають творам Т. Г. Шевченка виразної експресії та особливої сили. Вони відображають українську духовність загалом, власне почуттєвість українця, його інтровертизм, індивідуалізм та різні психосоціальні диспозиції [3, с. 123]. Порівняємо два вислови *Жива правда у Господа Бога; Я не знаю Бога* – явна суперечність, хоч вона повністю обґрунтована тими станами й умовами, за яких перебував сам поет.

Афоризм – це імператив думки Шевченка, у якій розчинився весь його світогляд. Сентенційність є виявом природи всієї мовотворчості Тараса Шевченка. В афоризмах – не тільки насиченість високими думками, глибока емоційність, милозвучність ритму, але й символізуюча функція мови, яка спрямовує почування поета до найвищих ідеалів.

Отже, відкритість і софійність Шевченкової мови загалом позначається і на афористичній її царині, основною ознакою якої є епохальність і глобальність. Афористична палітра митця настільки невичерпна й мозаїчна у своїх семантичному й комунікативно-прагматичному вимірах, що яскраво репрезентує його мовний портрет та ідіостиль в художньому й щоденниковому дискурсах. Сучасне осмислення національно-культурних цінностей крізь призму афоризму Т. Г. Шевченка – показовий суспільно-світоглядний і художньо-естетичний процес.

Список літератури

1. Єрмоленко С. Я. Неокраєне крило *СЛОВА* / С. Я. Єрмоленко // Мовознавство. – 1989. – № 2. – С. 11–18.
2. Степанишин Б. І. Українська поетична афористика минулого тисячоліття / Б. І. Степанишин. – Тернопіль : Підручники й посібники, 2004. – 208 с.
3. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / Володимир Янів ; упор. М. Шафвал. – К. : Знання, 2006. – 341 с.

Секція 18 ПРИРОДНИЧІ НАУКИ

УДК 502.315

Н. В. БОРОДІНА

вчитель біології вищої категорії, «вчитель-методист»

Криворізька ЗОСШ № 33

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК НЕОБХІДНИЙ ЕЛЕМЕНТ ФОРМУВАННЯ ВСЕБІЧНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто роль і особливості екологічної освіти у сучасних умовах розвитку українського суспільства, а також її необхідність у формуванні достатнього рівня екологічної культури кожного члена суспільства.

В останні роки поняття «екологія» набуло виключної популярності. Наукові досягнення ХХ століття створили ілюзію майже повної керованості навколишнім середовищем, проте господарська діяльність людського суспільства, екстенсивне використання природних ресурсів, величезні розміри відходів життєдіяльності – усе це вже давно увійшло у протиріччя з можливостями нашої планети (її ресурсним потенціалом, запасами прісної води, здатністю самоочищення атмосфери, світового океану тощо).

На сьогодні екологія як феномен має багато рівнів та проявів, є надзвичайно широким полем для спекуляції вихідними компонентами людського життя і діяльності. До таких можна віднести як усю сукупність природних ресурсів, так і певне знання або його відсутність. При цьому екологічні знання включають у себе існуючі проблеми природного світу та їх усвідомлення. Також варто зазначити, що в цьому вимірі набуває значущості і відсутність знань у пересічних громадян про стан довкілля, або про істинність тих даних щодо нього, які вони отримують із джерел масової інформації [1]. У будь-якому випадку ми говоримо про необхідність створення системи екологічних знань у пересічних громадян у системі освіти, починаючи із дошкільних навчальних закладах і продовжуючи цей ланцюг протягом усіх складових сучасної системи освіти.

Сучасне суспільство підійшло до важливого етапу свого розвитку – розуміння значущості екологічної освіти та культури для соціального простору. У багатьох державах розроблені та удосконалюються різноманітні програми та концепції розвитку екологічної освіти. У більшості країн світу екологія є обов'язковою дисципліною в учбових закладах усіх рівнів, проведено сотні екологічних національних, міжнародних семінарів, конференцій, круглих столів [2].

Екологічна освіта для Криворізького регіону є необхідною умовою розв'язання глобальних проблем сучасності, визначення допустимої межі використання природних ресурсів та аналізу пріоритетів розвитку міста в цілому. Екологічні знання необхідні кожній людині, оскільки саме удосконалення продуктивних сил, їх узгодження з природою дозволить забезпечити гармонію відносин у системі «людина-природа», що є важливою умовою розвитку великого промислового міста.

Інститут розвитку міста Кривого Рогу в 2013 році проводив дослідження оцінки рівня комфортності життя у місті пересічними громадянами. Враховуючи, що сучасне життя неможливо уявити без екологічної безпеки, то і критерій «екологічного комфорту» також оцінювався фахівцями Інституту.

Оцінка суджень про місто респондентами показала, що переважна більшість погоджується з тим, що Кривий Ріг – це важливий промисловий центр області (66,2% виборів). Поруч з цим майже половина респондентів (49,5%) вказала на те, що Кривий Ріг – це місто червоних дощів, що говорить про негативну оцінку респондентами екології рідного міста. Поруч з висловлюванням про те, що Кривий Ріг – зелене місто (34,4% виборів) респонденти відзначили і те, що це місто високої вірогідності техногенних катастроф (22,9%) [3].

Співставлення виборів респондентів чоловічої та жіночої статі щодо суджень про місто показало, що 52% опитаних чоловіків та 47,6% опитаних жінок вважають, що Кривий Ріг – це місто червоних дощів; 24% респондентів-чоловіків і 21,9% жінок – що це місто високої вірогідності техногенних катастроф. Є і позитивне ставлення до екології міста: 38,7 опитаних жінок та 29% чоловіків погоджуються, що Кривий Ріг – зелене місто.

Екологічний стан міста отримав найнижчу оцінку з запропонованих 16 чинників комфортного життя у місті. При цьому жінки більш критично оцінюють екологію міста, ніж чоловіки (середній бал оцінки екології жінками 1,59 порівняно з 1,92 у чоловіків). Також жінки рішуче негативно оцінюють якість питної води (1,93) та продуктів харчування (2,39) порівняно з чоловіками (2,29 та 2,87 балів відповідно). Різко негативну оцінку екологічному стану міста поставили респонденти середнього віку (58,4% опитаних цієї категорії), а найвищий бал «відмінно» екології міста поставили 2,1% молоді віком 15-24 роки (відсоток серед цієї категорії респондентів).

Необхідно також зазначити, що негативну оцінку респондентів отримали і чистота вулиць міста (2,59 середній бал), і стан парків та скверів міста (2,64), що також характеризує екологічний стан міста з негативного боку. Незадовільно чистоту вулиць міста оцінили 45,3% молоді (віком 15-24 роки), 45,9% респондентів середнього віку (25-44 роки), 42,9% інтерв'юєрів старшого віку (45-60 років) та 44,1% респондентів похилого віку. Парки та сквери отримали «незадовільно» 44,2% респондентів серед молоді 15-24 років, 43% опитаних середнього віку (25-44 роки), 40,9% - старшого віку (45-60 років) та 47% респондентів похилого віку (понад 60 років).

Як бачимо, впровадження екологічної освіти та формування екологічної культури серед молоді є необхідною умовою подальшого розвитку суспільства в цілому. Екологоорієнтоване навчання передбачає наявність певного рівня самосвідомості учнів, особистісного ставлення до існуючих проблем екологічного характеру та їх розв'язання. Екологічна культура передбачає прийняття індивідом екологічно орієнтованої поведінки як певної соціальної норми.

Необхідно пам'ятати, що сучасна ситуація на Криворіжжі характеризується стійким погіршенням якості оточуючого середовища – забруднення повітря, річок, деградація ґрунтів тощо. Несприятливий вплив людської діяльності поширюється на усі екосистеми планети. Цей конфлікт створює загрозу появи незворотних змін у природних системах, підриє звичних умов та ресурсів існування людей. Враховуючи неминуче зростання кількості людей на Землі, збереження споживацької психології неминуче призведе до швидкого вичерпання природних ресурсів і збільшення до недопустимого рівня забруднення навколишнього середовища. Необхідна термінова переорієнтація людства на психологію бережливості, обмеженості попиту природними потребами. Потреби людей треба привести у відповідність до можливостей природного середовища. Екологічно освічена людина не допустить «стихійного» ставлення до оточуючого середовища. Така людина буде протистояти екологічному варварству, сприяти забезпеченню нормального життя своїх нащадків, рішуче стаючи на захист природи, перетворюючи та удосконалюючи сучасну цивілізацію, знаходячи «екологічно чисті» варіанти взаємодії природи та суспільства.

Отже, можна зробити висновок, що у наш час зупинити порушення екологічних законів можна, лише піднявши на достатній рівень екологічну культуру кожного громадянина суспільства, а це можливо зробити насамперед через освіту, через вивчення основ екології на усіх рівнях освіти, що є у суспільстві.

Список літератури

1. Чорноморденко Д. І. Методологія в екологічній раціональності: міждисциплінарний підхід // Науковий діалог «Схід – Захід» Матер. Всеукр. Наук. Конфер. з міжнар. Участю. (м. Кам'янець-Подільський, 10 липня 2013 р.): у 4-х частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2013. – ч. 1. – С. 161
2. Ковалева И. И. Экологическое образование как важная составляющая гармоничного развития современного человека // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: Матеріали Криворізької сесії I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Кривий Ріг, 24 листопада 2012 р.) у 5-ти частинах. – Д.: «Інновація», 2012. – ч. 4. – С. 59
3. Результати соціологічного дослідження «Місто, комфортне для життя» // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://irm.kr.ua/uk/searches/2013/567-misto-komfortne-dlia-zhyttia.html>

НОВЕЙШАЯ ФОРМА ЭКСПЛУАТАЦИИ ЧЕЛОВЕКА ЧЕЛОВЕКОМ – ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ

В статье рассмотрены возможные следствия реализации постановления ООН (1992 год) о всемерном сокращении потребности населения планеты с целью сохранения окружающей среды.

Проблема и ее связь с научными и практическими задачами. Современный экологический кризис на нашей планете в учебной литературе подается как следствие исключительно негативной стороны человеческой деятельности: неразумия, нечистоплотности, неумеренного потребления ресурсов веществ и энергии и даже зловредности и хищничества. На этой основе в экологической литературе делается вывод, что выход из кризиса возможен на путях ограничения потребления материальных ресурсов, очистки промышленных и бытовых сбросов отходов производства в среду обитания и создания безотходных производств. При этом остается неосвещенной самая главная причина экологического кризиса, известная науке с середины прошлого столетия: жизнь в любой форме может существовать лишь за счет поглощения порядка из окружающей среды. Этот энтропийный закон взаимодействия живых организмов с окружающей средой четко сформулирован в книге Э. Шредингера «Что такое жизнь?».

В естественном биогеоценозе при наличии огромного количества видов животных и растений возникают компенсационные механизмы, уменьшающие давление живых организмов на среду обитания. При этом рыными защитникам окружающей среды кажется, что естественный биогеоценоз не способен нести разрушение в окружающую среду. Именно на основе этих допущений возникла идея экологического равновесия и экологической гармонии. Очевидно, понятие «экологического равновесия» является как и все наши человеческие понятия условным и относительным. Энтропийный закон жизни действует и при эффективной работе компенсационных механизмов, но проявляется не столь жестко как в их отсутствие. В отсутствие человека на планете экологический кризис, подобный современному мог бы наступить лишь через несколько миллиардов лет. Природа поставила барьер численности всем видам животных и растений в виде своего рода запрета на бесконечный рост в ущерб другим видам, что является важнейшим условием природного биогеоценоза.

Человек благодаря разуму за примерно 30000 лет своего существования преодолел эту планку, заняв по массе львиную долю (1/1000 часть) от массы всей биосферы по сравнению с массой всех других видов живых существ. Тем самым вид гомо сапиенс превратился на планете Земля в монокультуру, оказывающую громадное давление на окружающую среду. Ведь для существования этой монокультуры нужна такая огромная величина порядка, выкачиваемого из окружающей среды, которая не могла не вызвать экологический кризис. При этом восстановить катастрофическое разрушение среды обитания не могут никакие ни естественные, ни искусственно организованные компенсационные механизмы. Раздаются голоса и предпринимаются практические шаги к сокращению не только потребления, но и темпов роста народонаселения. Естественно, что подобные меры на Земле могут быть применимы лишь к самым бесправным и малообеспеченным слоям населения в слаборазвитых странах, что не вяжется с декларируемым сегодня на международном уровне гуманизмом. Высшим принципом современной цивилизации является забота о человеке, охрана его здоровья, свободы, прав и достоинства. Поэтому защищаемым всеми имеющимися в распоряжении человечества средствами должно быть наряду с другими право на зачатие будущего человека. Искусственно рост народонаселения не должен ущемляться. Жизнестойкость вида любых живых существ определяется размножением. Нас должен радовать наш многочисленный человеческий род. Конечно большая семья сопряжена с большим числом проблем, чем малая, зато и количество голов и умов в большой семье благоприятствует их решению.

В связи с отмеченным выше в учебных целях необходимо различать разрушение среды обитания за счет 2-х факторов:

- 1) негативной хозяйственной деятельности;
- 2) поглощения порядка окружающей среды, необходимого для поддержания жизни человеческого общества.

Поддается регулировке лишь первый фактор. Основную же причину экологического кризиса устранить невозможно без снижения «демографического взрыва» народонаселения планеты, что чревато непредсказуемыми последствиями для жизни всей цивилизации. Наблюдаемое стремительное развитие катастрофических событий в экологии, по всей видимости, остановить невозможно. Человечеству необходимо готовиться к единственно возможному исходу для того, чтобы сохранить себя – к переселению на другие планеты. Экологическая катастрофа может наступить в ближайшие 200-300 лет, когда население планеты достигнет 100 млрд и потребление ресурсов вырастет настолько, что содержание кислорода в атмосфере станет стремительно падать. Переселение это единственно возможная в этих условиях оптимистическая перспектива у нашей цивилизации. Фактически человечество уже 100 лет готовится к этому новому этапу своей космической истории. Причем, готовится не только созданием необходимой для этого техники, но готовится и психологически, создавая умозрительные модели освоения космоса и контакта с внеземными цивилизациями.

Это переселение всей цивилизации за пределы Земли предсказывал уже 100 лет тому назад Э. Циолковский: «Земля – колыбель человечества, но вечно в колыбели пребывать нельзя».

Идеологи постиндустриального общества развитых стран сегодня выдвигают идею устойчивого развития, реализация которой должна, по их мнению, устранить угрозу надвигающегося экологического кризиса на планете. Концепция сводится к ограничению потребления человечеством пищевых, минеральных и энергетических ресурсов, а также ограничению рождаемости и уменьшению народонаселения Земли. Авторы концепции хорошо понимают, что подобные ограничения никак не затронут интересы населения развитых стран и элиту слаборазвитых. В совокупности эти ограничения не коснутся примерно миллиарда людей. Они предназначены для подавляющего большинства беднейшей части человечества. С этой целью развернута беспрецедентная компания по так называемому экологическому образованию и воспитанию подрастающего поколения слаборазвитых стран, включая и Украину. Основным мотивом такого просвещения является убеждение молодежи в необходимости всевозможных материальных ограничений человека во благо всех живущих на Земле.

Этот тезис, однако, никак не вяжется с декларируемым законодательством всех стран гуманизмом, согласно которому человек провозглашен высшей ценностью на планете. Неискренность и нечестность современного экологического образования ярко проявляется в том, что в нем акцент сделан только на негативную сторону хозяйственной деятельности человека, а главная причина кризисного экологического состояния тщательно скрывается как от школьника, так и от студента. Таким образом, постиндустриальное общество развитых стран сформулировало новую концепцию эксплуатации человека человеком.

Альтернативой концепции устойчивого развития может быть лишь концепция оптимального потребления энергии и ресурсов планеты всем человечеством. Каждый из нас должен знать, что экологическая катастрофа на планете неминуема, она наступит в ближайшие два-три столетия. Оптимальное потребление позволит сохранить здоровье людей для того, чтобы во всеоружии смело встретить надвигающуюся катастрофу и выйти за пределы планеты мирно и с минимальными потерями. Человеческий род для всех нас важнее, чем «колыбель человечества», а мест для жизни в ближайшем и дальнем космосе безгранично много.[1]

Список літератури

1. Дроздов А. М., Булка О. С., Пикущий И. П. Новейшая форма эксплуатации человека человеком – экологическая // Вісник міжнародного дослідного центру. –К. 2005. –С. 23-24.

ПРИРОДНЕ ВІДНОВЛЕННЯ РОСЛИННИХ УГРУПОВАНЬ ВІДВАЛЬНИХ ЕКОТОПІВ

Показано, що природне відновлення (самовідновлення) рослинних угруповань у відвальних екотопах визначається одночасною присутністю рослинного виду у насінневих банках відвальних субстратів та у вегетуючих рослинних угрупованнях. Склад таких видів є різним на фоні геоморфологічних елементів відвалу. Використання самовідновлюваних видів у фіторекультивациї визначає ступінь її ефективності

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Відвали є своєрідними структурними елементами сучасного рельєфу промислових територій, складовою частиною ландшафту, позбавленого ґрунтів і повного рослинного покриву (Казаков, 2000). Відмінності відвалів (походження, вік, властивості субстратів) істотно впливають на формування на відвалах ґрунтового і рослинного покриву, на вибір можливого напрямку біологічної рекультивациї. Дослідження спонтанного заростання відвалів дасть змогу спрямовано використовувати закономірності сукцесійних змін та відбирати групи рослин, які мають при цьому найбільшу роль. Вивчення самовідновлення рослинності відвальних екотопів визначатиме ефективність рекультивациї відвалів та зменшення негативного впливу на навколишнє природне середовище, що надає актуальності нашому дослідженню.

Аналіз досліджень та публікацій. Попередніми дослідженнями (Сметана, 2002; Сметана, Мазур, Сметана О., 1999; Хлизіна, 2001; Шанда, Маленко, 1996) встановлені особливості літофільних сукцесій скельних екотопів, таксономічний та екологічний склад рослинних угруповань відвалів, можливості використання інтродукованих видів для біологічної рекультивациї відвалів. З'ясуванню особливостей самовідновлення рослинності на бермах відвалів приділено недостатню увагу.

Постановка завдання. Завданням дослідження є встановлення таксономічного складу рослинних угруповань на фоні геоморфологічних відмінностей відвалу та визначення можливостей самовідновлення рослин як комплексної порівняльної характеристики присутності видів у вегетуючому стані і у складі насінневих банків відвальних субстратів.

Викладення матеріалу та результати. Дослідження проводилися на відвалі „Буршницький” Новокриворізького ГЗК. Описи рослинних угруповань і відбір зразків ґрунту здійснювали на 3 бермах відвалу.

У складі вегетуючих рослинних угруповань виявлено 19 видів з 7 родин. На бермі № 1 визначено 16 видів рослин. Переважають види – Костриця борозниста (*Festuca rupicola* Neuff.), проективне покриття становить 30%, Пірій повзучий (*Elytrigia repens* L.)-10%, Щириця звичайна (*Amaranthus retroflexus* L.)-7%. Види, які зустрічаються поодинокі – Повитиця польова (*Cuscuta campestris* Yunk.), Гринделія розчепірена (*Grindelia squarrosa* (Pursh) Dun.), Люцерна хмелевидна (*Medicago lupulina* L.). На бермі № 2 визначено 14 видів рослин. Переважають (за проективним покриттям): Люцерна хмелевидна (*Medicago lupulina* L.)-26%. Види, які мають незначне поширення – Повитиця польова (*Cuscuta campestris* Junk), Аморфа кущова (*Amorpha fruticosa* L.), Волошка притиснутолускова (*Centaurea adpressa* Ledeb.). На бермі № 3 визначено 8 видів рослин. Переважає Буркун білий (*Melilotus albus* Medik.)-77%. Види, які мають незначне проективне покриття – Гринделія розчепірена (*Grindelia squarrosa* (Pursh) Dun.), Деревій майжезвичайний (*Achillea submillefolium* Klok. Et Krytzka), Волошка притиснутолускова (*Centaurea adpressa* Ledeb.). Таким чином, на бермах змінюється склад провідних, за проективним покриттям, видів та зменшується їх загальна чисельність з 16 до 8. Геоморфологічні елементи відвалів обумовлюють зміну проективного покриття. Провідних видів. Розташування берм на різній висоті та різний вік їх відсіпки визначили відмінності складу та структури вегетуючих рослинних угруповань відвалів. Дослідження насінневих банків відвальних субстратів дозволило встановити присутність 14 видів рослин з 7 родин – *Amaranthus retroflexus* L., *Ambrosia artemisifolia* L., *Avena fatua* L., *Bromopsis intermis* (Leys) Holub., *Chenopodium album* L., *Coronilla varia* L., *Cuscuta campestris* Junk., *Cuscuta europaea* L., *Cyclahaena xantifolia* (Nutt.) Fresen., *Medicago lupulina* L., *Melilotus albus* Medik.,

Reseda lutea L., *Stachys recta* L., *Vicia cracca* L. Так на бермі №1 представлені види родин Лободові (*Chenopodiaceae*), Бобові (*Fabaceae*) та Губоцвіті (*Lamiaceae*). На бермі № 2 виявлені 2 види рослин родини Бобові (*Fabaceae*) та по одному виду родин Айстрових (*Asteraceae*) та Тонконогові (*Poaceae*). У складі насінневих банків відвальних субстратів берми № 3 виявлено 2 види рослин родини Бобові (*Fabaceae*) та по одному виду родин Айстрові (*Asteraceae*), Губоцвіті (*Lamiaceae*), Тонконогові (*Poaceae*) та Резедові (*Resedaceae*). Таким чином, лише родина Бобові (*Fabaceae*) представлена у насінневих банках усіх досліджених берм і тому види цієї родини є перспективними для розробки проекту фіторекультивациі відвалу. Виявлено, що з 13 родин майже половина зустрічаються на бермах, як у в вегетуючій, так і в латентній стадії розвитку рослинності. Види родин *Apiaceae*, *Resedaceae*, *Euphorbiaceae*, *Plantaginaceae*, *Caryophyllaceae* та *Scrophulariaceae* зустрічаються лише на одній бермі та лише у одній стадії розвитку. Родини *Cuscutaceae*, *Amaranthaceae* зустрічаються одночасно у складі насінневого банку та у складі вегетуючої рослинності на бермах 1, 2, родина *Poaceae* на бермах 2, 3. Індиферентною до екологічних умов відвалів виявилася родина *Fabaceae*, яка зустрічається на всіх бермах і у складі насінневого банку і у складі вегетуючої рослинності. Ця родина представлена видами *Medicago lupulina*, *Melilotus albus*, *Vicia cracca*, які складають основу структури рослинних угруповань на всіх бермах відвалу.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Таким чином, рослинні угруповання, що сформувалися на різних бермах відвалу відрізняються загальним видовим складом, чисельністю видів, їх проективним покриттям. У складі рослинних угруповань відвальних екоотопів виявлені самовідновлювані види, склад та чисельність яких детерміновані геоморфологічними елементами відвалів. Найбільші поширеними у субстратах відвалу або на поверхні є такі рослинні види: *Amaranthus retroflexus* L., *Cyclachaena xanthifolia* (Nutt.) Fresen., *Melilotus albus* Medik., *Coronilla varia* L., *Ambrosia artemisifolia* L., *Reseda lutea* L., *Lactuca tatarica* (L.) C.A. Mey., *Chenopodium album* L.. Самовідновлювані види відвальних екоотопів – *Amaranthus retroflexus* L., *Ambrosia artemisifolia* L., *Cuscuta campestris* Junk., *Medicago lupulina* L., *Melilotus albus* Medik., *Reseda lutea* L., *Vicia cracca* L. Зустрічаються на різних бермах відвалу, лише види родини *Fabaceae* присутні на всіх геоморфологічних елементах відвалу і є найчисельнішими серед видів, які проходять повний життєвий цикл.

Визначення піонерної ролі рослин в процесах самозаростання на відвалах можливе на основі таких параметрів самовідновлення: 1. Рослини, які здатні до насінневого розмноження і самостійно поширюються за межі первинного поселення (в процесі природного відновлення); 2. Рослини, що продукують життєздатне насіння, але не поширюються за межі первинного поселення насінневим шляхом; 3. Вирішення проблеми оптимізації техногенних ландшафтів в урбанізованих районах, на нашу думку, повинно йти в напрямку розробки культурфітоценозів, з підвищеною стійкістю до пессимальних факторів навколишнього середовища, на основі визначеної здатності рослинних видів до самовідновлення у відповідних екологічних умовах.

Список літератури

1. Казаков В. Л. Антропогенні ландшафти Кривбасу // Різноманіття ландшафтних комплексів України та шляхи їх раціонального використання і збереження: методологічні і прикладні аспекти. Зб. Наук. Праць наук. Конф. – Київ, 2000. – С. 41-46.
2. Сметана М. Г. Рослинний покрив техногенних ландшафтів центральної та південної частини Криворіжжя // Геологічне середовище антропогенної екосистеми. Деякі чинники техногенезу. – Кривий Ріг, 2002. – С. 32-45.
3. Сметана Н. Г., Мазур А. Е., Сметана А. Н. Рост и развитие сосны крымской на железорудных отвалах Кривбасса // Интродукция и акклиматизация растений, вып. 32. – К., 1999. – С. 140-149.
4. Хлизіна Н. В. Особливості літофільних сукцесій та їх досліджень // Ґрунтознавство. 2001. –Т. 1, № 1-2. – С. 93-96.
5. Шанда В. І., Маленко Я. В. Теоретичні аспекти вивчення еколого-таксономічних спектрів (ЕТС) серійних угруповань // Мат.І Всеукр. Конф. «Проблеми фундаментальної екології: структура угруповань». – Кривий Ріг, 1996. – Ч. I. – С. 28-30.

ДО АНАЛІЗУ ВИДОВОГО БАГАТСТВА ПЕТРОФІЛЬНОЇ РОСЛИННОСТІ КРИСТАЛІЧНИХ ВИХОДІВ ГЕОЛОГІЧНИХ ПОРІД НА ТЕРИТОРІЇ М. КРИВОГО РОГА

В статті наводяться флористичний, еколого-ценотичний, та біоморфічний характеристики фітоценотичних комплексів, що утворюються на кристалічних порід Криворізької серії та фундаменту українського кристалічного щита у межах м. Кривого Рогу.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Природні виходи, де збереглася петрофільна рослинність, мають досить значну територію в межах Криворізького регіону. Основними геологічними породами, які виходять на денну поверхню, є граніти, аркозові пісковики, мегматити, амфіболіти, пегматити, залізисті кварцити, аспідні сланці [1]. До посттехногенних штучних новоутворених кристалічних порід можна віднести територію бортів кар'єрів, зон зсуву та обрушення, селективно відсипаних відвалів кристалічних порід та складів руди. Саме субстрат з кристалічних порід створює специфічні умови екологічних режимів, що зумовлює формування характерних фітоценозів та протікання досить своєрідних сукцесійних стадій розвитку рослинного покриву.

Задля прогнозування, прискорення функціонування та оптимізації процесів в стійких фітоценотичних угрупованнях біогеоценозів гірничо-видобувних ландшафтно-техногенних систем кам'янистих субстратів необхідно проводити дослідження природних літофітних рослинних комплексів різних гранітоїдних та кристалічних порід у межах Криворізько-Нікопольської залізо-марганцевої провінції.

Аналіз досліджень та публікацій. Питанню дослідження флори кристалічних виходів приділено увагу в багатьох роботах Андрієнко Т. Л., Прядко О. І., Сіденко В. М., Дідух Я. П., Контар І. С., [2, 3, 4, 5]. Флора кристалічних відслонень різного походження Криворізького басейну висвітлювалась в роботах В. І. Шанди, В. В. Кучеревського [6, 7]. Структура рослинного покриву даного регіону вивчалась М. Г. Сметаною, О. О. Красовою [8] та інш., але біогеоценотична роль петрофільної рослинності майже не вивчена.

Постановка завдання. Метою роботи було дослідження фітоценотичних комплексів кристалічних порід Криворізької серії та фундаменту УКЩ підзони різнотравно-типчакового-ковилового степу у межах Кривбасу.

Викладення матеріалу та результати. Флористичний аналіз був виконаний на матеріалах 332 повних геоботанічних описів. При проведенні флористичного аналізу було використано Конспект флори Правобережного степового Придніпров'я [6].

У складі рослинності було визначено 104 види та 88 родів, які входять до 31 родини вищих судинних трав'янистих рослин. Взагалі на всіх ділянках переважають аеропедофіти, кількість яких складає 78,8%. Літофітні види, які найбільш характерні саме для цього типу субстрату, становлять 13,5%. Гелофітних та псамофітичних видів налічується 2,9%, епіфітні та гідрофітні види складають незначну частку. За водним режимом переважають мезоксерофіти (36,5%), трохи менше ксеромезо- та еуксерофітів (25,1% та 21,2%), чисельність еумезофітів становить 14,4%. Також, серед петрофільної рослинності відмічаються 1,9% гідрофітних та 1,1% мезогідрофітних видів. Присутність вологолюбних видів, таких як *Typha angustifolia* L., *Epilobium tetragonum* L., *Ranunculus sceleratus* L., зумовлено, в деяких місцях, розташуванням кристалічних оголень біля урізу води. За аналізом ознак життєвих форм 55,8% складають трав'янисті полікарпіки, 31,7% належить монокарпікам малорічникам, та монокарпікам однорічникам. Види напівдеревних рослин складають 8,7%.

Деревна рослинність представлена видами *Caragana frutex* (L.) C. Koch., *Cotoneaster melanocarpus* Fisch. Ex Blytt., *Ulmus laevis* Pall., *Spiraea hypericifolia* L., та займає 3,8%. За формою кореневих систем переважають види зі стрижневою (61,5%), майже удвічі менше (37,5%) видів з мочкуватою кореневою системою. Зовсім незначну частку складають види без кореневих утворень, яким належить 1,1% від загальної кількості. За системою біологічних типів Раункієра 44,2% складають гемікриптофіти, геофітам належить 26,1%, терафітам – 13,5% видів.

За типом вегетації рослинність кристалічних відслонень різного походження представлена досить різноманітно. Основна частина видів належить до літньозеленого (51,1%) та літньозимовозеленого (43,3%) типу. Але є і незначна частка ефемерних (2,9%), вічнозелених (1,9%) та ефемероїдних видів (1,1%). Аналіз поширеності видів показав, що 63 види відносяться до гемієвритопних, 21 до евритопних та 18 до гемістенотопних видів. До стенотопних, тобто видів з вузькою екологічною амплітудою, належать 1,9%. Вони представлені видами *Sedum borissovae* Balk. Та *Aurinia saxatilis* (L.) Desv. За зустрічністю більшість видів належить до звичайних (82,7%), але присутні, також, і рідкі (10,6%) та дуже рідкі (6,7%) види. Основна частина видів фітоценотичних комплексів кристалічних порід Криворізької серії має палеарктичне та широкопалеарктичне походження, але майже третина належить до групи видів перехідних ареалів, а саме, до центральноєвразійсько-середземноморської та європейсько-середземноморсько-передньозасійської групи. Присутні, також, адвентивні види, однак вони не складають значного відсотку.

Еколого-ценотична структура рослинних угруповань проаналізована більш детально. Основну частку петрофітів кристалічних відслонень складають види степової та синантропної рослинності. Степові види складають 34,6% і представлені петрофітним комплексом, псамофільною та галофільною рослинністю. Петрофільні види складають 14,4% і представлені еупетрофітами з 11,5%, сілікотетрофітами з 2,9% та степовими петрофітами з 1,9% участю. Псамофільний комплекс представлений еупсамофільною та прирічковою рослинністю з загальною участю близько 1,1%. Галофіти включають 1,1%. Синантропна рослинність включає 29,7% видів, з яких 23,1% належать до рудеральних, 1,9% належить сегетальним та сегетально-рудеральним видам. Культигенні види займають 1,1%. Треба також відмітити присутність видів лучної та болотної рослинності, наявність якої обумовлена, як зазначалось раніше, особливостями ландшафтного розташування фітокомплексів. Екологічний спектр та еколого-ценотична структура рослинності наведено в таблиці 1 та 2.

За еколого-ценотичним спектром переважає степової рослинності (50,1%) та високий рівень синантропних видів відмічається на території ділянки 3. Це зумовлено тиском паскуальної дигресії та антропогенним навантаженням. Високий відсоток петрофітних видів (22,2%) та найбільше різноманіття за еколого-ценотичною структурою відмічається на ділянці 1. Такі показники пояснюються відносною ізольованістю цієї території та специфікою рельєфу.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Отже, флористичний аналіз фітоценотичних комплексів кристалічних порід природного походження показав, що рослинні угруповання мають різноманітний склад, та еколого-ценотичну структуру. Комплекс петрофільної рослинності деградує при надмірному випасу та антропогенному навантаженні, та призводить до збільшення рудеральних видів. Підвищення видового багатства петрофітів відмічається в районі Кіровської історико-геологічної пам'ятки, яке можна пояснити мінімальним втручанням антропогенного чинника у формування структури та флористичного складу петрофільної рослинності.

Список літератури

1. Геологические памятники Украины: Справочник-путеводитель. Коротенко Н. Е., Щирица А. С., Каневский А. Я., и др. – К.: Наук. Думка, 1987. – 156 с.
2. Андрієнко Т. Л., Прядко О. І., Сіденко В. М. Рослинний світ гранітних відслонень Кіровоградщини та його охорона // Укр. Ботан. Журн. – 1995. – 52, № 6. – С. 866-872.
3. Дідух Я. П., Контар І. С. Топологічна диференціація рослинного покриву відслонень кристалічних порід лісової зони України // Укр. Ботан. Журн. – 1999. – 56, № 5. – С. 454-461.
4. Контар І. С. Топологічна диференціація рослинного покриву відслонень кристалічних порід Полісся та Лісостепу України.: Автореф. Дис. ... канд. біол. Наук. – Київ, 2001. – 18 с.
5. Рифф Л. Е. Флора та рослинність кам'янистих відслонень Гірського Криму.: Автореф. Дис. ... канд. біол. Наук. – Ялта, 2004. – 20 с.
6. Кучеревський В. В. Конспект флори Правобережного степового Придніпров'я. – Дніпропетровськ: Проспект, 2004. – 292 с.
7. Кучеревський В. В. Атлас рідкісних та зникаючих рослин Дніпропетровщини. – К.: Фітосоціоцентр, 2001. – 360 с.

УДК 598.2:502.7 (477.7)

В. В. КОЦЮРУБА

викладач кафедри зоології, фізіології та валеології
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»**ПТАХИ СЕЛІТЕБНИХ ЛАНДШАФТІВ КРИВОРІЖЖЯ**

Анотація. В даній статті розглянуто результати довгострокових досліджень орнітофауни селітебної зони міста Кривий Ріг та прилеглих населених пунктів. Встановлено статус перебування видів, вказано на просторову та часову динаміку орнітофауни.

Ключові слова: орнітоценози, селітебна зона, видове багатство, статус перебування видів.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Розвиток урбаністичної орнітології в останні десятиліття пов'язаний з різноплановими дослідженнями орнітоценозів, як селітебної зони, так і техноценозів різного типу, але орнітофауна селітебних ландшафтів Криворіжжя є недостатньо дослідженою. Розуміння стану орнітоценозів міста є не тільки теоретичним питанням, а має велике практичне значення для гармонізації відносин «людина-природа».

Аналіз досліджень та публікацій. В більшості відомих нам друкованих працях, вивчення орнітофауни зводиться до селітебної зони міста, рідше до територій, що відповідають площам земель, які підпорядковані міськрадам. Останній підхід дає можливість провести оцінку видового складу в незалежності від міст різного типу та їх положення в ландшафтній природній зоні. За такого підходу, детальні дослідження орнітофауни міст, виявляють закономірність – гніздові птахи в межах міста становлять 30-65% всієї фауни природної зони, в якій знаходиться місто. Найбільший показник видового багатства мають міста дифузного типу, як Кривий Ріг, збагачення видового складу відбувається за рахунок строкатості ландшафтів. Ця закономірність проявляється в селітебній зоні міста, за рахунок постійного проникнення видів з оточуючих жилі квартали біотопів (Коцюруба, Губенко, 1996).

Постановка завдання. Польові дослідження проводились на території міста Кривий Ріг та прилеглої до нього Криворізької промислової агломерації з 1988 по 2014 рік, враховані результати досліджень інших орнітологів Криворіжжя і літературні дані.

За основу прийняті загально визнані методики дослідження птахів урбоценозів. Всього проведено понад 7690 обліків та 1540 спостережень протягом 9490 годин; пройдено маршрутними обліками понад 15898 км, обстежена площа в 163050 га, стаціонарами – 769 га.

Селітебні ландшафти обстежувались нами попутно, в ході комплексного стаціонарного обстеження території Криворіжжя (128 контрольних та дослідних ділянок).

Метою дослідження було встановлення видового складу птахів, часових та просторових характеристик орнітоценозів.

Викладення матеріалу та результати. За період наших досліджень в 7 типах біотопів селітебної зони міста Кривий Ріг відмічено 76 видів птахів. Всі види відносяться до 12 рядів, 30 родин. По одному виду представлені ряди лелекоподібних, куроподібних, мартиноподібних, зозулеподібних, дрімлюгоподібних, серпокрильцеподібних, ракшеподібних. Переважає за кількістю зареєстрованих гніздових видів ряд Горобцеподібні (45 та 27 видів відповідно, що склало 67,16 та 64,28% від загальної кількості видів). На другому місці – представники ряду Дятлоподібні – 5 видів, він же на другому місці за кількістю гніздових – 3. До цих цифр на включено ще 11 видів горобцеподібних, присутність яких в різних типах біотопів селітебної зони в більшій мірі випадкова, зустрічались тільки в сезон міграцій, або на зальоті. Серед представників ряду Горобцеподібні переважає родина дроздові (9), але тільки 5 з них, як і представники родини в'юркових гніздяться. Значною кількістю видів представлені родини кропив'янкових, воронових. Привертає увагу наявність представника ряду Мартиноподібних – річкового крячка, який на протягом двох гніздових сезонів мав спроби, гніздитися на даху дев'ятиповерхового будинку житлового кварталу «Східний-1», цей факт є фауністичною рідкістю. На території новобудов жилих кварталів домінують чорний серпокрилець, міська ластівка, сизий голуб, чисельним є чубатий жайворонок. В жилих кварталах багатоповерхової забудови домінують хатній і польовий горобці, чорний серпокрилець, міська ластівка, сизий голуб. Звичними видами є садова горлиця, зеленяк, костогриз, співочий дрізд.

Найбільш різноманітний та багатий видовий склад характерний для жилих кварталів старої забудови, особливо тих, які знаходяться на периферії міста та поряд з парками, скверами,

водоймами. Центральна частина селітебної зони міста має бідний видовий склад і представлена в основному, тільки видами Горобцеподібних та Дятлоподібних.

Нами проаналізований видовий склад птахів по фауністичним комплексам селітебної зони. Виявлено, що всі види відносяться до 5 фауністичних комплексів: степового – 3 види, лісового – 28, водолюбного – 2 (з них присутні тільки види північного походження – річковий крячок та біла плиска), комплексу берегових урвищ – 9, комплексу населених пунктів – 9 видів. Такий розподіл пов'язаний з трансформацією природних ландшафтів всього регіону. У зв'язку з поширенням деревної рослинності з'явилися нові лісові види (дрізд-горобинник, сива жовна, чорна горихвістка). З другої стогони посилюється процес синантропізації та доместіфікації. За списком комплексів наведеним у літературі (Воинственский, 1960) цей комплекс представлений 10 видами, в селітебній зоні Кривого Рогу відсутні тільки галка, сипуха. Ми віднесли до цього списку садову горлицю, синантропізація якої безсумнівна. З часу розселення, після 50-х років цього ХХ сторіччя, вона пов'язана з населеними пунктами. В нашому місті стала чисельною і в деяких біотопах (вулиці багатоповерхової забудови) виступає в певні відрізки часу як субдомінант. На наш погляд, число видів лісового комплексу буде поступово зростати, а степового зведеться до повного мінімуму, що є досить зрозумілим.

Склад фауни птахів значно різниться по сезонам року. На території селітебних ландшафтів Криворіжжя зареєстровано 76 видів птахів. Значна кількість видів є перелітними, інші – нерегулярно, або в невеликій кількості зустрічались з різних типів біотопів. Взагалі, пролітні види, що представлені в усіх типах біотопів, в селітебній зоні налічують 43 види. За статусом перебування 42 види птахів гніздяться, 41 – зимує, 14 є осілими, 17 кочуючими, та 21 зальотні. Найбільш звичайними та масовими гніздовими птахами являються чорний серпокрилець, польовий та хатній горобці, міська ластівка (всього 42 види). Малочислені та рідкісні – дрімлюга, річковий крячок, всі види денних хижих птахів та сов, окрім хатнього сича, а також деяких горобцеподібних – кропив'янка, берестянка та малинівка. В холодну та пізню весну, до квітня можуть затримуватися зимуючі види – кропивник, снігур, звичайний підкоришник. Максимальна кількість видів зареєстрована в другій та третій декаді квітня. Останній прилітають вівільга, чорний серпокрилець та чорнолобий сорокопуд. Осілими є сизий голуб, хатній сич, сирійський дятел, чубатий жайворонок, велика синиця, зеленьяк, щиглик, хатній горобець, сорока. Вони одними з перших приступають до розмноження. В цей час значно зростає чисельність садової горлиці, перші гнізда з покладами можна побачити ще наприкінці лютого або на початку березня. Але більшість з них гине. Взимку досить часто залітають малий яструб, звичайний боривітер.

Висновки та напрямки подальших досліджень. На території селітебних ландшафтів Криворіжжя зареєстровано 76 видів птахів. Значна кількість видів є перелітними, інші – нерегулярно, або в невеликій кількості зустрічались з різних типів біотопів. Пролітні птахи в селітебній зоні налічують 43 види. За статусом перебування 42 види птахів гніздяться, 41- зимує, 14- є осілими, 17 –кочуючими, та 21- зальотні. Найбільш звичайними та масовими гніздовими птахами являються чорний серпокрилець, польовий та хатній горобці, міська ластівка. Малочислені та рідкісні – дрімлюга, річковий крячок, всі види денних хижих птахів та сов.

Дифузний характер забудови міста сприяє загальному збагаченню видового складу птахів селітебної зони, за рахунок постійного проникнення видів з оточуючих жилі квартали біотопів.

Список літератури

1. Коцюруба В. В., Губенко Н. А. Авифауна крупного диффузного города и пути её преобразования. [Валерий Витальевич Коцюруба, Николай Алексеевич Губенко] // 36.: Урбанізоване навколишнє середовище: охорона природи та здоров'я людини – Київ, 1996, с. 111-114.

ВИЗНАЧЕННЯ ПРОДУКТИВНОСТІ ТРАНСПІРАЦІЇ ТА ТРАНСПІРАЦІЙНОГО КОЕФІЦІЄНТА У ПРЕДСТАВНИКІВ *CUCURBITA* В ШТУЧНИХ УМОВАХ

Досліджені показники продуктивності транспірації та транспіраційного коефіцієнта рослин сортів Cucurbita.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Основне завдання дослідження водного режиму рослин полягає в одержанні й узагальненні знань про фізіологічні процеси водного обміну в рослинному організмі та його управління з метою створення теоретичної бази раціонального використання й захисту рослин. У центрі дослідів – проблеми водного режиму і транспірації у польових та штучних умовах, яким приділяв увагу один із засновників української школи фізіології рослин Є. Вотчал, а згодом його учні А. Оканенко, Л. Максимчук та ін. [7].

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Водний обмін є одним із найбільш динамічних процесів у рослин і знаходиться у тісній кореляції з іншими процесами їх життєдіяльності [2, 3,4].

Транспірація – випарування вологи з поверхні листів або інших частин рослини. Інтенсивність транспірації – мінливий показник, який змінюється залежно від пори року, а також від поєднання ґрунтово-екологічних та метеорологічних факторів. Для повної характеристики водного обміну рослин необхідно знати продуктивність транспірації та транспіраційний коефіцієнт [2].

Якщо транспіраційні витрати перевищують надходження води до кореневих систем, то це негативно впливає на життєдіяльність рослин і зокрема спричиняє водний дефіцит та в'янення листя, призупинення ростових процесів, зниження інтенсивності фотосинтезу та порушення обмінних процесів, що може призвести не лише до зниження продуктивності, а й до загибелі рослин.

Інтенсивність транспірації – мінливий показник, який змінюється залежно від пори року, а також від поєднання ґрунтово-екологічних та метеорологічних факторів. У деревних рослин листя верхніх ярусів транспірує більше вологи, ніж середніх та нижніх. Проте видові особливості цього процесу пов'язані з кількістю, розміром та будовою продихів. За інтенсивністю транспірації рослини розподіляють на три групи: 1) сильнотранспіруючі, 2) середньотранспіруючі, 3) слабкотранспіруючі [1, 4]. Зважаючи, що в штучних та природних умовах формуються своєрідні умови, нами було досліджено інтенсивність транспірації листям проростків *Cucurbita* в штучних умовах.

Викладення матеріалу та результати. Вимірювання транспірації окремого листка або гілок мають велике значення у фізіологічних дослідженнях, але вони не можуть бути достовірно екстрапольовані для обчислення втрати води цілими рослинами або фітоценозами. Проте ці методи можна використовувати для попереднього лабораторного аналізу у штучних умовах. Нами були використані гравіметричний метод, заснований на вимірюванні втрати води рослиною, що зростає у водонепроникному посуді та метод швидкого зважування зрізаного листка або пагона на торсійних терезах за Л. А. Івановим [3].

В якості об'єктів досліджень були обрані такі сорти представників роду *Cucurbita*: 1 – «Красавица»: середньостиглий сорт столового призначення, має підвищену холодостійкість; 2 - «Кустовая золотая»: скоростигла, кущова; 3 - «Кустовая оранжеевая»: кущова форма. Досліджувались п'ятиденні проростки різних сортів рослин роду *Cucurbita*, повторюваність трикратна. На основі даних про кількість використаної рослинами кожного варіанту досліду води та накопиченої (за аналогічний період) сухої речовини визначено продуктивність транспірації та транспіраційний коефіцієнт (табл. 1)

Враховуючи, що продуктивність транспірації – це кількість сухої речовини (в г), що утворилося за період, коли рослина випарує 1 кг (1 л) води. Знаючи вагу сирої та сухої речовини можна вирахувати продуктивність транспірації, однак слід враховувати, що рослина на утворення сухої речовини використовує 0,2% поглинутої води.

Значення транспіраційного коефіцієнту є видоспецифічною ознакою і варіюють в межах 2–1000 і більше. Знаючи показник транспіраційного коефіцієнту, можна приблизно вирахувати

норми поливу для зрошувальних культур в різних ґрунтово-кліматичних умовах і раціональні заходи зрошення.

Таблиця 1 – Визначення показників ефективності використання води

Назва сорту	Суха вага, г		Δm , г	Витрачено води, г	Транспіраційний коефіцієнт	Продуктивність транспірації
	вихідна, m_0	кінцева, m_1				
Красавица	3,236	3,255	0,019	15,13	796,316	2,090
Кустовая золотая	1,996	2,012	0,016	12,82	801,250	2,102
Кустовая оранжевая	2,943	2,961	0,018	14,51	806,111	2,095

Транспіраційний коефіцієнт зменшується з покращенням умов живлення, зволоження, зі збільшенням родючості ґрунту та рівня агротехніки. Для представників роду *Cucurbita* властиве значення цього показника 700. В штучних умовах зростання нами були встановлені показники транспіраційного коефіцієнту в межах вузького діапазону близько 800 (табл. 1). За продуктивністю транспірації досліджені сорти також мають доволі близькі значення.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Представники роду *Cucurbita* є цінним харчовим продуктом, деякі види мають декоративні властивості. Відомо чотири основних підвиди: довгоботоговий, кущовий, декоративний та дикорослий. Нами досліджувалися довгоботоговий та кущовий підвиди, столові сорти. Виявлено, що показники транспіраційного коефіцієнту та продуктивності транспірації досліджуваних сортів за однакових умов зростання відрізняються несуттєво.

В подальшому плануємо ґрунтовніше дослідити особливості водного режиму інших сортів даного виду та виявити умови регулювання водного режиму рослин. Особливу увагу заслуговує порівняння показників водного режиму у рослин різних життєвих форм в природних та штучних умовах з метою виявлення специфіки зменшення водного дефіциту рослин. Дефіцит вологи в рослинах діє на такі процеси як: поглинання води, транспірацію, кореневий тиск, проростання насіння, фотосинтез, дихання, ферментативна активність, ріст і розвиток, співвідношення мінеральних речовин.

Змінюючи обмін речовин, нестача вологи впливає на продуктивність рослин, смак плодів, щільність деревини, довжину й міцність волокна і т.д. Вміст вологи, необхідної для проростання, різний для різних видів. Вплив водного дефіциту на метаболічні процеси залежить від його тривалості. При тривалому в'яненні збільшується швидкість розпаду білків, нуклеїнових кислот. При цьому вміст білка у листках падає, а в насінні – збільшується.

Список літератури

1. Веретенников А. В. Физиология растений с основами биохимии: Учеб. Пособие / А. В. Веретенников. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1987. – 256 с.
2. Гусев Н. А. Состояние воды в растении / Н. А. Гусев. – М.: Наука, 1974. – 136 с.
3. Иванов Л. А. Про методику швидкого зважування для визначення транспірації в природних умовах / Л. А. Иванов, А. А. Сіліна, Ю. Л. Цельнікер // Ботанічний журнал. – 1950. – № 2. – С. 75-83.
4. Лебедев С. И. Физиология растений / С. И. Лебедев. – М.: Агропромиздат, 1988. – 544 с.
5. Лихолат Ю. В. Водный режим растений в условиях загрязнения среды углеводородами: Автореф. Дис. На соискание научн. Степени канд. биол. Наук: спец. 03.00.16 «Экология» / Ю. В. Лихолат. – Днепропетровск, 1986. – 25 с.
6. Паталах И. И. Интенсивность транспирации в экотоксикологических исследованиях / И. И. Паталах, И. Г. Шматько // Устойчивое развитие: загрязнение окружающей среды и экологическая безопасность. – Том 2. – Днепропетровськ: ДДУ. – 1995. – С. 20–21.
7. Енциклопедія Українознавства [Електронний ресурс]. – <http://diasporiana.org.ua/?s=Енциклопедія+українознавства>

РОЛЬ ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СТАЛОМУ РОЗВИТКУ ПРОМИСЛОВОГО РЕГІОНУ

В статті розглянута перспектива шкільної та вищої освіти на шляху інтегративних елективних курсів природничих наук, які дозволять формувати у майбутніх фахівцях суспільно активну позицію, з чітко сформованою причинно-наслідковою сутністю картини світу.

Сталий розвиток промислового регіону може бути досягнуто через формування спеціальних знань, вмінь та навичок ще в процесі навчання майбутнього громадянина. Важливим є факт інтеграції шкільних предметів у тісний взаємозв'язок розуміння картини світу, її причинно-наслідкових взаємодій, взаємовідношень тощо. Враховуючи це, постає питання готовності шкільного вчителя та майбутніх фахівців з лав студентства до таких нововведень. Підготовка може бути здійснена для вчителів на заняттях курсів підвищення кваліфікації, а студентство готується поступово на заняттях спецкурсів.

Ідеї організації такої підготовки майбутнього суб'єкта суспільної діяльності, а також теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя хімії до викладання шкільного інтегрованого курсу «Природознавство» можна черпати в роботах Володимира Івановича Вернадського з біогеохімії [2].

Чітка інтеграція природничих наук сформувала предмет та завдання молоді науки біогеохімії, також розкрила причини в необхідності опанування знань з хімії, коли ставиш перед собою задачу – пізнання світу.

В його роботах вперше були визначені поняття у такому тлумаченні:

гео – Земля, є середовищем, причиною геохімічного процесу; біо – живе, є середовищем здійснення біохімічного процесу; життя – складний процес співіснування живого та неживого; біогеохімічний процес представляє собою складну структуру біосфери з міцними взаємозв'язками; людина – закономірний процес еволюції живого; антропогенний вплив на біосферу привів до формування нової структури – ноосфери.

Матеріальний світ обумовлений існуванням різних частинок, серед яких атоми, що входять до складу молекул та знаходяться у вузлах атомних кристалічних ґраток речовин. Речовини входять до складу фізичних тіл навколишнього середовища природного та антропогенного походження. Останні формують вид екосистеми, ландшафти, обумовлюють частково кліматичні умови, впливають на життєздатність абіотичних факторів середовища тощо.

У розвитку цієї ідеї вбачаємо доцільність викладання дисциплін у навчальному плані підготовки напряму «Хімія» таких, як «екологія», «екологічна хімія», «хімічна екологія», «біологічна хімія», які в своїй основі мають ту саму інтеграцію природничих наук. Зрозуміло, що формування таких фахових компетенцій спирається лише на шкільні залишкові знання студентів з біології, географії, оскільки вони не передбачені у їх плані підготовки.

Отже, можливо в подальшому, через потребу формування певних кадрових компетенцій у майбутніх випускників педагогічних вчз напрямів «Хімія», «Біологія», «Географія», «Фізика» задля якісного викладання курсу «Природознавство» необхідно ввести до загального плану їх підготовки низку природничих наук, або навіть таку інтегративну дисципліну з однойменною назвою.

Список літератури

1. Колчинский Э. И. Владимир Иванович Вернадский – биография [Електронний ресурс] / Э. И. Колчинский. – Режим доступу до статті: <http://to-name.ru/biography/vladimir-vernadskij.htm>.

2. Вернадский В. И. Химическое строение Биосферы Земли и ее окружения / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 2001. – 376 с. – [Електронний ресурс] Режим доступу до книги: <http://vernadsky.lib.ru>.

Секція 19 ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ ПРАЦІ

УДК 620.3+538.9
Р. М. БАЛАБАЙ,
канд. фіз-мат. Наук,
доц. кафедри фізики та методики її навчання
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
А. Г. БАРИЛКА,
аспірант,
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
Д. Ю. ГРИЦУЛЯ,
студент,
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
e-mail: oks_pol@cabletv.dp.ua

Трибологічні характеристики алмазоподібних вуглецевих плівок, покритих воднем або фтором: розрахунки ab initio

Анотація. Методами функціоналу електронної густини та псевдопотенціалу із перших принципів отримані розподіли густини валентних електронів, повні енергії, статичні сили тертя для алмазних та алмазоподібних плівок з непокритими поверхнями або покритими повністю воднем, або з половинним покриттям воднем чи фтором.

Ключові слова: плівки алмазоподібного вуглецю, адгезія, електронна густина, псевдопотенціал, статична сила тертя, водень, фтор.

Трибологія – наука про тертя, зношування та змащування матеріалів. Процеси тертя, зношування та змащування нових композитних матеріалів, котрі нині замінюють захисні металеві поверхневі покриття, значно відрізняються від процесів, притаманних металам [1], звідси, розуміння трибології неметалів є важливим та актуальним. Знання про тертя на атомарному рівні можна отримати на теоретичній основі засобами молекулярної динаміки та квантових обчислень. Алмазоподібний вуглець (DLC) недавно привернув значну увагу як напівпровідниковий мастильний матеріал. Високий вміст у ньому атомів вуглецю з алмазними зв'язками у присутності графітоподібних зв'язків приводить до появи унікальних характеристик алмазоподібних покриттів, таких як, опір зношуванню, висока твердість, хімічна стійкість, незначне тертя, слабе стирання, біосумісність, прозорість в інфрачервоному діапазоні спектру та екологічна чистота.

Об'єктом роботи виступають трибологічні неметалічні контакти, предметом – статичне тертя алмазоподібних плівок. Мета роботи визначення статичних сил тертя для алмазних та алмазоподібних плівок з непокритими поверхнями або покритими воднем чи фтором. В даній роботі виконано моделювання трибологічних процесів, суть якого ґрунтується на статичних енергетичних обчисленнях. Алгоритм обчислення полягав у наступному. Початкова структура модельних об'єктів генерувалася таким чином, щоб дві поверхні, що труться, були вирівняні в бажаній конфігурації та встановлені на невеликій відстані розділення D , енергія такої структури обчислювалася та зберігалася. Потім поверхневі атомні шари переміщувалися на незначну відстань відносно глибших атомних шарів, при зберіганні незмінною відстані розділення D , і нова енергія обчислювалася. Ця процедура знову повторювалася, тим самим генеруючи енергетичний рельєф уздовж траєкторії зсуву атомних шарів. Розрахований енергетичний рельєф дозволяє оцінити нормальний тиск та коефіцієнт тертя. Коефіцієнт тертя є мірою того як багато роботи, що була виконана в системі, перетворюється в інші менш керовані форми енергії. Очевидно, існує значна кореляція між адгезією, тертям та зношуванням поверхонь, що ковзають одна відносно одної, і деталі цієї кореляції залежать від особливостей їх атомної будови. В даних обчислювальних експериментах досліджувалися вплив шорсткості поверхонь, наявність обірваних зв'язків поверхневих вуглецевих атомів, наявність тиску на поверхні, що ковзали, на величину адгезії та коефіцієнт тертя з використанням власного програмного комплексу [2].

Створювалися модельні трибологічні контакти алмазоподібних плівок товщиною біля 7 \AA , в яких процент вмісту графітоподібних зв'язків змінювався від нуля до 50%, при цьому

змінювалася гладкість поверхонь. На рис. 1. і рис. 2 приводяться зміна повної енергії та швидкість зміни повної енергії (величина похідної dE/dD , котра вважається силою тертя) двох алмазоподібних вуглецевих плівок з сумішшю 50% алмазоподібних та 50% графітоподібних зв'язків, що в трибологічному контакті, при зміні відстані розділення D між плівками. З графіка на рис. 2 видно, що для відстані розділення D в районі 2.2-2.3 Å на кривій (dE/dD) спостерігається перегин, котрий можна зв'язати зі змінами у характері взаємодії між плівками. Співставляючи цей факт із просторовими розподілами густини валентних електронів для різних відстаней розділення D між плівками, робимо висновок, що на саме на цих відстанях зникає

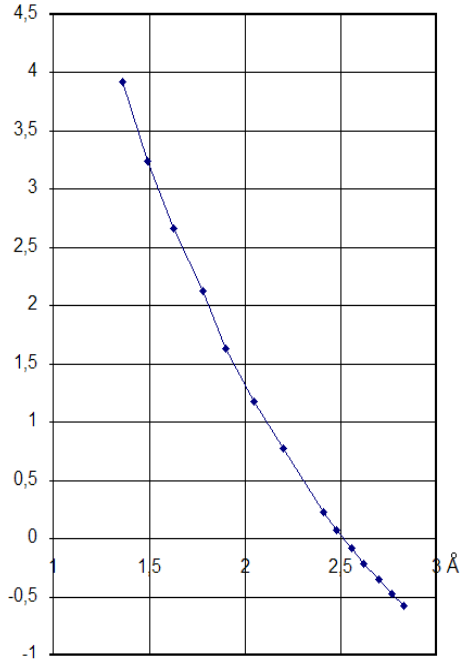


Рис. 1.

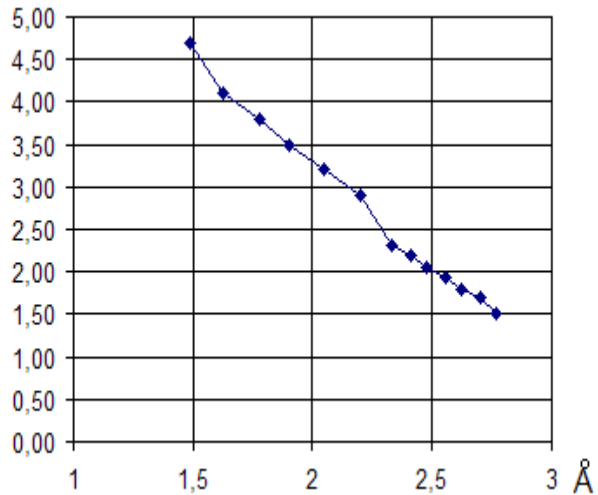


Рис.2.

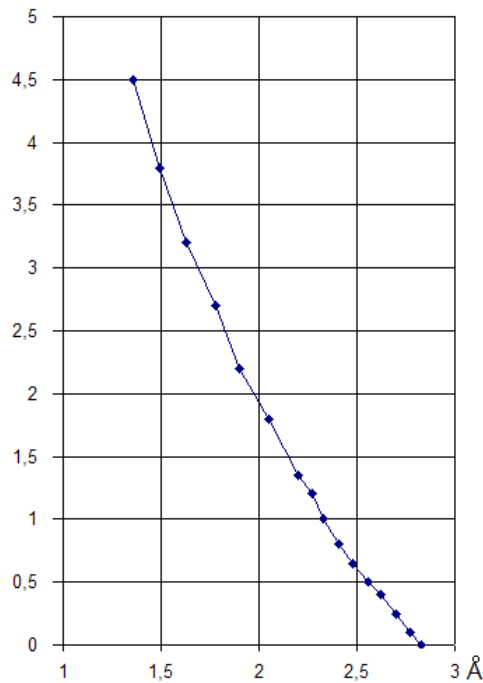


Рис.3.

електронний обмін між плівками, тобто зникає акцепторно-донорний характер зв'язку. Що стосується більш далекодіючих – кулонівських взаємодій між іонами вуглецю, то і вони, судячи із графіку зміни енергії адгезії між плівками на рис.3, зникають на відстанях близьких до 2.83 Å (про це свідчить нульове значення енергії адгезії, котра обчислювалася як різниця

енергій двох окремих алмазоподібних плівок і плівок, що знаходяться у трибологічному контакті).

Були обчислені повна енергія об'єктів у трибологічному контакті, статична сила тертя, як похідна ($\Delta E/\Delta l$), де ΔE – зміна енергії при зміщенні поверхневих атомів на Δl , та просторовий розподіл густини валентних електронів.

На фіксованих відстанях розділення D між плівками досліджувалися статичні сили тертя у трибологічних контактах двох алмазних плівок з покриттям воднем чи фтором у 50% та повним покриттям воднем. Часткове видалення водню з поверхні плівки приводить до збільшення статичної сили тертя більш ніж на порядок у порівнянні з повним покриттям воднем поверхонь алмазних плівок у найвіддаленішому трибологічному контакті. Часткове покриття поверхонь плівок фтором збільшує коефіцієнт тертя ще на порядок у порівнянні з водневими покриттями.

Аналізуючи статичні сили тертя двох алмазних плівок, що ковзали одна відносно одної із зсувом поверхневих атомів, покритих за різними умовами, робимо висновок про немонотонні коливання величини статичної сили тертя у цих системах. Майже всім вище оговореним трибологічним контактам характерне збільшення коефіцієнта тертя при збільшенні зсуву поверхневих атомних шарів відносно глибших, крім двох алмазних плівок з покриттям фтором у 50%, що були у найтіснішому контакті.

Порівнюючи розподіли густини валентних електронів для двох алмазних плівок з покриттям воднем чи фтором у 50% у трибологічному контакті, спостерігаємо області локалізації електронного заряду в області контакту між плівками, котрі можна трактувати як статичне зарядження плівок, що ковзають. Найбільш виражені області локалізації такого роду у трибологічних контактах плівок покритих воднем, коли відстань розділення D між плівками складає 1.197 \AA .

Методами функціоналу електронної густини та псевдопотенціалу із перших принципів отримані розподіли густини валентних електронів, повні енергії, статичні сили тертя для алмазних та алмазоподібних плівок з непокритими поверхнями або покритими повністю воднем, або з половинним покриттям воднем чи фтором. Визначено, що зміна величини сили тертя для двох шорстких алмазоподібних вуглецевих плівок товщиною біля 7 \AA з сумішшю 50% алмазоподібних та 50% графітоподібних зв'язків, що в трибологічному контакті без покриття, відбувається за рахунок зміни характеру міжатомної взаємодії від близькодійючих донорно-акцепторних до далекодійючих – кулонівських.

Було встановлено, що половинна концентрація незавершених зв'язків атомів вуглецю на гладких поверхнях алмазних плівок, що у трибологічному контакті, збільшує опір ковзанню у порівнянні з плівками з повністю завершеними воднем поверхнями: на порядок для плівок, покритих на 50% воднем, і на два порядки для плівок, покритих на 50% фтором. Для алмазних плівок, покритих на 50% фтором або воднем, що ковзали одна відносно одної із зсувом поверхневих атомів, характерні немонотонні коливання величини статичної сили тертя, тобто нестабільність їх трибологічних характеристик. Для двох алмазних плівок з покриттям воднем чи фтором у 50% у трибологічному контакті спостерігалися області локалізації електронного заряду в місці контакту між плівками, котрі трактувалися як статичне зарядження плівок, що ковзали.

Список літератури:

1. K. Holmberg, H. Ronkainen, A. Matthews, Tribology of thin coatings // Ceram. Int. – 2000. – vol. 26. – P. 87–795.
2. Балабай Р. М. Обчислювальні методи із перших принципів у фізиці твердого тіла: квантово–механічна молекулярна динаміка. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 123 с.: іл.

УДК 538.975

Р. М. БАЛАБАЙ,

канд. фіз.-мат. Наук, доц. кафедри фізики та методики її навчання,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»,

О. М. ЧЕРНІКОВА,

кафедра фізики та методики її навчання,

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»,

e-mail: oks_pol@cabletv.dp.ua, elena.chernikova.78@mail.ru

ЕЛЕКТРОКАТАЛІТИЧНА АКТИВНІСТЬ БІМЕТАЛІЧНИХ КАТАЛІЗАТОРІВ ЗМІННОГО СКЛАДУ НА ОСНОВІ Pt, Ni В РЕАКЦІЯХ МЕТАНОЛУ.

Анотація. Метою роботи є визначення механізмів процесів окислення метанолу при використанні біметалічних плівкових шаруватих механічно напружених каталізаторів змінного складу на основі Pt, Ni. Предметом дослідження є біметалічні плівкові механічно напружені шаруваті каталізатори Pt_xNi_{1-x} в присутності молекул метанолу та атомарного кисню. Для реалізації рішення поставлених завдань, що визначають мету роботи, застосовувалися методи теорії функціоналу електронної густини і псевдопотенціалу із перших принципів. Чисельні масиви даних, що були отримані в результаті розрахунків із перших принципів, дали змогу провести порівняльний аналіз поведінки електронно-структурних характеристик наноб'єктів при переході від однієї їх ізомерної форми до іншої. Аналіз спирався на систему певних кореляцій. При цьому під час пошуку кореляцій використовувалася єдина теоретична конструкція, що служила основою і забезпечувала напрямок такого пошуку та була реалізована у вигляді авторських комп'ютерних програм.

Ключові слова: окислення метанолу, каталізатори змінного складу на основі Pt, Ni, теорії функціоналу електронної густини, розрахунки із перших принципів.

Спостережуваний останнім часом стрімкий розвиток нанотехнологій призвів до розширення області їх застосування. Наноматеріали та вироби з них стали застосовувати в різних областях науки і техніки: від авіонавтики до мікро- і наноелектроніки, від біотехнології до генної інженерії. Паливні елементи (ПЕ), які є складовою частиною пристроїв альтернативної енергетики, являють собою електрохімічні пристрої, що дозволяють перетворити хімічну енергію в електричну шляхом окислювання водню й низькомолекулярних органічних палив (спиртів та ін). Стратегії їхньої розробки істотно залежать від детального розуміння механізмів окислення палива й відновлення кисню [1].

Пряма залежність між активністю щодо реакції відновлення кисню (РВК) каталізаторів на основі Pt та каталізаторів Pt-M від відстаней між найближчими шарами Pt-Pt була описана в багатьох работах [1-2]. Чим менша відстань Pt-Pt, тим більш сильною є каталітична активність щодо РВК. Ефективності біметалічних каталізаторів щодо РВК також сприяють електронні ефекти, що пов'язані зі збільшенням кількості вільних d-орбіталей у каталітичній системі. Теплова обробка каталізаторів на основі сплавів при температурах вище 700°C має два результати: (1) утворення більш досконалого сплаву Pt-M, у котрому відстань Pt-Pt зменшено, що сприяє утворенню вільних місць у d-зоні Pt, та, отже, поліпшує активність Pt та (2) збільшення розміру частинок каталізаторів, що зменшує активну поверхню Pt і, значить, активність каталізатору [3]. Збільшення параметрів кристалічної решітки сплаву (за рахунок введення металів з більшим атомним радіусом) веде до зниження каталітичних властивостей. Вважається, що можлива гібридизація 5d-станів із незайнятими станами, вищих рівня Фермі, приводить до зменшення кількості d-електронів. Однак, ефективність такої гібридизації знижується зі збільшенням розміру частинок.

Методи та об'єкти обчислень. Основні стани електронно-ядерних систем виявлялися шляхом самоузгодженого розв'язку рівнянь Кона-Шема, бо визначалися тільки електронні змінні при фіксованих атомних остовах. Слідуючи Кону і Шему, електронна густина записувалася в термінах зайнятих ортонормованих одночастинкових хвильових функцій:

$$n(\vec{r}) = \sum_i |\psi_i(\vec{r})|^2 \quad (1).$$

Точка на поверхні потенціальної енергії в наближенні Борна-Оппенгеймера визначалася мінімумом по відношенню до хвильових функцій енергетичного функціоналу:

$$E[\{\psi_i\}, \{R_j\}, \{\alpha_v\}] = \sum_i \int_{\Omega} d^3r \psi_i^*(\vec{r}) \left[-\frac{\hbar^2}{2m} \nabla^2 \right] \psi_i(\vec{r}) + U[\{n(\vec{r})\}, \{R_j\}, \{\alpha_v\}], \quad (2)$$

$$\left\{ -\frac{\hbar^2}{2m} \nabla^2 + \frac{\partial U}{\partial n(\vec{r})} \right\} \psi_i(\vec{r}) = \varepsilon_i \psi_i(\vec{r}) \quad (3)$$

де $\{R_j\}$ – координати атомних остовів, $\{\alpha_v\}$ – всі можливі зовнішні впливи на систему.

В загальноприйнятому формулюванні мінімізація енергетичного функціоналу (2) по відношенню до одночастинкових орбіталей при накладених на них додаткових умовах ортонормування приводить до одночастинкових рівнянь Кона-Шема (3).

Для дослідження фізичних механізмів реакції окислення метанолу на платино-вмістких катализаторах для порівняльного аналізу були створені три групи нанооб'єктів товщиною в 4 атомні шари та містили 32 атоми в базисі.

Результати обчислень та їх обговорення. За результатами обчислень визначалися спектральні характеристики розроблених модельних атомних систем, просторові розподіли густини валентних електронів та їх перетини. Із розподілів густини валентних електронів для двошарової плівки Pt, за результатами розрахунків, стиснення плівки (зменшення відстані між атомами Pt до відстаней характерних для Ni) вичавлює електронну густину назовні плівки, надаючи густині напрямлених форм, що підвищує хімічну та адсорбційну активність такої плівки.

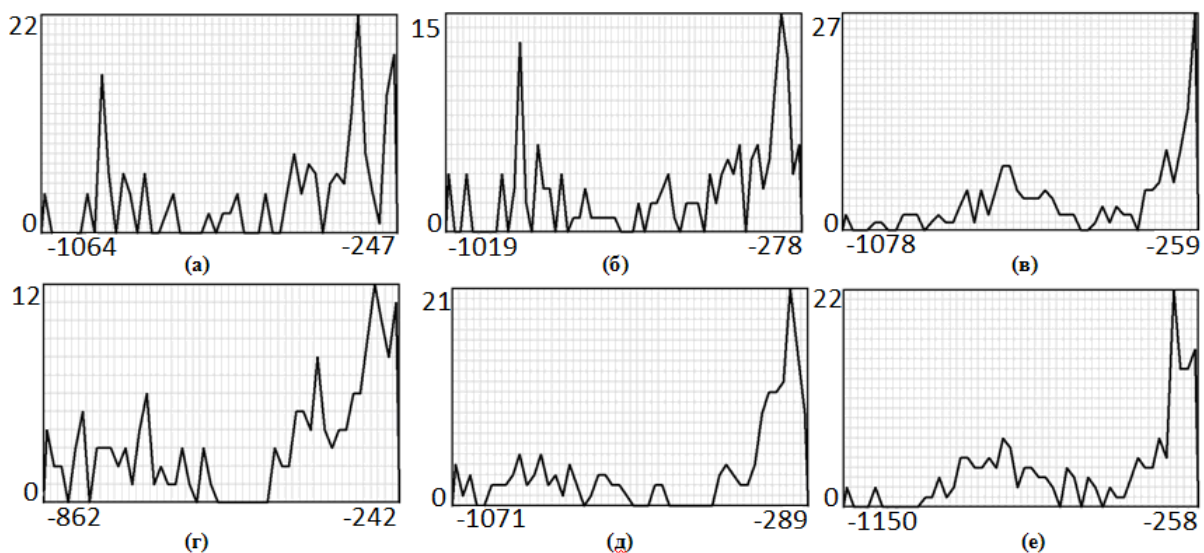


Рис. 1. Електронні спектри валентних електронів для 4-х шарової плівки Pt із адсорбційними атомами на поверхні:

- (а) і (г) 4-х шарова плівка Pt з параметрами решітки, які відповідають нормальному і стислому станам плівок, відповідно;
- (б) і (д) 4-х шарова плівка Pt з додаванням кисню в поверхневих шарах з параметрами решітки, що відповідають нормальному і стислому станам плівок, відповідно;
- (в) і (е) молекули метанолу на плівці Pt з додаванням кисню в поверхневих шарах з параметрами решітки, які відповідають нормальному і стислому станам плівок, відповідно.

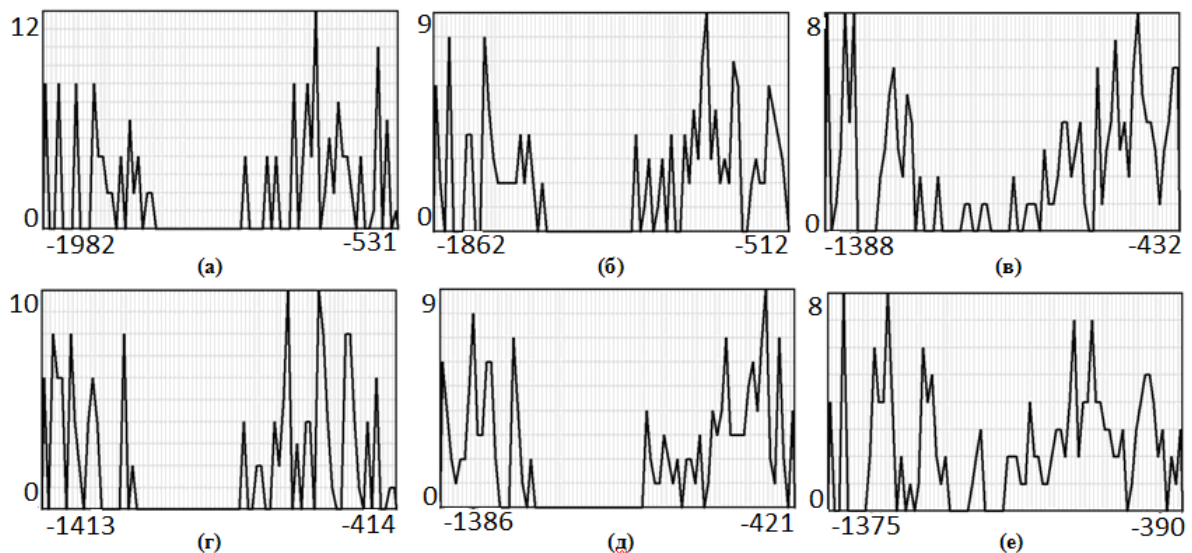


Рис. 2. Електронні спектри валентних електронів для плівкового сплаву $Pt_{0.5}Ni_{0.5}$ із адсорбційними атомами на поверхні:

- (а) і (г) сплав $Pt_{0.5}Ni_{0.5}$ з параметрами решітки, що відповідають параметрам решіток Pt та Ni, відповідно;
 (б) і (д) сплав $Pt_{0.5}Ni_{0.5}$ з додаванням кисню в поверхневі шари з параметрами решітки, які відповідають параметрам решіток Pt та Ni, відповідно;
 (в) і (е) сплав $Pt_{0.5}Ni_{0.5}$ з додаванням кисню в поверхневі шари та молекул метанолу з параметрами решітки, які відповідають параметрам решіток Pt та Ni, відповідно.

Висновки. Методами функціоналу електронної густини, псевдопотенціалу з перших принципів було отримано розподіли густини валентних електронів та електронні енергетичні спектри досліджуваних систем. Отримані результати дозволили одержати фундаментальне уявлення про електронну структуру для гетерогенних нанорозмірних каталізаторів.

У процесі окислення палива при використанні біметалічних плівкових шаруватих механічно напружених каталізаторів змінного складу на основі Pt, Ni виявлено такі механізми в каталітичних реакціях окислення на атомарному рівні:

- в організації дозволених станів для біметалічного каталізатору у вигляді сплаву 50%Pt+50%Ni виділяються дві групи станів, розділених значним енергетичним діапазоном, яка зберігається і при механічних напругах типу розтягування та стиснення, і при додаванні поверхневих атомів кисню. Ці дві групи станів можна вважати розділеними станами d-зон Pt та Ni, котрі при даних структурах плівок не гібридизують;

- організація біметалічної системи Pt, Ni у вигляді плівкової гетероструктури з параметрами решітки Pt (шар Ni стиснутий) мають електронний спектр, у котрому групи низькоенергетичних та високоенергетичних дозволених станів, ще більш відділені одна від одної у порівнянні із сплавом $Pt_{0.5}Ni_{0.5}$;

- найбільший вплив на підвищення електронної активності біметалічного каталізатора грають механічні напруги в ньому та наявність дисоційованого кисню.

Список літератури

1. Cicero W., Zhanga L., Hansan L., Leea K., Aldalera L. Marquesc, Edmar P. Marquesb, Haijiang W, Jiujun Z. A review of heat- treatment effects on activity and stability of PEM fuel cell catalysts for oxygen reduction reaction // J. Power Sources 2007. Vol. 1, No. 173, P. 891–908.
2. Camara G.A., Ticianelli E.A., Mukerjee S., Lee S.J., McBreen J. The CO poisoning mechanism of the hydrogen oxidation reaction in proton exchange membrane fuel cells // J. Electrochem. Soc. 2002. Vo. 149, No. 53, P. A748.
3. Jalan V., Taylor E.J. Importance of Interatomic Spacing in Catalytic Reduction of Oxygen in Phosphoric Acid // J. Electrochem. Soc. 1983. Vo. 130, No. 11, P. 2299–2302.

ПОРІВНЯННЯ АЛГОРИТМІВ СЕГМЕНТАЦІЇ ЗОБРАЖЕННЯ

Анотація. Сегментація зображення на сьогодні є дуже актуальною темою, оскільки вона використовується у медицині для виявлення пухлин та інших патологій, виявлення об'єктів на супутникових знімках, розпізнавання осіб та відбитків пальців, виявлення стоп-сигналів (машинний зір). Сегментація полягає в розбитті цифрового зображення на сегменти для подальшого аналізу. В роботі розглянуто і порівняно дві групи алгоритмів сегментації: методи, засновані на теорії графів та методи виділення країв; розглянуто їх переваги та недоліки а також загальні принципи вибору найбільш доречного алгоритму для розв'язання задачі сегментації.

В області комп'ютерного зору однією з головних задач є отримання інформації і знань із зображень. Під сегментацією розуміється розбиття заданого об'єкту на несхожі за деякою ознакою області. Ця процедура являє собою одну з найскладніших задач обробки фотографії. При виборі того чи іншого методу розпізнавання зображення потрібно приділяти велику увагу надійності алгоритму. Однак, немає єдиного алгоритму, який дозволяв би проводити прийнятну сегментацію для будь-якого зображення. У цьому і полягає одна зі складностей сегментації, і це є причиною великої кількості різних підходів і методів при вирішенні задачі розбиття зображення на сегменти.

Актуальність теми. Неправильне виділення сегментів у зображенні в результаті може відбитися на якості розпізнавання і навіть зробити його неможливим. Тому завдання сегментації є надзвичайно важливим. Практичні застосування сегментації зображень: медичні зображення, виділення об'єктів на супутникових знімках, розпізнавання осіб, розпізнавання відбитків пальців, системи управління дорожнім рухом, виявлення стоп-сигналів, машинний зір.

Викладення матеріалів. Сегментація дозволяє зменшити обсяг інформації на зображенні і полегшити його аналіз. Існує велика кількість універсальних алгоритмів і методів сегментації:

1. методи, засновані на кластеризації;
2. методи з використанням гістограм;
3. виділення країв;
4. методи розростання областей;
5. методи розрізу графа;
6. сегментація методом вододілу;
7. сегментація за допомогою моделі;
8. багатомасштабна сегментація.

На практиці при аналізі конкретного зображення виникає необхідність вибору алгоритму, найбільш відповідного для його сегментації. При цьому очевидно доводиться враховувати як властивості зображення, так і особливості конкретного алгоритму сегментації зображення (АСЗ). Розглянемо два методи сегментації зображення.

Методи теорії графів – одні з найбільш активно прогресуючих напрямків в сегментації зображень. Загальна ідея методів цієї групи полягає в тому, що зображення перетворюється у зважений неорієнтований граф, де пікселі – вершини графа, ребра – зв'язки між сусідніми пікселями, вага ребер пропорційна «схожості» пікселів. Так задача розбиття зображення на однорідні області зводиться до оптимізаційної задачі пошуку розрізу мінімальної вартості на графі. Такий підхід дозволяє крім однорідності кольору і текстури сегментів управляти також формою сегментів, їх розміром, складністю кордонів і т. п.

У методі виділення країв виділення країв відбувається за 3 етапи: фільтрація, поліпшення і виділення.

Першим кроком є фільтрація шуму у вихідному зображенні. Випадкові зміни значення інтенсивності на зображенні називаються шумом. Найбільш поширеними типами шуму є: «сіль» і «перець», імпульсний шум і гаусівський шум. Алгоритми шумозаглушення зазвичай

спеціалізуються на придушенні одного конкретного виду шуму. Поки не існує універсальних фільтрів, пригнічуючих всі види шумів.

Щоб полегшити виявлення краю, важливо визначити зміни в інтенсивності в сусідній точці. Поліпшення підкреслюють пікселі, які мають істотну зміну значення інтенсивності. Зазвичай на цьому етапі відбувається обчислення градієнта для пікселів зображення.

Порівняння алгоритмів сегментації

Алгоритм сегментації	Переваги	Недоліки
Методи, засновані на теорії графів	- гарна модель представлення зображення - існують швидкі алгоритми реалізації	- деякі алгоритми довго працюють - локальні ознаки більш вагомими, ніж глобальні
Методи виділення країв	- використання багатовимірних даних покращує визначення меж областей - результат найбільш схожий на людське сприйняття об'єктів	- завдання визначення аналога одновимірного градієнта для багатовимірного простору - чутливий до шуму - погано працює на неконтрастних зображеннях

Щоб провести якісну сегментацію, над зображенням використовують такі критерії: області повинні бути однорідними щодо певних характеристик; внутрішні частини областей повинні бути простими, без великої кількості внутрішніх отворів; суміжні області повинні істотно відрізнятися за значенням обраних характеристик; межі кожного сегмента повинні бути простими і точними.

Висновки. Процес розпізнавання зображень є дуже актуальним, але являє собою складну і багатоетапну процедуру. Ієрархічність обумовлена тим, що різні задачі обробки тісно пов'язані. Саме тому так важливо правильно підібрати метод, необхідний в конкретній ситуації, адже якість вирішення однієї задачі обробки безпосередньо впливає на іншу. Метод графів полягає у розбитті зображення до неорієнтованого графа, а метод країв ставить передбачає виконання трьох кроків: фільтрації, поліпшення і виділення. Аналіз розглянутих методів сегментації дозволяє більш точно підібрати необхідний метод і тим самим значно підвищити ефективність даного етапу, що в свою чергу значно підвищить ефективність всього процесу обробки зображення.

Список літератури

1. Бакут П. А., Колмогоров Г. С. Сегментация изображений: методы выделения границ областей // Зарубежная радиоэлектроника, 1987. № 10, с. 25-47.
2. Павлидис Т. Алгоритмы машинной графики и обработки изображений – М.: Радио и связь, 1986.
3. Павлидис Т. Алгоритмы машинной графики и обработки изображений: Пер. С англ. Н. Г. Гуревич – М.: Радио и связь. – 1986(82). – 400 с.
4. Прэтт У. Цифровая обработка изображений. В 2-х книгах: Пер. С англ. – М.: Мир, 1982(78). – Кн. 1. – 312 с., Кн. 2. – 480 с.
5. Анисимов Б. В., Курганов В. Д., Злобин В. К. Распознавание и цифровая обработка изображений. – М.: Высшая школа, 1983. – 295 с.

АЛГОРИТМИ ВИРІШЕННЯ ТОМОГРАФІЧНИХ ЗАДАЧ ЗА ДОПОМОГОЮ БІЛІНІЙНИХ СПЛАЙНІВ

Анотація. Особливість запропонованого підходу полягає в апроксимації області зондування в томографії білінійним сплайном. Запропоновано використовувати білінійний сплайн для регуляризації розв'язку оберненої томографічної задачі. Розроблено алгоритми вирішення прямої та оберненої томографічних задач. Реалізовано наведені алгоритми у середовищі MatLab.

Вступ. Акустична томографія застосовується в сейсмології, технологічних процесах, промисловості, медицині, і навіть в метеорології.

Методи акустичної томографії, на відміну від рентгенівських променів, повинні враховувати особливості поширення звукових хвиль, такі як відбиття, переломлення і дифракцію. В неоднорідному середовищі звук поширюється не прямолінійно, що ускладнює вирішення оберненої томографічної задачі.

Широко представлені роботи з практичного використання акустичної томографії: визначення температури в атмосфері, виявлення ракових пухлин [4], побудови температурних карт водоймищ [2]. Питанню розв'язку оберненої задачі присвячені багато праць, як вітчизняних, так і закордонних науковців, зокрема роботи [1,5,7]. Застосування сплайнів для реконструкції томографічних зображень представлено у роботах [3,6].

Якість відновлення зображення залежить від якості сигналів, отриманих за допомогою системи акустичної томографії та ефективності алгоритму відновлення. Останній залежить від того, наскільки добре моделюється розповсюдження звукових хвиль.

Постановка задачі. Розглянемо прямокутну область

$$\Omega = \{(x, y) \mid 0 \leq x \leq b, 0 \leq y \leq d\}, \quad (1)$$

На Ω розглянемо рівномірну сітку $\Delta = \Delta_x \times \Delta_y$,

$$\Delta_x : 0 < x_1 < \dots < x_i < x_N = b, \Delta_y : 0 < y_1 < \dots < y_j < y_M = d, \quad (2)$$

котра ділить область Ω на прямокутні комірки, що не перетинаються:

$$\Omega_{ij} = \{(x, y) \mid x \in (x_i, x_{i+1}), y \in (y_j, y_{j+1})\}, \quad (3)$$

де $\Omega_{ij}, i = 0, \dots, N-1, j = 0, \dots, M-1$.

Кількість комірок дорівнює $K = M \times N$. Кількість вузлів, утворених такою сіткою, визначається за формулою

$$V = (M+1) \cdot (N+1) \quad (4)$$

Задамо на сітці вузлів матрицю випромінювачів:

$$T = \{(0, t_k)\}, \quad (5)$$

де $k = 0, \dots, P, 0 \leq t_k \leq d$ та матрицю приймачів

$$R = \{(r_n, s_n)\}, \quad (6)$$

де $n = 0, \dots, Q, 0 < r \leq b, 0 \leq s \leq d$.

Нехай область зондування задана деякою функцією $w(x, y)$. Значення функції у вузлах рівномірної сітки задані матрицею:

$$A_{N+1, M+1} = \{a_{ij}\}, \quad (7)$$

де $a_{ij} = w(x_i, y_j), i = 0, \dots, N, j = 0, \dots, M$.

На кожній із комірок задано білінійний сплайн

$$S(x, y) = \sum_{i=0}^N \sum_{j=0}^M a_{ij} \cdot B(x, y), \quad (8)$$

де a_{ij} - значення у відповідних вузлах сітки, $B(x, y)$ - спеціальні базисні функції білінійного сплайна для заданого фрагмента.

Білінійний сплайн характеризується 4 параметрами: $b_{11}, b_{12}, b_{21}, b_{22}$.

Знайдемо значення сигналу на кожному із випромінювачів (пряма задача)

$$U = PA, \quad (9)$$

де A – значення функції у вузлах сітки, P – матриця планування.

Обернена задача полягає у знаходженні значень у вузлах сітки при відомих U і P (обернена задача)

$$\tilde{A} = G^{-1} \cdot W, \quad (10)$$

де $G = (P'P)$, $W = P'U$, U – значення у точках приймачів, P – матриця планування.

Алгоритмізація. Нижче розглянуті алгоритми вирішення томографічних задач.

Алгоритм вирішення прямої томографічної задачі має такий вигляд:

1. Задати область зондування (1).
2. Задати розмірність сітки $M \times N$.
3. Задати сітку області (2):

$$x_0, x_1 \dots x_i \dots x_N; y_0, y_1 \dots y_j \dots y_M.$$

4. Задати значення у вузлах сітки (7):

$$A = a_{00}, a_{01}, \dots, a_{NM}.$$

5. Задати координати випромінювачів і приймачів, матриці T і R .
6. Сформувати матриці координат зондуючих променів: T' – початок, R' – кінець.
7. Розрахувати параметри сплайну для локальних прямокутних областей, через які проходить промінь. Повторити для всіх зондуючих променів.
8. Звести подібні коефіцієнти і сформувати матрицю планування P .
9. Розрахувати значення у вузлах приймачів за формулою (9).

Алгоритм вирішення оберненої томографічної задачі:

1. Задати значення у вузлах приймачів – U .
2. Задати матрицю планування – P .
3. Знайти значення у вузлах сітки області зондування за формулою (10).

Висновки. У ході роботи було розроблено алгоритми вирішення прямої та оберненої томографічних задач та реалізовано наведені алгоритми у середовищі MatLab.

У подальшій роботі необхідно врахувати той факт, що звукові хвилі не розповсюджуються прямолінійно у неоднорідному середовищі. Врахування відбиття, переломлення підвищить точність реконструкції зображення, але в той же час ускладнить алгоритм і збільшить час вирішення задачі.

Список літератури

1. Duric, N., Li, C., Roy, O., (2011), «Acoustic Tomography: Promise versus Reality», *IEEE International Ultrasonics Symposium, Florida, USA, October 18-21, 2011*, Washington, DC, IEEE, pp. 2033-2041.
2. Goodney, A., «Acoustic tomography with an underwater sensor network», *Oceans, Proceedings of the Oceans, Hampton Road, VA, October 14-19, 2012*, Washington, DC, IEEE, pp. 1-10.
3. Huang, S.-C., Phelps, M.E., Hoffman, E.J., Kuhl, David E., (1980), «Cubic Splines for Filter Design in Computed Tomography», *Nuclear Science, IEEE Transactions on*, Vol. 27, pp. 1368-1374.
4. Jovanovic I., M. Vetterli and L. Sbaiz (Dirs.). «Inverse problems in acoustic tomography: theory and applications». EPFL, Lausanne, 2008.
5. Математические задачи компьютерной томографии / А. Н. Тихонов, В. Я. Арсенин, А. А. Тимонов. – М. : Наука, 1987. – 160 с.
6. Сейсмическая томография. С приложениями в глобальной сейсмологии и разведочной геофизике; пер. с англ. / Г. Нолет [и др.]. – М. : Мир, 1990. – 415 с.
7. Сизиков В. С. Обратные прикладные задачи и MatLab / В. С. Сизиков. – СПб : Лань, 2011, 256 с.

МЕТОД АДАПТИВНОГО ТЕСТУВАННЯ ЗІ СПЛАЙН МОДЕЛЯМИ

В статті наголошується на ефективності застосування адаптивного тестового контролю знань для індивідуального тестування респондентів з різними рівнями підготовленості. Зроблено огляд провідних світових моделей адаптивного тестування. Запропоновано вдосконалення шляхом використання більш ефективної моделі профілів IRT, яка оснований на сплайн-моделі інтегралу від лінійного базису.

Теоретичні досягнення тестового контролю складає класична теорія тестів (СТТ) та сучасна теорія Item Response Theory (IRT). Ці теорії почали формуватись на дослідженнях кінця XIX – початку XX сторіччя в наукових працях Ф. Гальтона, Д. Кеттелла, А. Біне, Т. Симона, Е. Торндайка, Ч. Спірмена, Г. Гулліксена, Л. Гуттмана, Л. Крокера, Д. Алгіна, Г. Раша, А. Бірнбаума, і продовжують вдосконалюватись багатьма науковцями в усьому світі. З 60-х років XX сторіччя в тестології домінуючою стала IRT. Хоча кількість різних моделей IRT сягає десятків, для побудови профілів використовується переважно функція Раша. Доведено різними науковцями, що це результат добре розробленої теорії. Проте застосування функції Раша пов'язано із труднощами оцінювання параметрів, які входять до рівняння нелінійно.

Одним із методів оцінювання знань є адаптивне тестування. До його переваг відноситься висока ефективність та рівень секретності респондента. Він сприятиме високому рівню мотивації до тестування у найбільш слабких за рівнем знань респондентів, які навчаються за рахунок виключення з процесу пред'явлення надмірно важких завдань. Отже рівень складності завдань тесту має бути попередньо визначеним.

В світовій науковій області тестування була досліджена проблема визначення діагностичної оцінки респондента. Були запропоновані декілька моделей для забезпечення визначення діагностичної інформації в процесі оцінювання тестуємого. Із запропонованих виділяються дві основні моделі Фішера з лінійною логістичною характеристикою (1973) та Кікумі Татсіока “Модель простору правил для педагогічного оцінювання” (Kikumi Tatsuoka: “The Rule-Space Model for Educational Measurement” 1982). Багато додаткових моделей використали поняття цих методів беручи їх за основу для нових підходів (Hartz, Roussos and Stout, 2002). Зокрема модель, яка розроблена ДіБелло, Стоутом та Роусом (DiBello, Stout and Roussos) в 1995 р., яка базується на правильності моделі Rule-Space. Модель Fusion (співавтор Hartz, 2002) характеризує функцію питання для респондента наступним чином:

$$P(X_{ij} = 1 | \alpha_j, \theta_j) = \pi_i^* \prod_{k=1}^K r_{ik}^{*(-\alpha_{jk}) \times q_{ik}} P_{C_i}(\theta_j) \quad (1)$$

де $P_{C_i}(\theta_j)$ - модель Раша з параметром складності C_i ;

π_i^* - ймовірність правильного застосування всіх відповідей I обов'язковими характеристиками врахування того, що виокремлені процеси всіх необхідних характеристик для питання i .

$$r_{ik}^* = \frac{P(Y_{ijk} = 1 | \alpha_{jk} = 0)}{P(Y_{ijk} = 1 | \alpha_{jk} = 1)}, \quad \text{розглядаються базові характеристики завдання}$$

дискримінаційного параметра для питання i та характеристики k .

$Y_{jk} = 1$ - коли респондент j правильно застосовує характеристики k до завдання I та прирівнюється до 0 в інакшому випадку.

$\alpha_{jk} = 1$ - коли респондент j засвоїв характеристики k та прирівнюється до 0 в інакшому випадку.

Крім цього ознака вектора для індивідуального j позначається як α_j та θ_j які є параметром залишкової здатності, яка має справу з вмістом вимірювання з допомогою тесту. Хоча позначення теж саме, це не єдина оцінка властивості θ_j трьохпараметричної логістичної

моделі. Із оглянутих досліджень, які зроблені вище, виходить, що різні методи повинні точно оцінювати характеристику основної моделі.

Отже, існуючі моделі адаптивного тестування можливо вдосконалити завдяки використанню в якості моделі IRT для оцінки рівня складності завдань сплайн моделі, зокрема, інтеграл від лінійного B-сплайна. Це дозволить отримувати рівні складності та диференційну здатність завдань в автоматичному завданні та уникнути нелінійності параметрів моделей, що присутня в класичних параметричних IRT моделях.

Адаптивне тестування згідно теоретичних положень це різновид тестування, при якому порядок представлення запитань, або складність, залежить від відповідей на попередні запитання. Використання адаптивних тестів дозволить підлаштовуватися під індивідуальні можливості студента. Тому виключаються завдання, які або занадто складні, або занадто легкі. Підвищить точність оцінки рівня знань сильних і слабких студентів можна завдяки використанню більшого банку запитань різного рівня складності. Адаптивне тестування дозволяє зменшити тривалість тесту і кількість поставлених запитань для досягнення достатньої точності оцінки рівня знань студента. Це також дозволяє знизити ступінь втомленості студента. Забезпечити конфіденційність за рахунок надання кожному студентові індивідуального набору тестових завдань, що відповідатимуть його рівню знань. Комп'ютеризована система адаптивного тестового контролю повинна володіти високою ефективністю та оптимізацією процедур генерації, пред'явленням і оцінкою результатів виконання адаптивних тестів. Алгоритм підбору тестового питання для респондента має бути із залежністю, в якій черговий крок здійснюється тільки після оцінки результатів виконання попереднього кроку. В залежності від подачі респондентом вірної або невірної відповіді виникає складність у прийнятті постановки наступного завдання. Алгоритм відбору та пред'явлення завдань будується таким чином, що при правильній відповіді респондента наступне завдання вибирається більшої складності, а при невірній відповіді тягне за собою пред'явлення надалі більш легкого завдання, ніж те, на яке респондентом було дано невірну відповідь.

Останнім часом найбільша увага приділяється проблемі, яка пов'язана з якістю складеного самим педагогом тестування без оцінки складності тесту. Складність проведення аналізу отриманих даних та якість оцінки складності завдань тестів спробували вирішити за допомогою розробленої інформаційної системи підтримки тестового контролю «ЛОГІТ». Вона впроваджена в тестовому режимі для отримання відповідей та забезпечення аналізу даних за допомогою розробленої авторської моделі. Тестування проводилось у Криворізькому педагогічному інституті та декількох середніх учбових закладах. На основі отриманих реальних відповідей будувались профілі респондентів. Для побудови профілів запропонували модель адекватнішу IRT профілям ніж відомі, яка складається з інтегралів від базисних сплайнів. Був запропонований новий інструментарій для розрахунку та аналізу результатів тестування, а саме складності та адекватності складених тестів вченим складом. Метою існуючої розробки є, здебільшого послідовна робота з тестом на кожному етапі, від вибору тематики тесту та призначення, формування розділів та наповнення їх завданнями, рецензування завдань, проведення випробувальних тестувань та визначення характеристик тесту. Вона має спрощений розрахунок складності теста в залежності від рівня знань респондента з допомогою відповіді якого визначається рівень складності заданого питання. Але, вона не дозволяє розглядати тестове оцінювання, для адаптивного тестового контролю, що являється фактором результативності освіти.

Завдяки впровадженню в інформаційну систему «ЛОГІТ», в якій вже реалізовано сплайн модель IRT для моделі адаптивного тестового контролю, можливе підвищення ефективності проведення тестового контролю знань на групах з різним рівнем підготовленості за короткий час оцінювання тестуванням.

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ДО РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ І УЯВЛЕННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІКТ

Анотація. Розглядаються питання підготовки педагогів використовувати у навчанні учнів та студентів новітні інформаційно-комунікаційні технології навчання, розвивати просторову уяву та уявлення через використання засобів динамічної математики на уроках стереометрії. Представлено розроблену систему задач стереометрії та методичні рекомендації щодо використання наочностей, створених за допомогою GeoGebra.

Постановка проблеми. Сучасна освіта розглядається в усьому світі як важливий чинник становлення та розвитку особистості, як невід'ємна частина формування соціокультурного середовища. Зміни в науці, техніці й виробництві встановлюють нові вимоги до математичної підготовки компетентного, конкурентоспроможного випускника. У зв'язку з посиленням ролі математики в усіх сферах життєдіяльності людини актуальною стає проблема розвитку просторової уяви та формування просторових уявлень учнів, здатності й умінь здійснювати операції з просторовими об'єктами. Це завдання сучасної школи актуалізує питання про формування конструктивно-геометричних умінь та навичок учнів, яка є важливим фактором загальнокультурного розвитку людини.

Розв'язання вищезазначеної проблеми змушує вести пошук не лише у напрямку розробки нового наукового супроводу навчального процесу, але і переусвідомлення минулого досвіду та його адаптації у нових історичних умовах. Робота вчителя повинна бути спрямованою на використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання (ІКТН) з метою наповнення уроку елементами інформаційного простору, які відповідають сутності, обсягу, змісту, сприяють швидкості сприйняття відомостей.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретико-методичні аспекти формування умінь та навичок учнів побудови зображень стереометричних фігур та розвитку просторової уяви висвітлювали у працях Н. В. Богатинська [1], Я. С. Бродський, І. Г. Ленчук, О. Мосягіна, З. І. Слєпкань, В. О. Швець, І. С. Якиманська [3] та інші.

Проблемам впровадження сучасних ІКТН у навчанні математики присвячені дослідження О. В. Вітюка, Н. Варушик, М. І. Жалдака, В. І. Клочка, М. Б. Ковальчук, В. В. Лапінського, С. А. Ракова, В. М. Ракути [2] та інших науковців. Результати дослідження переконливо доводять, що впровадження ІКТН у навчальний процес дає змогу індивідуалізувати та диференціювати процес навчання, значно розширити можливості вчителя у реалізації дидактичних принципів і тим самим підвищити якість засвоєння навчального матеріалу та сприяти активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Існуючі дослідження не вичерпують всієї повноти багатогранної проблеми формування умінь та навичок учнів побудови зображень стереометричних фігур. Вирішення наявних протиріч можливе внаслідок удосконалення форм, методів, прийомів та засобів навчання, спрямованих на реалізацію у навчально-виховному процесі принципів доступності, послідовності, наочності тощо.

Мета дослідження – визначити педагогічні умови для розвитку просторової уяви учнів, розробити систему задач для розв'язування яких будуть використовуватися засоби динамічної математики; перевірити її ефективність; додати методичні рекомендації щодо використання.

Основний матеріал. Сьогодні все гостріше постають протиріччя між:

- змістом шкільної математичної (зокрема, геометричної) освіти і дидактичним його забезпеченням, з одного боку, та постійно зростаючими програмними вимогами, які під час навчально-виховного процесу ставляться до особистості учня, його уваги, пам'яті, мислення;
- варіативністю інтересів, нахилів, здібностей суб'єктів навчального процесу та браком особистісної зорієнтованості змісту й організації навчання математики;
- наявною практикою впровадження ІКТ під час навчання математики та відсутністю науково виваженого психолого-педагогічного й методичного супроводу;

– необхідністю реалізації дидактичних умов, що закладені в змісті шкільної геометричної освіти і спрямовані на формування умінь та навичок побудови стереометричних фігур та недостатнім методичним забезпеченням, необхідним для розв'язання цих завдань.

Інформатизація суспільства потребує удосконалення форм і методів, які використовуються у навчанні математики. Доцільно застосовувати у навчальному процесі системи комп'ютерної математики (СКМ), наприклад *Gabri Geometry*, *Geometer's Sketchpad*, *Gran1*, *Gran-2D*, *Gran-3D*, *Derive*, *Maple*, *GeoGebra*. *GeoGebra* – це вільне програмне забезпечення, призначене для вивчення і викладання математики у навчальних закладах, який поєднує динамічну геометрію, алгебру, математичний аналіз і статистику [2, с. 4]. Інтерфейс програми достатньо зручний і зрозумілий у використанні. Для забезпечення підтримки користувачів, обміну даними було створено потужні Інтернет-ресурси, які містять багато прикладів та розробок різноманітних математичних проектів. Користувачі мають можливість залишати коментарі і оцінювати якість розміщених матеріалів.

Можливості програмного засобу *GeoGebra* різноманітні, і його можливості доцільно використовувати під час вивчення стереометрії.

Нами було проведено тестування серед студентів фізико-математичного факультету 5 курсу. За основу було взято тест І. С. Якиманської на перевірку сформованості просторового уявлення [3]. Проаналізувавши результати, отримали висновки, що майбутні вчителі математики володіють достатньо розвиненим просторовим уявленням, але деякі завдання викликають складнощі у їх виконанні. Найбільше помилок виникло під час відповідей на запитання про кількість многокутників, зображених на одному з поданих малюнків?

Для формування просторових уявлень в учнів послуговувалися рекомендаціями З. І. Слєпкань під час вивчення стереометрії використовувати моделі та рисунки для наочності. Це допоможе школярам виділити суттєві та несуттєві ознаки просторових фігур, виконати узагальнення, помітити відношення і зв'язки між елементами фігур, узагальнити доведення тверджень, поширивши його на всі фігури певного класу.

Нами розроблені наочності для демонстрації основних побудов комбінації тіл, апробовано розроблені наочності у процесі підготовки школярів. Наведемо приклади задач, для яких розроблялися моделі з використанням *GeoGebra* з метою розвитку просторового уявлення.

Задача 1. [1, с. 11] В основі піраміди лежить трикутник з кутами α і β і площею S . Бічні ребра піраміди утворюють з її висотою кут φ . Знайти поверхню кулі описаної навколо піраміди.

Для розв'язування задачі доцільно використати зображення фігури, створене за допомогою системи комп'ютерної математики, оскільки можна продемонструвати учням розміщення піраміди в кулі шляхом зсуву точок розміщених на геометричному об'єкті.

Задача 4 [1, с. 364]. Куля вписана в пряму призму, основою якої є прямокутний трикутник з катетом a і прилеглим гострим кутом α . Знайдіть об'єм кулі.

Задача 5 [1, с. 355]. Дано кулю радіуса R . Знайдіть радіус основи і твірну вписаного циліндра, який має найбільшу площу бічної поверхні.

Висновки. Просторова уява і уявлення формується під час роботи з різними просторовими об'єктами, їх образами. При розв'язуванні тих задач, де використовуються різні типи графічні зображення, в уяві людини утворюються образи, що відповідають певним об'єктам. Для кращого розвитку просторового уявлення і уяви необхідно більше працювати з моделями геометричних тіл, їх динамічними зображеннями, різноманітними кресленнями та малюнками. Тому в процесі навчання доцільно використовувати СКМ, що значно допоможе вчителю у підготовці до уроку та учню в сприйнятті матеріалу.

Список літератури

1. Богатинська Н. В. Методика розв'язування стереометричних задач на побудову на основі алгоритмічного підходу: Навч. Посіб. [для студентів фіз.-мат.факультетів педагогічних інститутів] / Н. В. Богатинська. – Кривий Ріг, КДПІ. – 1997. – 405 с.
2. Ракута В. М. Система динамічної математики *GeoGebra* як інноваційний засіб для вивчення математики [Електронний ресурс] / В. М. Ракута. – Інформаційні технології і засоби навчання. 2012. № 4 (30). – Режим доступу до журналу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.
3. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. – М.: «Педагогика». – 1980. – 240 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДИНАМІЧНОЇ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТІЙНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. Розглянуто проблеми формування понятійної компетентності учнів у процесі навчання стереометрії. Подано методичні рекомендації щодо вивчення понятійного апарату розділу «Перпендикулярність прямих і площин» з використанням систем динамічної математики. Проаналізовано основні помилки, які допускають учні при вивченні геометричних понять та засоби для їх усунення.

Постановка проблеми. Сьогодні актуальним є використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні математики. Під час формування понять чи відношень на уроках геометрії в старшій школі учні часто забувають про те, що розглядають фігури у просторі невірною тлумачать завдання та умови поставлені у вправах, теоремах чи означеннях. Тому для кращого сприйняття матеріалу та розуміння геометричних понять доцільним є виважене використання засобів динамічної математики.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми компетентнісного підходу в освіті досліджували такі науковці як Г. К. Селевко, А. К. Маркова, Н. М. Бібік, І. О. Зіміна, О. В. Овчарук та інші. Різні аспекти математичної компетентності досліджували О. Ю. Білянina, І. М. Зіненко, С. А. Раков, А. М. Капіносів та ін. У науковій літературі виділено декілька складових математичної компетентності: понятійна, процедурна, технологічна, дослідницька та методологічна. Саме понятійна компетентність стала об'єктом для дослідження Ю. О. Захарійченка, О. В. Школьного, О. І. Ляшенко, С. А. Ракова, які трактували її неоднозначно. Одні ототожнювали з логічною компетентністю, інші трактували як знання понятійного апарату з певної області, уміння відтворювати означення, теореми, доведення.

У нашому дослідженні **понятійну компетентність** розглядаємо як *знання* понятійного апарату у предметній області, структури і форми дедуктивних теорій; *уміння* відтворювати означення, формулювати факти та їх обґрунтовувати; *уявлення* про їх походження та модельні інтерпретації. Щоб розвинути понятійну компетентність, необхідно, перш за все, надати учням знання понятійного апарату та навчити відтворювати означення та факти.

Існуючі дослідження не вичерпують всієї повноти багатогранної проблеми формування понятійної компетентності. Мало приділяється уваги для вирішення проблеми використанню новітніх ІКТ. Тому **проблемою нашого дослідження** є методика формування понятійної компетентності учнів з використанням у навчанні системи динамічної математики, що значно полегшить рівень сприйняття та осмислення матеріалу.

Основний матеріал. Розділ «Перпендикулярність прямих і площин» починається з вивчення поняття «перпендикулярності прямих у просторі», що потребує повторення відповідного матеріалу з планіметрії та стереометрії. У навчальній і методичній літературі відомі два види означень перпендикулярних прямих у просторі: 1) дві прямі називають перпендикулярними, якщо вони перетинаються під прямим кутом; 2) дві прямі називають взаємно перпендикулярними, якщо кути між ними дорівнюють 90° . Друге означення охоплює також прямі, які не перетинаються, зокрема мимобіжні.

Відповідно до прийнятого вище означення, можуть розглядати два означення перпендикулярних прямої та площини: 1) пряму, що перетинає площину, називають перпендикулярною до площини, якщо вона перпендикулярна до будь-якої прямої, яка лежить у цій площині і проходить через точку перетину; 2) пряму і площину називають перпендикулярними, якщо пряма перпендикулярна до кожної прямої, яка лежить у площині.

Перевага першого означення для прямої та площини полягає в тому, що наведення умови їх перетину в означенні позбавляє потреби спеціально доводити цей факт. Друге означення доцільніше вводити в класах з поглибленим вивченням математики, доповнивши його умовою перетину прямої та площини (умова проходження прямої площини через точку перетину прямої та площини тут не розглядається). Для візуалізації абстракцій можна скористатися системою динамічної математики, зокрема GeoGebra та побудувати

перпендикулярні пряму та площину. Учні наочно побачать їх розташування та зможуть включитись в міркування про положення в просторі, назвуть кількість прямих чи площин, перпендикулярних одне одному, проведених через точку, що належить площині або не належить їй. Це дозволить закріпити поняття та виконати учням додаткову розумову роботу на уроці. Приймаючи друге означення, полегшимо доведення окремих теорем і розв'язування задач. Зокрема теорема про три перпендикуляри.

Щодо означення перпендикулярних площин, то в учнів, за аналогією з означенням перпендикулярних прямих, виникає бажання означити їх як такі, що перетинаються під прямим кутом. Однак відразу виникає проблема: що розуміти під кутом між площинами? Цю проблему розв'язують по-різному. У підручнику О. Я. Біляніної дві площини, що перетинаються, названо перпендикулярними, якщо третя площина, перпендикулярна до прямих перетину цих площин, перетинає їх по перпендикулярних прямих. У посібнику М. І. Бурди спочатку введено означення кута між площинами, а потім на цій основі подано означення перпендикулярних площин. Школярам буде важко сприймати обидва означення, тому на допомогу вчителю прийде доцільне зображення кожного з випадків, залежно від того, яким саме підручником користуються учні. GeoGebra, в даному випадку, виконує не тільки функцію наочності, а й дозволить продемонструвати послідовність виконання побудови перпендикулярних площин. При цьому учні зможуть побачити положення рисунка під різним кутом, що не рідко викликає затруднення при зображенні умов задачі чи теореми.

Слід зазначити, що значних помилок школярі припускаються під час розв'язування задач з теми «Перпендикуляр і похила». Це зумовлено тим, що в учнів неправильно або не до кінця сформовані поняття теми: перпендикуляр, похила, проекція похилої, основа похилої, основа перпендикуляра. Враховуючи означення перпендикуляра, маємо не тільки поняття, але й спосіб його побудови, тому необхідно спочатку побудувати пряму, перпендикулярну до площини, потім, взяти довільну точку на прямій, окрім точки перетину з площиною. Отриманий відрізок і буде визначати перпендикуляр. Таким чином, учні можуть самостійно сформулювати означення перпендикуляра та перевірити свої міркування з допомогою вчителя чи підручника. Часто учні неправильно визначають основу перпендикуляра та похилої. Тут наголос необхідно робити на тому, що в цьому випадку основою вважається точка, а не відрізок. Оскільки помилкою є те, що учні по аналогії з основами планіметричних фігур намагаються знайти відрізок. Відповідно до цього, можна провести аналогію з тим, що взагалі «основою» є те, на що фігура спирається, тоді учні зможуть в даному випадку виділити точку.

Для закріплення понять необхідно виконати ряд простих завдань, що потребують знання їх означень, зображень на малюнку. Наприклад, для закріплення поняття «перпендикулярні площини» можна використати зображення перпендикулярних площин і запропонувати школярам залежно від заданих умов та на основі означення зробити висновки про певні геометричні об'єкти. Розглядають вправи відповідно до означення, поданого через кут між площинами. А саме, розглядають приклади на розміщення площин; визначення кута між прямими, що належать різним площинам тощо. Виконуючи такого роду завдання, учні згадують означення перпендикулярних площин. Потім, знаходячи кут між площинами, учні можуть сказати про перпендикулярність площин, і навпаки, знаючи, що площини перпендикулярні, можна стверджувати, що кут між ними прямий. Окрім, запропонованих задач слід розглянути більш складні, що потребують осмислення і розуміння вивченого поняття. Вони можуть містити не лише означене поняття, а й інші поняття та властивості, якими володіють певні об'єкти. Відповідно до цього матимемо добре сформоване поняття, а не лише завчене учнем означення з підручника, довідника чи з вуст учителя, розглянуте наочно та підтверджене вправами різного рівня складності. Також можна продемонструвати учням практичне застосування математичних знань з відповідних тем розділу.

Отже, для кращого сприйняття, усвідомлення та відтворення поняття, необхідно формувати в учня компетентність означувати його відповідно до умов задачі чи теореми. За допомогою ІКТ вчитель може полегшити цю роботу у процесі пояснення матеріалу.

УДК 911.3
 В. В. ЛІПЛЯНСЬКА,
 студентка
 Н. А. ГОРОЖАНКІНА,
 канд. геогр. Наук, доцент,
 Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
 П. О. МІНЕНКО,
 д.ф.-м.н., професор,
 Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

ВИЗНАЧЕННЯ ПОКАЗНИКІВ РОЗВИТКУ НАУКОВО-ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РЕГІОНІВ УКРАЇНИ

Анотація. Використано метод ранжування за комплексом статистичних показників з метою визначення проблемності відповідного регіону з того чи іншого параметру щодо інших адміністративно-територіальних одиниць.

Актуальність питань дослідження сфери інноваційної діяльності на сучасному етапі обумовлена тим, що відсутність інноваційних впроваджень є однією з причин неможливості сформулювати раціональний механізм стимулювання інноваційної діяльності і відставання українського виробничого потенціалу від аналогічних потенціалів інших країн.

Стан інноваційної діяльності в Україні більшість експертів-науковців визначають як кризовий і такий, що не відповідає сучасному рівню інноваційних процесів у країнах, для яких інноваційний розвиток є пріоритетним завданням економічної стратегії. Випуск конкурентоспроможної продукції та послуг можливий тільки при розвитку науки, техніки та технологій (рис. 1). За даними Держкомстату, у 2010 р. наукоємність промислового виробництва України не перевищувала 0,4%, а на світовому ринку високотехнологічної продукції частка України складала лише 0,1% .

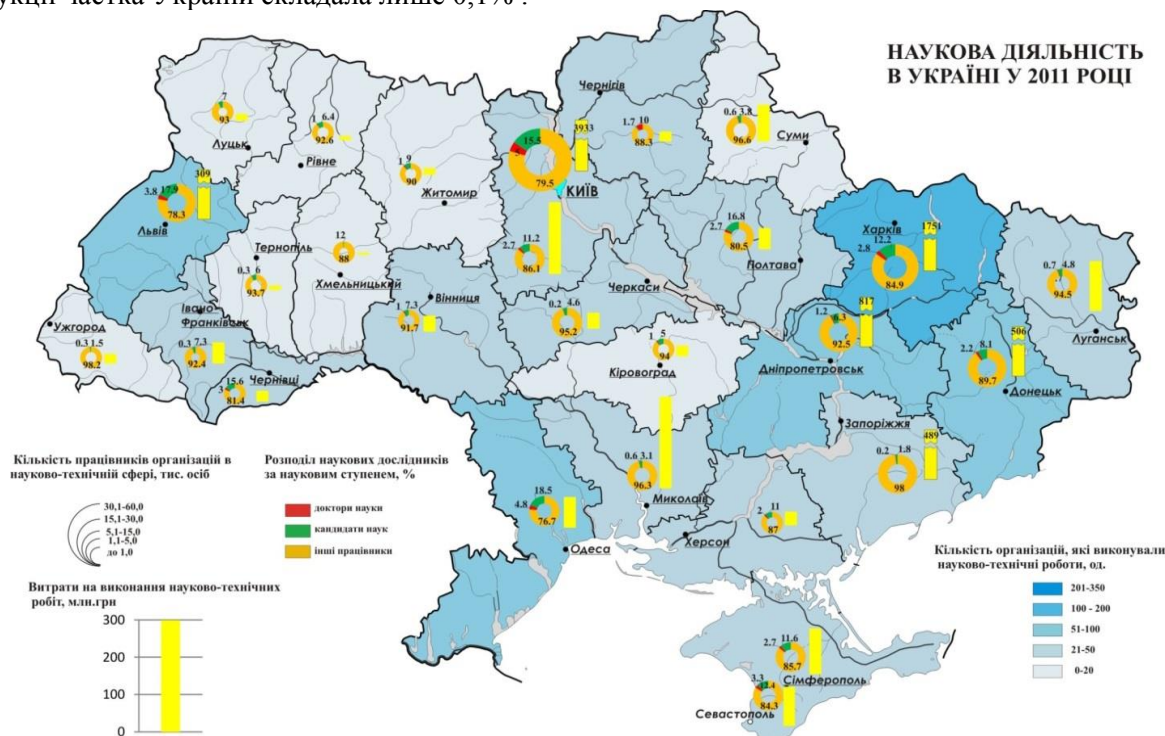


Рис. 1. Наукова діяльність в Україні у 2011 році (складено Ліплянською В. В.)

Метод ранжування за комплексом статистичних показників дозволяє визначити проблемність відповідного регіону з того чи іншого параметру щодо інших адміністративно-територіальних одиниць. У рамках ранжування кожному регіону було присвоєно місце за 10 статистичними показниками (табл. 1). Перше місце належить регіону з самим високим показником, а останнє – з найнижчим. Підсумкове місце регіону визначається згідно з отриманим середньоарифметичним значенням: чим менше місце регіону в ранжуванні, тим вищим є показник інноваційної діяльності.

Таблиця 1

Показники розвитку науково-інноваційної діяльності в Україні

Назва області (міста)	Місце за категорією											
	Кількість організацій, які виконують наукові роботи (од.)	Чисельність фахівців, які виконують наукові роботи, (осіб)			Кількість виконаних наукових робіт, (од.)		Кількість впровадження наукових робіт (од.)	Впровадження прогресивних технологічних процесів у промисловості (од.)	Освоєння інноваційних видів продукції у промисловості	Внутрішні поточні витрати на роботи, виконані власними силами наукових організацій (тис. грн.)	Загальні результати	
		усього	доктора наук	Кандидати наук	виробів	технологій					Середнє арифметичне	Загальне місце
АР Крим	8	6	8	6	8	7	6	6	6	8	6,9	5
Вінницька	9	8	10	8	7	9	7	9	5	9	8,1	7
Волинська	10	10	9	10	9	10	10	10	10	10	9,8	8
Дніпропетр.	6	4	7	5	8	4	4	6	4	4	5,2	4
Донецька	6	4	7	5	4	3	3	6	4	5	4,7	3
Житомир.	10	10	10	9	10	10	10	8	8	10	9,5	8
Закарпат.	10	8	9	7	10	9	10	10	10	9	9,2	8
Запорізька	9	6	10	8	5	5	5	2	1	5	5,6	4
Івано-Франк.	9	7	10	9	7	9	6	7	4	9	7,7	6
Київська	8	6	8	6	6	7	7	9	5	7	6,9	5
Кіровогр.	10	9	10	10	8	10	10	9	7	9	9,2	8
Луганська	8	6	10	8	5	6	4	8	8	7	7,0	5
Львівська	5	5	6	7	5	7	5	8	4	6	5,8	4
Миколаїв.	8	6	10	8	7	8	6	8	8	6	7,5	6
Одеська	7	5	7	5	5	7	4	8	5	7	6,0	4
Полтав.	9	7	8	6	5	8	6	9	6	9	7,3	6
Рівненс.	10	10	10	10	6	10	8	10	9	10	9,3	8
Сумська	9	6	9	7	5	7	5	5	2	8	6,3	5
Тернопіл.	10	10	10	10	9	9	10	5	6	10	8,9	7
Харків.	3	3	4	3	2	2	2	1	4	3	2,7	2
Херсон.	9	8	9	8	7	9	9	6	4	9	7,8	6
Хмельниц.	10	10	9	10	10	10	10	8	8	10	9,5	8
Черкаська	9	7	10	9	6	7	7	9	8	9	8,1	7
Чернів.	9	8	9	7	8	10	8	10	7	9	8,5	7
Чернігів.	9	9	10	9	8	10	9	9	8	9	9,0	7
м.Київ	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0	1
м.Севаст.	10	6	8	7	6	10	7	10	9	8	8,1	7

1-2, 3-4 - не потребує втручання 5-6 – вимагає заходів, які покращать цю ситуацію, 7-8 - потребує комплексного втручання

Отримані нами результати дозволили позначити слабкі точки кожного з регіонів, а також їх переваги. За результатами дослідження відповідні адміністративно-територіальні одиниці були умовно розподілені на три групи:

- регіони-лідери -1-2 місце;
- регіони з середніми показниками – 3-6 місце;
- регіони-аутсайтери – 7-8 місце (табл. 1).

Отже, дослідивши регіони, можемо зробити висновки, що основними проблемами розвитку інноваційного комплексу в Україні, який є поєднанням наукового сектору економіки з виробничим є те, що:

- 04-1 в економіці України експлуатуються переважно попередні технологічні досягнення;
- 04-1 частка проміжного споживання у структурі випуску залишається на дуже високому рівні;
- інноваційна активність підприємств є низькою.

ТИРИСТОРИ – НАПІВПРОВІДНИКОВІ ПЕРЕМИКАЮЧІ ПРИЛАДИ

Анотація. Розглядаються питання, що стосуються тиристорних структур: фізичних принципів роботи, досліджень електричних характеристик та сфери використання тиристорів.

Електроенергія, нині, виробляється у вигляді змінного струму, у той час, як близько чверті її споживається у вигляді постійного струму і ця потреба постійно зростає. Основними споживачами постійного струму є такі прогресуючі галузі промисловості, як електроліз кольорових металів, електрометалургія, електричний транспорт, привід потужних машин. Такі масштаби перетворення, природно, вимагають створення ефективних перетворювачів з високим к. к. д., надійних, довговічних, простих в експлуатації, у деяких випадках, легких і малогабаритних. Практично всім цим вимогам задовольняють потужні напівпровідникові прилади – тиристори. Поява і швидкий розвиток цих приладів справили справжню революцію в перетворювальній техніці, тому вивчення фізичних принципів роботи тиристорів є актуальним у наш час.

Тиристори – це напівпровідникові керовані прилади з трьома і більше р-п переходами, які здатні під дією сигналу керування переходити від закритого (непровідного) стану до відкритого (провідного). Цей перехід відбувається стрибкоподібно.

Основні електроди тиристора позначаються К (катод) і А (анод) (рис. 1). Керуючий електрод (КЕ) виводиться в один бік з катодом. Анод тиристора являється основою приладу 1, яка виконана у вигляді шестигранника і шпильки з різьбою 2 для приєднання приладу до охолоджувача чи корпусу зборки [1].

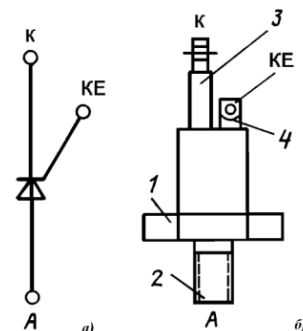


Рис. 1. Умовне позначення (а), схематичне позначення (б) тиристора

У робочому діапазоні напруг через прилад протікає дуже малий, порядку частки міліампера, струм, тиристор має великий електричний опір (закритий стан). При досягненні певного значення напруги (напруга переключення $U_{пер}$), прилад переходить у стан з малим опором. Ця область переходу має від'ємний диференціальний опір, тобто збільшення струму відбувається при зниженні напруги. Тиристор переходить в область високої провідності чи малого опору (відкритий стан). Для вмикання тиристора достатньо в його коло керування подати короткий імпульс струму невеликої потужності. Далі відкритий стан підтримується за рахунок внутрішнього додатного зворотного зв'язку [3].

При дослідженні електричних характеристик тиристорів нами використана програма Electronic Workbench (EWB) – сучасна система комп'ютерного моделювання та аналізу схем електронних приладів. Була зібрана схема, показана на рис. 2. Схема містить тиристор D1, два джерела постійної напруги (V1 і V2), два струмообмежуючих і одночасно регулюючих резистора (R1 і R2), два вольтметра (U1 і U2) і два амперметра (U3 і U4).

Напруга на аноді тиристора регулюється натисканням на клавішу [A] або [Shift]+[A], а струм керування – натисканням на клавішу [B] або [Shift]+[B]. Задавши деякий струм U3 чи напругу U2 і регулюючи R1, можна отримати залежність U4(U1), тобто пряму гілку ВАХ. Змінюючи полярність включення V1, аналогічно знімається і зворотна гілка ВАХ [2].

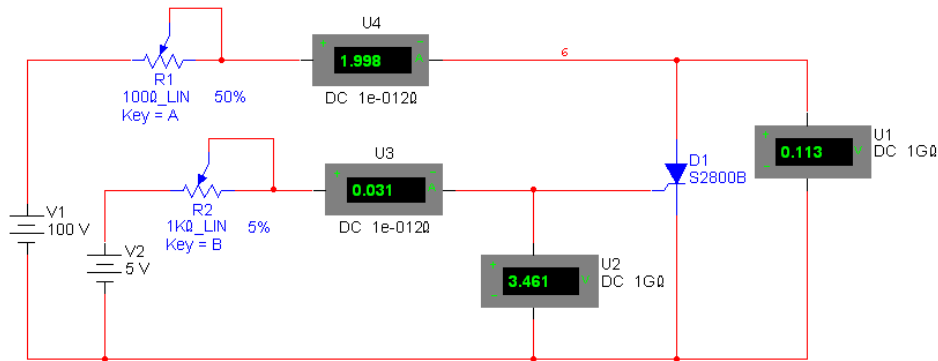


Рис. 2. Схема для дослідження ВАХ тиристора

Параметри досліджуваного тиристора можна обрати з бібліотеки для конкретної моделі у вікні Silicon Controlled Rectifier Properties (властивості кремнієвих керуючих випрямлячів), яке показано на рис. 3 (а). За замовчуванням у цьому вікні встановлені параметри ідеального тиристора (Ideal).

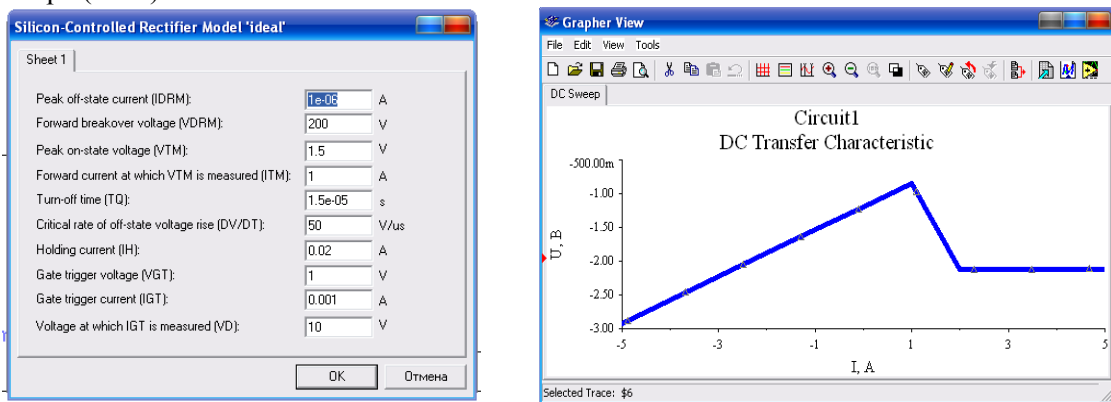


Рис. 3. а) Властивості кремнієвих керуючих випрямлячів;

б) Експериментальна ВАХ тиристора

Встановили струм керування $I_K = 0,031$ А (напруга керування при цьому $U_K = 3,461$ В). Скориставшись моделюванням у режимі DC Sweep (Simulate → Analyses [DC Sweep), отримали ВАХ тиристора, зображену на рис. 3 (б) (графік повернутий на 90°).

Тиристри, як потужні регульовані напівпровідникові прилади, знайшли широке використання в енергетичній електроніці: їх використовують як випрямлячі, вентильні перетворювачі, напівкеровані електронні перемикачі, в інверторах. Важливим достоїнством тиристорних пристроїв є дуже високий к. к. д. (більше 90%), тому що тиристор володіє малими втратами. Падіння напруги на ньому не перевищує $1,5$ В при будь-якому прямому струмі [1].

Висновки. Означена тиристорна структура, з'ясований фізичний принцип роботи тиристорів. Побудована вольт-амперна характеристика тиристора у віртуальній лабораторії Electronic Workbench.

Список літератури

1. Будіщев М. С. Електротехніка, електроніка та мікропроцесорна техніка. Підручник. / М. С. Будіщев. – Львів: Афіша, 2001. – 424 с.
2. Кардашев Г. А. Компьютерное схемотехническое моделирование электронных устройств // Схемотехника, 2004. – № 12. – с. 37-38.
3. Колонтаєвський Ю. П. Промислова електроніка та мікросхемотехніка: теорія і практикум: Навч. Посіб. 2-е вид. / Ю. П. Колонтаєвський; За ред. А. Г. Соскова. – К.: Каравела, 2004. – 432 с.

ДІАГРАМИ «КОЛІР – ЗОРЯНА ВЕЛИЧИНА» ДЛЯ ЗОРЯНИХ СКУПЧЕНЬ

Анотація. Визначення абсолютних зоряних величин зір, відстані до зір є важливішим завданням зоряної астрономії, особливо важливим є точне визначення положення зорі на діаграмі “колір – зоряна величина” – тому що це прямо вказує на еволюційний статус зорі. Виходячи з цього, в даній роботі були розглянуті зоряні скупчення різного типу та віку.

На основі даних фотометричних спостережень було побудовано та проаналізовано діаграми Герцшпрунга – Рессела для шести розсіяних зоряних скупчень. На основі аналізу діаграми “колір – зоряна величина” для скупчень, було оцінено вік скупчень. Також були уточнені значення почервоніння та модуля відстані.

Зоряні скупчення, як більш концентровані та яскраво виражені на небі агрегати, почали виявляти і описувати ще в XVII-XVIII століттях, в XX столітті були виділені більш розріджені та малопомітні угруповання молодих зір – асоціації, а потім і комплекси. Нині номенклатура внутрішньо галактичних зоряних агрегатів така: зорі, подвійні та кратні зоряні системи; розсіяні зоряні скупчення; кулясті зоряні скупчення; зоряні асоціації; зоряно-газові комплекси. Розсіяні скупчення представляють собою багатий матеріал для астрофізичних досліджень. Пов’язано це насамперед з тим, що зорі в скупченні утворилися в єдиному процесі і більш-менш одночасно.

З трьох основних характеристик зір – маси, хімічного складу і віку, дві останні можна вважати однаковими для усіх зір, які входять в дане скупчення. Отже, відмінність їх властивостей визначається тільки відмінністю в масах. Відповідно для дослідження віку та природи походження „цікавих” об’єктів (подвійних зір, змінних зір) використовують дані дослідження звичайних зір в цих же скупченнях.

Актуальністю даної статті є те, що важливі відомості про еволюції зоряних скупчень дає вивчення діаграм Герцшпрунга – Рессела або діаграм «зоряна величина – показник кольору» та точне визначення положення зорі на ній. Діаграма колір – зоряна величина показує залежність між абсолютною зоряною величиною, світністю, спектральним класом і температурою поверхні зорі. Діаграма використовується для класифікації зір і відповідає сучасним уявленням про зоряну еволюцію. Діаграми залежності «зоряна величина – показник кольору» типових розсіяних і кульових зоряних скупчень нашої Галактики істотно різні. Інтерпретація цих діаграм з точки зору сучасних теорій зоряної еволюції дозволяє прийти до висновку, що зорі типових кульових зоряних скупчень в 100-1000 разів старше зір розсіяних зоряних скупчень.

Для аналізу діаграм Герцшпрунга – Рессела зоряних скупчень треба проаналізувати діаграми “колір-зоряна величина” для скупчень різного віку за даними фотометричних спостережень. В даній роботі оцінений вік та параметри скупчень: NGC 6531, NGC 6613, NGC 6405, Berkeley 69 за даними фотометричних спостережень, які є а базі даних Австрійського астрономічного інституту WEBDA. В даній роботі проаналізована якість запропонованого методу, тому для дослідження були обрані зоряні скупчення різного віку, які можна спостерігати в північній півкулі, крім того ці скупчення мали достатню кількість даних фотометричних спостережень.

Скупчення NGC 6531 (рис. 1) знаходиться у сузір’ї Стрільця на відстані від Сонця до цього скупчення складає 1205 пк, за різними джерелами почервоніння даного зоряного скупчення, яке складає 0,281, а вік скупчення близько 10 млн років. Як видно з рис 1, головна послідовність скупчення достатньо “розкидана” та не являє собою вузьку смугу. Зорі скупчення, які розташовані у верхній частині його головної послідовності, майже не відхилились від головної послідовності. Навпаки, велика кількість зір в нижній частині діаграми Герцшпрунга – Рессела й їх “розкидання” вказує на те, що не всі зорі скупчення сформувалися. Все це вказує на ранній вік цього зоряного скупчення. На діаграмі даного скупчення є поодинокі зорі, положення яких на діаграмі істотно відрізняється від більшості зір, тобто ці об’єкти потребують додаткового дослідження. Такі відхилення у розташуванні можуть бути викликані змінністю зорі, або це зоря, для якої невірно визначена відстань від Сонця,

тобто цей об'єкт не належить до досліджуваного скупчення й випадково потрапив на промінь зору під час спостережень (ці зорі називають «зорями галактичного фону»). Тобто, з аналізу

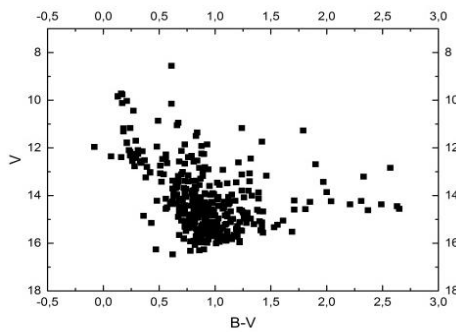


Рис. 1. Діаграми Герцшпрунга – Рессела для скупчення NGC 6531

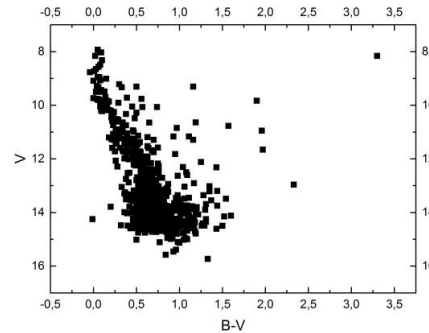


Рис. 2. Діаграми Герцшпрунга – Рессела для скупчення NGC 6405

діаграми Герцшпрунга – Рессела можна перевірити й належність зір до цього скупчення.

Зоряне скупчення NGC 6613 знаходиться у сузір'ї Стрільця, на відстані 1296 пк.; почервоніння даного зоряного скупчення складає приблизно 0,450; вік скупчення – близько 15 млн років. Розташування зір на побудованій діаграмі для NGC 6613 вказує на те, що не всі зорі скупчення сформувалися, тобто дане зоряне скупчення є розсіяним й відносно молодим. Вид діаграми “колір-зоряна величина” скупчення NGC 6613 дуже схожий з відповідною діаграмою скупчення NGC 6531.

Скупчення NGC 6405 знаходиться у сузір'ї Скорпіона на відстані від Сонця – 487 пк. Для даного скупчення в літературі вже визначені: почервоніння біля 0,144, вік скупчення складає близько 100 млн років. Побудована діаграма для NGC 6405 представлена на рис. 2. Для даного скупчення чітко виділяється достатньо вузька головна послідовність, а вздовж неї дещо вище, проходить помітна послідовність подвійних зір. З рис. 2 видно, що в нижній частині діаграми майже всі зорі знаходяться на головній послідовності. Виходячи з цього, можна сказати, що це розсіяне скупчення й має більший вік ніж попередні скупчення. Враховуючи, що це скупчення за різними оцінками має вік біля 100 млн років, то велика ймовірність, що зорі, положення яких відрізняється від більшості зір скупчення, це змінні зорі або зорі, які вже потрапили в область гігантів.

Скупчення Berkeley 69 знаходиться на відстані 2860 пк від Сонця та має вік за різними літературними даними близько 900 млн років, середнє значення почервоніння даного зоряного скупчення складає 0,65. З побудованої діаграми Герцшпрунга – Рессела для даного скупчення (рис. 3) видно, що Berkeley 69 має значний вік, в цьому скупченні є вже червоні гіганти, які віддалені від головної послідовності та існує декілька зір головної послідовності, які розташовані вище області переходу головної послідовності у область субгігантів. Можна відмітити й малу кількість зір у нижній частині головної послідовності, тобто зорі в даному скупченні сформувалися вже давно й у більш масивних водень вже вигрів й почалася стадія горіння гелію.

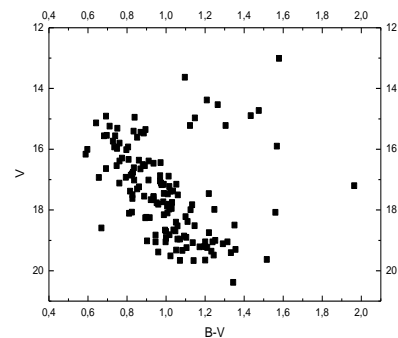


Рис. 3. Діаграма Герцшпрунга – Рессела для скупчення Berkeley 69

В роботі розглянуті типи зоряних скупчень та дані фотометричних спостережень для зоряних скупчень різного типу та віку. Було обрано зоряні скупчення різного віку. Для кожного з обраних скупчень знайдені опубліковані в каталогах дані фотометричних спостережень й побудовані діаграми «колір – зоряна величина». Враховуючи, що діаграми “колір – зоряна величина” для скупчень різного віку сильно різняться, було оцінено вік скупчень. Також були уточнені значення почервоніння та модуля відстані. В багатьох роботах досліджувалися ці скупчення, вік теж був оцінений, але для порівняння зір в різних скупченнях фізичні параметри повинні бути визначені однаковими методами, тому в даній роботі й зроблене оцінювання віку скупчення на основі аналізу діаграм “колір-зоряна величина”. Отримані дані в роботі співпадають з опублікованими даними в межах допустимої похибки.

ОЦІНКА ХІМІЧНОГО СКЛАДУ ПОДВІЙНОЇ ЗОРІ

Анотація. В даній роботі досліджено спектри подвійної зорі № 4 в скупченні Берклей 86, визначено температуру компонентів, оцінено хімічний склад й зроблено висновки стосовно еволюційного статусу зорі.

Вивчення зоряних спектрів – це фундамент сучасної астрофізики. В астроспектроскопії в спектрах зір спостерігаються темні або світлі лінії на фоні майже одної яскравості світлої лінії, ці лінії поглинання видимі лише в певних місцях (довжинах хвиль), які є характерними для кожного хімічного елементу. За наявністю та розташуванням цих ліній можна ідентифікувати хімічні елементи які є в атмосфері зорі. Інтенсивність ліній залежить від кількості цих елементів. У кількісному спектральному аналізі визначають вміст досліджуваної речовини по відносній чи абсолютній інтенсивності ліній або смуг у спектрах. З аналізу наявності та інтенсивності хімічних елементів (глибина та ширина відповідних ліній) у спектрі зорі визначають основні фізичні параметри зір, а саме: температуру, світність, швидкість обертання, магнітне поле та ін [3, 4].

Актуальність обраної теми полягає у тому, що вивчення подвійних систем дуже важливе для всієї зоряної астрофізики, адже у них найлегше й точніше можна визначити найважливіші параметри зір, а також перевірити теорію еволюції подвійних зір. У даній роботі розглядаються: спектральні методи вивчення хімічного складу подвійної зоряної системи. Описаний один із методів визначення температури та хімічного складу системи зір за їх спектром. На прикладі досліджено реальні спектри подвійної зорі у молодому розсіяному скупченні Берклей 86, які отримані в НДІ «Кримська астрофізична обсерваторія» на 2,6 метровому телескопі ім. Шайна. Для якісної оцінки хімічного складу подвійної зоряної системи були використані спектри в діапазоні довжин хвиль 4050 – 5100 Å. До цієї спектральної області потрапляють деякі лінії серії Бальмера (H β , H γ і H δ) та ряд ліній металів, включаючи лінії нейтрального гелію HeI (4471, 4713, 4921, 5015 Å) [1].

Для визначення хімічного складу зір використовувалися так звані синтетичні спектри (теоретичні моделі спектрів зір). Усі розрахунки синтетичних спектрів зроблені за допомогою програм SyntV та ConvRgs [5]. Після створення синтетичних спектрів наступним кроком є порівняння синтетичних спектрів з реальними. Найбільшу увагу треба приділяти «крилам» (верхній частині) ліній.

Детальний аналіз спектру зорі, а саме ліній HeII (4471Å), MgII (4481Å) та HeII (4921Å), HeI (4713Å), показав, що температура даної системи 21000 K – 22000 K, а $\log g = 3,5 \pm 0,25$. Швидкість обертання коливається в межах від 200 км/с до 250 км/с, це пояснюється тим, що при обертанні навколо спільного центру мас лінії в спектрі зорі «розширюються». В цьому випадку маємо найкраще співпадання зі спектром системи, це видно при більш детальному вивченні «крил» ліній.

Важливим завданням була оцінка вмісту кисню, вуглецю та нітрогену, так як вони є прямим доказом CNO-процесу подвійної зоряної системи, тобто про її еволюційний статус. Якщо продукти CNO – циклу видно в спектрі, це означає, що у даної зорі відбувся обмін мас, тобто, у більш яскравого компоненту системи зірваний верхній шар атмосфери, і тому ми можемо спостерігати ці хімічні елементи в атмосфері другого компонента. А отже можна зробити висновок, що ця система про еволюціонувала [2] або знаходиться на стадії еволюції.

Аналіз наведених спектрів, показує, що хімічний склад атмосфери зорі не є сонячним. На рис. 1 показані синтетичні спектри з різними параметрами (синя та червона лінії) і реальний (чорна лінія). Як можна помітити з рис. 1 зоря має велику кількість кисню, вуглецю та нітрогену (лінії 4640, 4661, 4674 Å; 4650, 4686 Å). Це свідчить про протікання CNO – циклу.

Також зі спектру помітно, що атмосфера зорі має аномальну кількість кремнію Si (4452, 4468, 4476 Å). Кількість гелію у атмосфері приблизно така ж, як і у Сонця.

Отже, у ході дослідження були проаналізовані спектри подвійної зорі 4 в скупченні Берклей 86, отримані в НДІ «Кримська астрофізична обсерваторія». Було визначено параметри

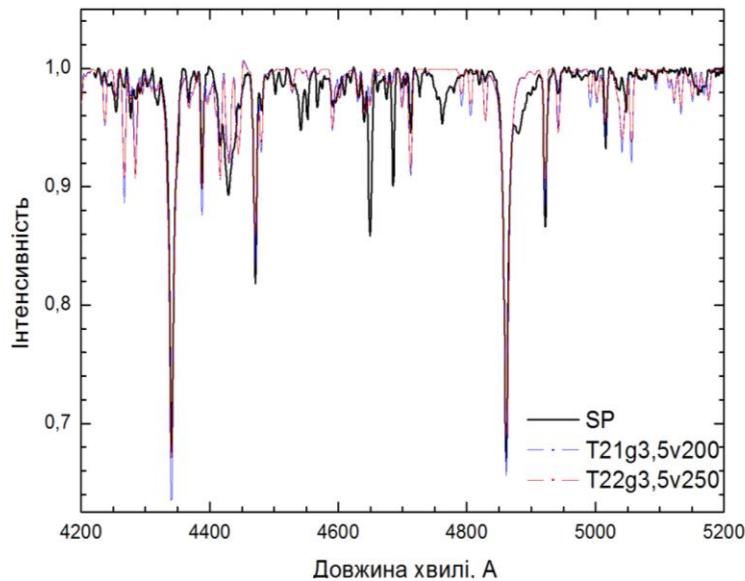


Рис. 1. Спектр зорі 4 в скупченні Берклей 86
Чорною лінією зображений реальний спектр подвійної системи,
Синьою – синтетичний спектр з параметрами $T=21000\text{ K}$, $\log g = 3,5$,

подвійної зорі V622 Per: температуру $T = 21500 \pm 2000\text{ K}$; гравітаційне прискорення на поверхні зорі $\log g = 3,5 \pm 0,25$; швидкість обертання $V \sin i = 200 \pm 50\text{ км/с}$. В роботі оцінено також хімічний склад атмосфери зорі. Виявлено аномальну кількість продуктів CNO-циклу, а саме: гелію, вуглецю, кисню та нітрогену. Наявність елементів продуктів CNO-циклу (He, C, N та O) одного компонента в атмосфері іншого свідчать про те, що ця зоря заповнила свою порожнину Роша на стадії горіння водню в оболонці та втратила частину маси, а також про те, що вже відбувся перший обмін мас між компонентами системи.

Список літератури

1. Любимков Л. С. Химический состав звезд: метод и результаты анализа / Л. С. Любимков. – Одесса : Астропринт., 1995. – 323 с.
2. Мальченко С. Л. Продукты CNO-цикла в атмосфере массивной двойной V622 Per – члена рассеянного молодого скопления χ Per / С. Л. Мальченко, А. Е. Тарасов, К. Якут // Известия Крымской астрофизической обсерватории – 2008. – Т. 104. – № 2. – С. 200–201.
3. Сурдин В. Г. Динамика звёздных систем / [серия: Библиотека «Математическое просвещение»] // В. Г. Сурдин – М. : МЦНМО, 2001 – 32 с.
4. Чинарова Л. Двойные звезды / Методическое пособие [Строение и эволюция звезд] // Л. Чинарова – Одесса : Астропринт, 2007. – 50 с.
5. Цымбал В. В. STARSP: A software system for the analysis of the spectra of normal stars / В. В. Цымбал // Publ. Astron. Soc. Pac. Conf. Ser. – 1996. – V. 108. – P. 198–199.

УДК 550.831
 В. П. МІНЕНКО,
 інженер-геолог
 П. О. МІНЕНКО,
 док.ф.-м.н., професор,

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

ЛАГРАНЖЕВА ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАТНОЙ ЗАДАЧИ МАГНИТОМЕТРИИ

Аннотация. Разработан метод получения критерия условной оптимизации по минимуму суммы квадратов невязок поля при минимуме суммы квадратов итерационных поправок к интенсивности намагничивания горных пород и наоборот, а также при равных нулю асимметрии, эксцессе или произведении ошибки на полезный сигнал.

Известны итерационные фильтрационные методы безусловной оптимизации (БО) устойчивых решений обратных линейных задач (ОЛЗ) магнитометрии на основе критериев оптимизации (КО) по минимуму суммы квадратов (МСК) невязок поля (НП) или по минимуму суммы квадратов итерационных поправок (ИП) к интенсивности намагничивания (ИН) горных пород (ГП) [1]. Недостатком этих методов является получение в отдельных случаях псевдорешений, лишенных физического смысла, хотя при других начальных условиях достигаются реальные решения ОЛЗ. Это связано с явлением эквивалентности решения, зависящего как от погрешностей измерения поля, так и от размеров ячеек (блоков) интерпретационной модели, которые значительно больше размеров отдельных высокоаномальных тел. Были попытки использовать методы условной оптимизации (УО) решения ОЛЗ [2]. Однако они требуют использования дополнительных уравнений (ДУ) в качестве условий оптимизации, чего в магнитометрии, как и в гравиметрии, нет.

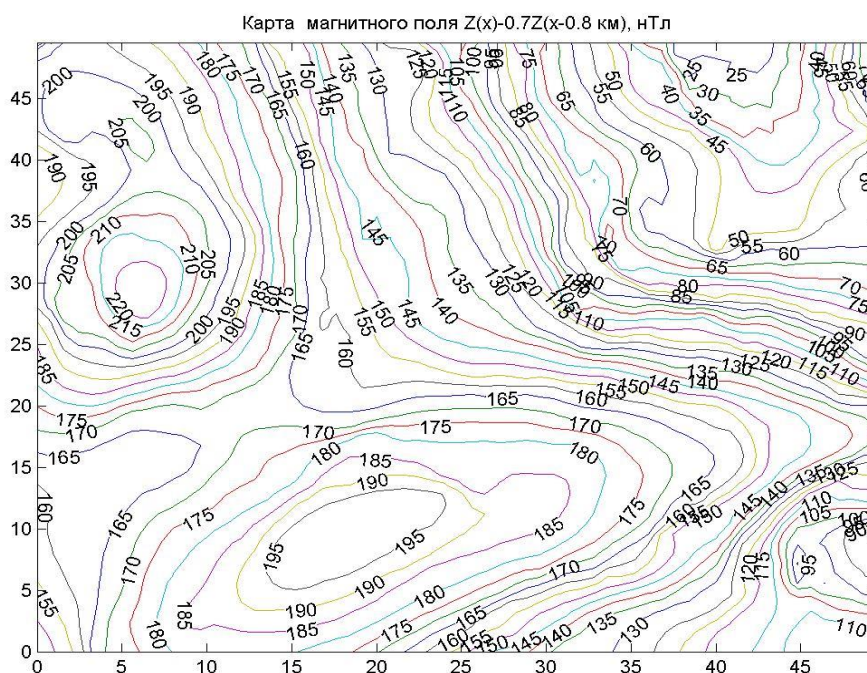


Рис. 1. Карта дробной разности
 (порядка 0.7 вдоль оси X: ось X – вправо, Y – вверх, Z – на глубину)
 магнитного поля с базой 800 м в направлении оси X
 (ДДВ, Украина, изодинамы даны в нанотеслах – нТ, расстояния – в км)

Целью настоящей работы является поиск дополнительных уравнений для итерационных фильтрационных методов условной оптимизации устойчивых решений ОЛЗ магнитометрии.

Поставленная цель достигается тем, что в создаваемом итерационном методе УО используют совместно два метода БО. Для этого берут КО по МСК невязок поля и прибавляют к нему производную по итерационному коэффициенту (ИК) от КО по МСК ИН, умноженную на неизвестный коэффициент Лагранжа (КЛ), и таким образом получают критерий УО. Затем

берут от него производную снова по ИК и, приравнявая ее нулю, получают уравнение с двумя неизвестными (ИК и КЛ).

После этого в критерии УО полагают ИК равным нулю и от этого уравнения берут производную по ИН. Приравниваем эту производную нулю и находим из полученного уравнения КЛ. Подставляя КЛ в первое уравнение, находим из него ИК для используемой итерационной формулы (ИФ). Описанным методом получен критерий УО по МСК НП при МСК итерационных поправок к ИН. Аналогично получаем второй критерий УО по МСК итерационных поправок к ИН при МСК невязок поля. И точно также, полагая в новом критерии ИК равным нулю, берем производную по ИН, приравниваем ее нулю и находим КЛ из полученного уравнения. Затем из полного критерия находим ИК для той же ИФ.

Таким же способом можно получить метод УО по МСК невязок поля при равных нулю асимметрии, эксцессе или произведении ошибки на полезный сигнал.

Ниже приведен пример решения обратной задачи магнитометрии методом условной оптимизации по МСК ИП к ИН при МСК невязок поля с целью изучения распределения магнитных тел в кристаллическом фундаменте ДДВ на глубинах более 2 км при почти полном отсутствии в осадочных отложениях магнитных горных пород.

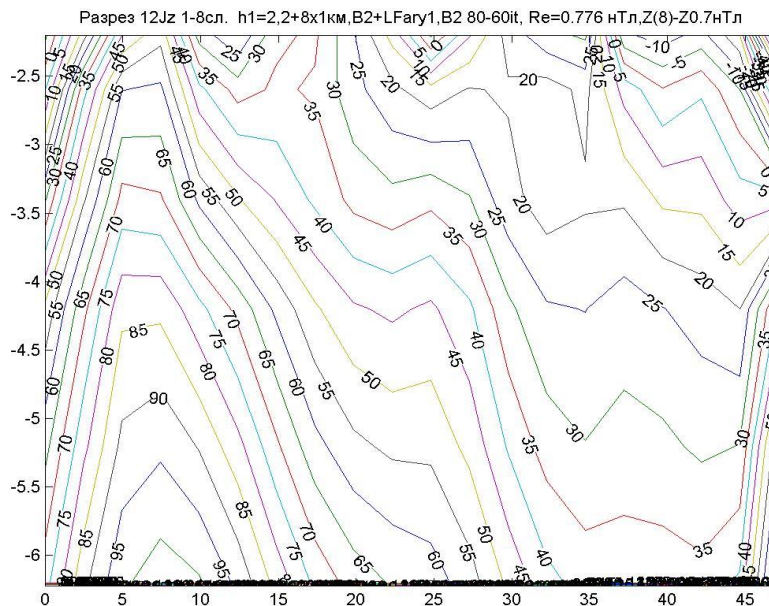


Рис. 2. Разрез по линии $Y=27$ км (рис. 1) аномальной ИН блоков от 1-го до 6-го магнитных слоев на глубинах от 2.2 до 6.2 км 8-слойной модели массива горных пород (изолинии ИН даны в миллиамперах на метр – мА/м, расстояния в км)

Список літератури

1. Миненко П. А. Проблемы и перспективы применения линейных методов интерпретации гравиметрических измерений в рудных районах // Сб. науч. тр. «Теоретические и прикладные аспекты геоинформатики». – К. – 2006. – С. 244-256.
2. Миненко П. А. Применение методов решения обратной линейной задачи гравиметрии с фильтрацией высокоинтенсивных погрешностей поля аналогами фильтров Винера–Калмана // Вестник Киевского нац. Ун-та имени Тараса Шевченка. Геология. – 2007. – № 42. – С. 97-100.

ИТЕРАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ С ПОПРАВКАМИ ВЫСШЕГО ПОРЯДКА В ОБРАТНЫХ ЛИНЕЙНЫХ ЗАДАЧАХ

Аннотация. Разработан итерационный метод решения линейной обратной задачи гравиметрии и магнитометрии на основе совместного применения в одной итерации нескольких видов поправок к параметрам.

Для решения структурных задач с целью поисков рудного сырья и углеводородов разработаны методы решения обратных линейных задач (ОЗ) гравиметрии и магнитометрии на фоне гауссовых помех итерационными методами оптимизации [1].

Разработаны устойчивые итерационные методы решения обратных линейных и нелинейных задач гравиметрии и магнитометрии с применением поправок, содержащих весь Украина невязок поля [2]. Более того, при негауссовых помехах ОЗ решаются с использованием только одного итерационного коэффициента (ИК), что ограничивает достоверность решения. Недостатками существующих устойчивых методов являются низкая скорость сходимости итерационного процесса (ИП) и трудности с выходом на конечное решение, обусловленные более быстрым появлением эквивалентного решения (ЭР), что снижает геологическую содержательность (ГС) решения ОЗ.

Целью настоящей работы является создание итерационного метода с более высокой скоростью сходимости ИП и повышение на этой основе ГС решения ОЗ.

Поставленная цель достигается тем, что на каждой $n+1$ -ой итерации в известных методах решения ОЗ в итерационной формуле (ИФ)

$$\sigma_{i,n+1} = \sigma_{i,n} - \tau_{n+1} B_{i,n}; \quad (1)$$

где τ_{n+1} , $B_{i,n}$ - ИК и общая итерационная поправка, вычисляемые после каждой n -ой итерации по параметру АП $\sigma_{i,n} (i = 1, M)$, полученному на предыдущей итерации, используют аппроксимацию $B_{i,n}$ статистическими линейными многочленами

$$B_{i,n} \approx B_{p,i,n} = \sum_{m=1}^{m=p} \tau_{m,n+1} M_{m,n,i}, \quad (2)$$

где $M_{m,n,i} = \sum_j (a_{i,j} / (\lambda_i^\beta \lambda_j^\alpha))^m r_{j,n}$ - дискретная реализация интегрального

момента m -го порядка, порожденного массивом невязок поля:

$$r_{j,n} = \sum_i a_{ij} \sigma_{i,n} - g_j; (j = 1, N); \quad (3)$$

$a_{i,j}; b_{i,j} = (a_{i,j})'_z; c_{i,j} = (b_{i,j})'_z$ - матрицы коэффициентов при неизвестных параметрах

$\sigma_{i,n}$ в решении прямых задач для вертикальных производных гравитационного потенциала;

$$g_j - \text{измеренное поле силы тяжести}; \lambda_{i,x} = \sum_j |a_{i,j,x}|; \lambda_{j,x} = \sum_i |a_{i,j,x}|; \quad (4)$$

$\tau_{m,n+1}$ - неизвестные ИК, подлежащие определению в результате оптимизации;

α, β - постоянные величины, используемые для ручного управления ИП, особенно с целью повышения разрешающей способности итерационных методов на разных глубинах.

Для определения глубин $h_{i,n}$ до блоков вместо (1) используют ИФ в виде [2,5]:

$$h_{i,n+1} = h_{i,n} - \tau_{n+1} B_{i,n}; \quad (5)$$

а в (2) вместо $\lambda_{i,x}$ и $\lambda_{j,x}$ используют: $b_{i,j} = (a_{i,j})'_z$ и

$$\lambda_{li,x} = \sum_j |b_{i,j,x}|; \quad \lambda_{lj,x} = \sum_i |b_{i,j,x}|; \quad (6)$$

Для решения ОЗ по аномальному магнитному полю $Z_{a,j}$ вместо (1) используют аналогичную ИФ с интенсивностью намагничивания (ИН) горных пород:

$$J_{i,n+1} = J_{i,n} - \tau_{n+1} B_{i,n}; \quad (7)$$

Образует формулы невязок и поправок к плотности на n+1-ой итерации для метода (1)-(4):

$$r_{j,n+1} = (a_{i,j}, \sigma_{i,n+1}) - g_j = (a_{i,j}, \sigma_{i,n} - \sum_{m=1}^{m=p} \tau_{m,n+1} M_{m,n,i}) - g_j; \quad (8)$$

$$M_{m,n+1,i} = (r_{j,n+1}, a_{i,j} / (\lambda_i^\beta \lambda_j^\alpha)). \quad (9)$$

Составим критерии оптимизации

$$F_r = \sum_j r_{j,n+1}^2 = \min; \quad F_M = \sum_i M_{m,n,i}^2 = \min; \quad (10)$$

$$F_{M,L,r} = F_M + L(F_r)'_\tau; \quad F_{r,L,M} = F_r + L(F_M)'_\tau; \quad (11)$$

где L — коэффициенты Лагранжа (КЛ).

Возьмем частные производные от (10)-(11) по ИК, приравняем их нулю и получим системы уравнений для вычисления всех $\tau_{m,n+1}$. В настоящей статье получим лишь системы уравнений для безусловной оптимизации по критериям (10), поскольку метод условной оптимизации по критериям (11) особых отличий не имеет, а КЛ для него определяют способами, изложенными в [3].

$$(F_r)'_{\tau_{m',n+1}} \Rightarrow \sum_j (a_{i,j}, (\sigma_{i,n} - \sum_{m=1}^{m=p} \tau_{m,n+1} M_{m,n,i}) - g_j) (a_{i,j}, M_{m',n,i}) = 0;$$

Список літератури

1. Миненко П. А. Исследование кристаллического фундамента линейно-нелинейными методами магнитометрии и гравиметрии // Геоинформатика. - К. - № 4. - 2006. - С. 41- 45.
2. Миненко П. А. Экстремальные итерационные методы решения обратной задачи магнитометрии при исследованиях на кристаллическом фундаменте // «Доповіді НАН України». - 2007. - № 4, С. 137-141.
3. Миненко П. А. Метод однокритериальной условной оптимизации в обратных задачах гравиметрии с несколькими интерпретационными моделями // «Геоинформатика». - К. - № 4. - 2008. - С. 39- 44.

МЕТОДИ ОКОНТУРЮВАННЯ ДОРОГИ ІЗ ПРОГНОЗУВАННЯМ БОКОВИХ ГРАНИЦЬ

Згідно з даними департаменту ДАІ МВС України та міністерства охорони здоров'я аварійність на дорогах України у 2012 році склала 196 тисяч ДТП, у тому числі 30 тисяч у яких з постраждало та загинуло 5094 чоловік. Аварійність у 2012 році зросла на 5,5% порівняно з 2011 роком [1]. З постійним приростом транспортних засобів на дорогах країни неминуче зростає ймовірність дорожньо-транспортних пригод.

Також згідно досліджень МВС основними причинами виникнення ДТП є:

- 1) недотримання правил дорожнього руху;
- 2) застосування водіями таких прийомів керування транспортними засобами, які викликають їх заноси, перекидання або втрату керування під час руху;
- 3) зниження працездатності водіїв у наслідок перевтоми, хвороби або під впливом факторів, що викликають зміну самопочуття і сприйняття ситуації на дорозі;
- 4) незадовільний технічний стан транспортних засобів;
- 5) незадовільний стан облаштування та утримання елементів дороги та дорожня ситуація;
- 6) незадовільна організація дорожнього руху [2].

Прогресивні автоматичні системи допомоги водієві (ADAS – Advanced driver assistance systems) дозволяють значно зменшити аварійність на дорогах. ADAS системи мають такі функції: адаптивний круїз-контроль, система Lane попередження вильоту з дороги, допомога зміни смуги руху, система попередження зіткнення, інтелектуальна адаптація швидкості, нічне бачення, автоматична парковка, виявлення сліпої зони, система захисту пішоходів, розпізнавання дорожніх знаків, виявлення нерівностей (ям та інших перешкод) на дорозі;

Існують десятки подібних систем [3]. Усі ці системи об'єднують те, що потрібно мати справу зазвичай з відео потоком даних, образи з якого треба розпізнавати дуже швидко, тобто у реальному часі, з запасом часу для прийняття рішень водієм або автоматичною системою. Зазвичай такі системи складаються з апаратно програмних комплексів і є дуже дорогими. Крім того питання достовірності розпізнавання образів контурів дороги належним чином досі не вирішено. Тому розроблення швидких алгоритмів достовірного розпізнавання образів та контурів дороги, які можливо використовувати з серійними недорогими комп'ютерними системами та системами фіксування відео потоку (звичайні FULL-HD відео реєстратори) на даний момент є надзвичайно актуальним.

По даній темі і близькій до теми статті опубліковано багато публікацій.

Так С. В. Стопкін, К. В. Пугін, С. С. Ефимов запропонували декілька реалізацій розпізнавання ліній та контурів дороги, а саме:

1. Метод гістограм;
2. IPT (Inverse Perspective Transform);
3. RANSAC і логарифмічне полярне перетворення координат;
4. Алгоритм B-Shake;
5. Перетворення Хаффа з пошуком ліній, що сходяться;
6. Поєднання методів B-Shake sensors і Sobel.[4].

З останніх розробок іноземними науковцями Hui Kong, Jean-Yves Audibert, Jean Ponce для виявлення головної дороги з одного зображення також запропонований метод за допомогою фільтра Габора для розпізнавання меж об'єктів [5].

Достовірність розпізнавання контурів дороги, особливо в умовах і з урахуванням множинних перешкод в зображеннях (погодні умови, видимість дороги, нерівності дороги, інші перешкоди) належним чином на теперішній час не вирішено.

Метою роботи є розробка алгоритмів, які підвищать достовірність розпізнавання контурів дороги для прогресивних систем допомоги водієві. Для цього запропоновано новий метод розпізнавання бокових контурів дороги з використанням регресійного аналізу і сплайн функцій для прогнозування (екстраполяції) напрямку контурів і ліній дороги у реальному часі.

У даній роботі розглядається приклад виділення бокових контурів дороги на статичному кадрі, отриманого з відео реєстратора автомобілю, який вже знаходиться на дорожньому полотні в межах бачення її бокових контурів.

Дане зображення було трансформовано у чорно-біле та за допомогою низькочастотного фільтру Собеля обчислене наближене значення градієнта його яскравості. Додаткова обробка отриманого на виході зображення низькочастотним фільтром з підібраними коефіцієнтами надає нам майже чіткий контур дороги та предметів на ній. Оброблене зображення було розбито на квадрати по 10x10 точок, і у кожному з яких за допомогою регресійного аналізу та прогнозуванню нахилу лівого та правого контурів проїзної частини сплайн методом були отримані вектори, які відтворюють контур дороги.

Отриманий масив точок контурів при накладанні на вихідний кадр з відео реєстратора майже точно відтворює обриси дорожнього полотна.

Використання апріорної інформації з відео потоку автомобільного реєстратора що до розташування контурів дороги на попередніх кадрах, надасть можливість оптимізувати алгоритм прогнозування контуру дорожнього полотна при по кадровій обробці відео даних у процесі руху автомобіля.

Список літератури

1. На дорогах гинуть все більше [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу: <http://life.pravda.com.ua/society/2013/02/26/122037/>.
2. Причини та профілактика дорожньо-транспортних пригод [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу: <http://ncpn.net.ua/dtp2.html>.
3. Advanced driver assistance systems [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Advanced_driver_assistance_systems
4. Стопкін С. В., Пугін К. В., Ефимов С. С. Распознавание дорожной разметки на базе Intel OpenCV// Омский государственный университет. Математические структуры и моделирование / Омск, 2012. – вып. 26. – С. 118-123
5. Hui Kong, Jean-Yves Audibert, Jean Ponce General Road Detection From Single Image (2010) “IEEE TRANSACTIONS ON IMAGE PROCESSING, VOL. 19, NO. 8, AUGUST 2010”. – С. 2211-2220.

Секція 20 МИСТЕЦТВО Й МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 76.02

І. Г. БРИЖАТА, ст. викладач
Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет»

ВЗАЄМОДІЯ ГРАФІЧНИХ ЗАСОБІВ ЗОБРАЖЕННЯ У ТВОРЧІЙ РОБОТІ НАД МІСЬКИМ ПЕЙЗАЖЕМ

Анотація: стаття охоплює основні проблеми графічного зображення міського пейзажу. Розглянуті питання широкого використання технічних можливостей різних графічних матеріалів та їх взаємодія.

Ключові слова: графічні матеріали, міський пейзаж, виразні засоби графіки.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Графіка – це один з видів образотворчого мистецтва, що включає малюнок і друковані художні твори, які ґрунтуються на мистецтві малюнка, але які володіють власними образотворчими засобами та виразними можливостями. Проблема оволодіння студентами художньо–графічних факультетів вміннями та навичками використовувати графічні матеріали та правильно їх поєднувати при зображенні міського пейзажу є одним з основних напрямків та завдань для педагогів сьогодення.

Аналіз досліджень та публікацій, постановка завдання. До кінця XIX ст. поняття графіки, рисунка (та тим більше живопису) були жорстко розділені. Під графікою розуміли лише друковані техніки, під рисунком–роботу «від руки». На початку XX століття в Росії термін «графіка» ще не існував, і А. Н. Бенуа, видатному художнику, в історико-теоретичних роботах для позначення професії художників книги, ілюстраторів, карикатуристів доводилося використовувати визначення «малювальник друку».

Фаворський підкреслював, що не існує абсолютно площинного, монохромного, так само, як і абсолютно просторового зображення. Живописний пейзаж і графічний розрізняються різною мірою просторовостю, виникає від різного ставлення художника до образотворчої поверхні. Графіка несе не конкретний, реальний образ речі, а як би уподібнення, іносказання, перетворення, у творах графіки виникає коливання між реальним чином і знаком.

Викладення матеріалу та результати. Прагнучи, виявити структурно – просторові особливості архітектурних форм в міському пейзажі та їх взаємозв'язок з середовищем, найчастіше використовують лінію. Лінія може поєднувати в собі ті чи інші якості. Вона може грати двояку роль, будучи елементом як площини так і об'єму. Лінійний малюнок вимагає певного відбору, «абстрагування».

Найчастіше в графічному зображенні використовуються пляма і лінія, в цьому випадку переважає або пляма, або лінія. В обох випадках важливо домогтися цілісності, ясною читаємості. Тут основою організації композиції є ритм. Лінійно-плямове зображення переважно не мають об'ємних характеристик і відкривають великі можливості для насичення композицій різними фактурними засобами зображення. Об'ємність в малюнку точками можна отримати за допомогою їх диференціації (відмінності контрасту) за розміром, світлотністю, формою тощо. Тональна пляма застосовується при вирішенні таких завдань: при виявленні або підкресленні об'ємності; для передачі освітленості; при бажанні показати силу тону, забарвлення форми і її фактури; для передачі глибини простору, який оточує форму. Сила та звучання тональної плями значною мірою залежать від особливостей і властивостей графічного матеріалу, яким виконується пейзаж, а також від техніки нанесення цього матеріалу на папір.

Іншим графічним засобом створення міського пейзажу є штрих. Залежно від натиску олівця, пера та інших матеріалів, штрих стає темним або світлим, м'яким або жорстким. До того ж штрихова лінія може бути довгою, короткою, широкою, тонкою, ледь помітною. Пластичні якості штриха дають різноманітні художні можливості. Нерідко в роботі над пейзажем застосовуються всі графічні засоби: лінія, штрих і тональна пляма, або в комбінаціях: лінія та тон. Вибір цих засобів, органічно пов'язаний з особливостями графічного матеріалу, тому один і той же об'єкт, зображений на папері різними матеріалами, зорозово сприймається по-іншому, має свою образотворчу мову, володіє особливими художніми якостями.

Говорячи детальніше про графічні матеріали зображення слід враховувати їх специфіку, кожен з них несе свій характер. Наприклад, олівцями можна проводити тонкі та товсті лінії в залежності від м'якості або твердості того олівця, який ви обрали для роботи. Лінії можуть бути прямими, напівкруглими, можна просто ставити крапки або проводити олівцем рисочки, припасовані одна до іншої. Штрихи для передачі світлотіні, об'ємності можна наносити в різних напрямках, перекреслюючи їх знову і знову, міняти при цьому ступінь натиску на олівець.

Сангіна-короткі палички-олівці, загорнуті в папірець. Завдяки м'якості цих матеріалів можна легко отримати лінії різної ширини (потовщення стовбура, тонкість гілок). Пастель дозволяє передавати м'які переходи відтінків різних кольорів. Але це дуже крихкий, сипучий матеріал, що вимагає легкості та відомої обережності в роботі, вільного володіння своєю рукою, вміння регулювати малювальне руху по силі. Останнім часом усе ширше застосовуються фломастери. Властивість чорнила цього матеріалу: миттєво висихати – має особливо велике значення при швидкому малюванні. Тому частіше, художники використовують цей матеріал для начерків.

У графіці часто використовується туш. Лінії тушшю можна наносити зовсім різні: прямі, пунктирні, з легким або середнім натиском. Також гарного ефекту подає поєднання акварелі та туші, особливо якщо це великий формат. Щоб занадто не насичувати твір лініями, за допомогою цих фарб можна передати об'ємність та освітлення, а завдяки туші проробити деталі та передати красу архітектури в міському пейзажі. Також можна підкреслити, що використання майстрів поєднання техніки туш і гуаш надає своєрідну можливість передачі більш ефектного графічного зображення будівель і середі, але слід не забувати який матеріал в вашому зображенні є домінуючим, головним.

При побудові твору міського пейзажу засобами графіки слід звертати увагу не тільки на те якими матеріалами буде виконано, а й на принципи, правила та прийоми композиції. Такими наприклад як:

- Ритм. Чіткість сприйняття композиції, її запам'ятованість безпосередньо залежать від ритму. Чим монотонніший ритм – тим нудніше композиція. Мозок не любить монотонності. Навіть у самих статичних композиціях можна відшукати прояви ритму – ритм плям, кольору, ліній, ритм руху і т.д.

- Контраст. Контраст дозволяє виділити і гіперболізувати особливості поміщених поруч зображень, предметів, квітів. Товстий і тонкий – поруч з товстим тонкий здається більш худим і навпаки. Цей прийом дозволяє підсилити властивості предмета.

- Силует. Силует є комбінацією лінії та плями.

- Рух. Композиційний прийом, коли погляд переміщується за напрямками та лініями від одного об'єкта до іншого, описуючи складну криву, що охоплює майже весь робочий простір.

- Формати площинної композиції. Величезне значення для плоскої композиції має межа поля зображення. Елементи композиції, розташовані в центрі, сприймаються лежачими в глибині, і плоске поле стає простором. Елементи, розташовані на однорідному полі близько до краю, як би лежать на поверхні, у площині рами.

Існують два типи композиції – замкнута та відкрита. Замкнута найбільше підходить для передачі нерухомості, стійкості, для неї характерні спрямованість до центру основних напрямів ліній, побудова за формою кола, квадрата. Ознака замкнутої композиції – наростання складності до центра. Відкрита композиція передає відчуття простору. Основні напрямки ліній-від центру. Як правило, будується кілька композиційних вузлів, підкреслюється ритм.

Висновки та напрямки подальших досліджень Процес створення графічного зображення міського пейзажу передбачає встановлення постійних і дуже тонких зв'язків між художником і предметом зображення, між художником і малюнком, між усіма елементами натури та малюнка. Ці зв'язки встановлюються знанням всього процесу малювання – способів малювання, сторін процесу малювання, принципів малювання та вирішення навчальних завдань. Використання різноманітних графічних засобів і матеріалів при малюванні міського пейзажу збагатить студентів знанням способів роботи з ними, їх образотворчих можливостей, взаємодію, зробить малюнки більш виразними. Удосконалюючи навички зображення архітектурних мотивів і предметів, які їх оточують щодня, вони отримують можливість ширше відобразити явище навколишнього світу.

ЗМІСТ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТОВНО-ПРОЦЕСУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ІНЖЕНЕРА

Анотація. В статті автор порушує питання про необхідність формування інформаційної культури майбутнього педагога-інженера. Формування змістово-процесуального компонентів основа професійної підготовки майбутнього спеціаліста (інженера-педагога).

Ключові слова: культура, інформаційна культура, інформатизація суспільств, змістовно-процесуальний компонент.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Розвиток суспільства доводить, що освіта є одним із визначних факторів виживання та розвитку цивілізації. Питання її змісту, якості та вдосконалення входять до числа першочергових проблем людства.

Актуальність формування інформаційної культури та грамотності студентів пов'язана також із розширенням впливу на молодь засобів масової комунікації, відтак зумовлює необхідність особистісно зорієнтованого підходу до розвитку критичного мислення студентів, становлення захисного механізму до значного впливу засобів масової комунікації, що пропагують насильство та агресивність.

З позиції вимог сьогодення модель навчального процесу повинна розглядатися педагогом як еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних закладів, а також орієнтацію не лише на відтворення програмованих знань, а на світорозуміння студентів, усвідомлення ними цінностей нації, необхідність оволодіння способами розумової діяльності, набуття досвіду ціннісно-значеннєвого використання знань у вирішенні навчально-пізнавальних, і, у кінцевому рахунку, й життєво-важливих проблем.

Серед пріоритетів сьогоденної освітньої стратегії варто виділити необхідність формування світорозуміння студентів і нової соціальної поведінки, що здатна гармонізувати інформацію й розумові дії, особистісне ставлення та світосприйняття у досягненні поставлених цілей.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Нова освітня стратегія визначає необхідність використання нових підходів у навчанні майбутніх інженерів-педагогів. Ця проблема не є новою. При розробці й теоретичному обґрунтуванні дидактичних систем увага провідних дослідників акцентувалася на підходах, що визначають цілі, зміст, методи, форми й дидактичні засоби їхньої реалізації. Так, велика увага в наукових дослідженнях приділяється вивченню співвідношення науки й моральності (І. Зязюн, В. Біблер, С. Рубінштейн, М. Трубніков та інші); взаємодії соціалізації, виховання й освіти (І. Бех, Л. Виготський, В. Краєвський, Л. Новикова, А. Петровський та інші); ролі полікультурного підходу в освіті (Є. Бондаревська, Л. Кондрашова, А. Сманцер та інші); визначенню функцій наукових знань у навчальному процесі (Ю. Бабанський, М. Данилов, Л. Зорина, І. Лернер, І. Малафіїк, М. Скаткин та інші); інформаційного підходу до навчання (Г. Балл, П. Копнін, Ю. Машбиць та інші).

Всі загальнодидактичні принципи навчання пов'язані один з одним і проникають один в інший, тому вони можуть бути представлені як єдина система змістово-процесуальних (організаційно-методичних) принципів. Такий їхній розподіл є вельми умовним: значення кожного принципу не обмежується тільки рамками своєї групи. Однак змістово-процесуальний підхід у вирішенні основних загальнодидактичних принципів провідними вченими (М. Гадецький, Л. Клінберг, В. Краєвський, П. Підкасистий, М. Скаткін, С. Смірнов, Т. Хлебнікова, Є. Шиянов та інші) вважається методично правомірним, тому що допомагає відповісти на два основних питання дидактики: чому і як учити?

Викладення матеріалу та результати. Змістові принципи навчання відбивають закономірності, які пов'язані з відбором змісту освіти і його вдосконалюванням. До них належать принципи: громадянськості, науковості, виховного характеру, фундаментальності й

прикладної спрямованості (зв'язку навчання з життям, теорії із практикою). Процесуальні (організаційно-методичні) принципи навчання: наступності, послідовності й систематичності; єдності групового й індивідуального навчання; відповідності навчання віковим і індивідуальним особливостям тих, яких навчають; свідомості й творчої активності; доступності при достатньому рівні труднощів; наочності; продуктивності й надійності; оптимального поєднання форм організації пізнавальної діяльності учнів, сполучення методів і засобів навчання [1, с. 17-18].

Змістово-процесуальний підхід при формуванні й структуруванні змісту навчального матеріалу передбачає необхідність пізнавальної й практичної перетворювальної діяльності на змісті конкретного навчального матеріалу. Навчання при цьому є не тільки способом одержання знань і формування вмінь і навичок, але й засобом озброєння учнів методами одержання нових знань, самостійного здобуття вмінь і навичок [3, с. 252].

І. Лернер з цього приводу зазначав: «У дійсності зміст освіти існує лише в процесі навчання, однак він може бути представлений у ідеалізованому вигляді в абстрактних теоретичних побудовах або у навчальних матеріалах. Обсяг і структура таких матеріалів повинні відповідати закономірностям і принципам навчання, умовам, у яких воно протікає, можливостям і особливостям особистості учня, що формується» [4, с. 150].

Як відзначає Л. Кондрашова, основу змістово-процесуального підходу в навчанні становить єдність педагогічного впливу й активної пізнавальної діяльності, що поєднує у собі навчальну інформацію й елементи процесу її засвоєння, дозволяє стимулювати активну пізнавальну діяльність учнів і цілеспрямовану роботу з розвитку властивостей і якостей особистості [2, с. 203-204].

Процес навчання, побудований на основі змістово-процесуального підходу, ґрунтується на взаємозумовленості й взаємозв'язку різних *принципів*.

Висновок та напрямок подальших досліджень. Отже, під *змістово-процесуальним підходом* будемо розуміти комплекс дидактичних прийомів, спрямованих на аналіз та обґрунтування сутності внутрішніх факторів, зв'язків, протиріч і тенденцій розвитку процесу навчання.

Список літератури

1. Гадецький М. В. Організація навчального процесу в сучасній школі: Навчально-методичний посібник для вчителів, керівників навчальних закладів, слухачів ІПО / Микола Васильович Гадецький, Таліна Миколаївна Хлебнікова. – Х. : Веста: Видавництво «Ранок», 2003. – 136 с.

2. Кондрашова Л. В. Сутність процесу навчання // Л. В. Кондрашова и др. / Педагогіка в запитаннях і відповідях : навч. Посіб. – К. : Знання, 2006. – С. 203-204.

3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. Посіб. – [3-є вид., доп.] – / Неля Мойсеюк. – К. : Кондор, 2001. – 608 с.

4. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах / ред. В. В. Давидов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993. – Том 2. – 330 с.

ПАПЕРОПЛАСТИКА ЯК ВИД ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто паперопластику, як вид декоративно-прикладного мистецтва та застосування цієї техніки на заняттях з технологій.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Одним із пріоритетних освітніх завдань, визначених державними документами: Законом України «Про освіту», Законом України «Про загальну середню освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепцією загальної середньої освіти (12-тирічна школа)», «Концепцією національного виховання» та інших, є створення передумов для виховання особистості, здатної творчо мислити, самостійно приймати нестандартні рішення, гнучко реагувати на зміни в умовах докорінної перебудови всіх сфер життєдіяльності суспільства.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Підвищення ефективності технологічної освіти залежить і від самого вчителя технологій як він зуміє організувати засвоєння навчального матеріалу учнями, чи буде урок цікавим, пізнавальним та результативним, що нового дізнаються учні на уроці тощо.

В умовах сучасного суспільства ставиться питання про відмову від старих консервативних методик навчання, у яких школяреві приділяється пасивна або мінімально активна споглядальна роль. Усе більше в освіті займають активні форми й методи навчання.

Впровадження методів активного навчання є одним з найбільш перспективних шляхів удосконалення навчального процесу. Адже вони, не замінюючи собою традиційних, розширюють їх межі і можливості, передбачають практичне застосування знань.

Відомо, що спроби відійти від такого навчання спостерігались ще за часів Сократа. У стародавньому Римі вчителя, який викладав основи наук, називали «учителем ігор». Це свідчить про те, що в той час урок проходив у формі ігри, тобто вчителі підходили до процесу навчання творчо. Напевно вже тоді педагоги вважали, що такий підхід до навчання здатен активізувати діяльність, підвищити інтерес до предмета, стимулювати різні види спілкування. Розвивати мовлення та мислення дітей.

Загальноосвітні школи України мають здійснити прорив до якісно нової освіти дітей шкільного віку. Це вимагає пріоритетної уваги до навчального змісту і методик, які формують світогляд, ціннісні орієнтації, уміння самостійно вчитися, критично мислити, користуватись комп'ютером, здатність до самопізнання і самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності, вміння і навички, необхідні для життєвого і професійного вибору.

Школа – це простір життя дитини, тут вона не готується до життя, а повноцінно живе, і тому вся діяльність навчального закладу вибудовується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника власного життя.

Викладення матеріалу та результати. Сучасна доросла людина розуміє світ дитини – складний комплекс різноманітних зорових, слухових, дотикових відчуттів та емоцій. Чуттєве сприймання світу захоплює дитину, повністю оволодіває нею, підштовхує до діяльності, прийняття рішень, розкриваючи творчі здібності.

Як допомогти відкрити себе найбільш повно? Як створити умови для динаміки творчого росту і підтримати допитливе прагнення пізнати світ у всіх його фарбах і виявленнях? Це питання допоможе вирішити паперопластика – один із найпростіших, захоплюючих, доступних способів роботи з папером.

Паперопластика – це конструювання об'ємних та напівоб'ємних форм з паперу шляхом його механічної обробки та трансформації. Учніві надається можливість самостійно відкрити для себе чарівний світ аркуша паперу, перетворити його в хмаринки, сніг, райдугу, тварин тощо, оволодіти якостями структурою, отримати насолоду від палітри кольорових гам, поєднанні комбінацій різних форм і величин.

Ця техніка дозволяє створювати напівоб'ємні і об'ємні паперові композиції, схожі зовні з барельєфом і скульптурою. Починаючи із найпростіших фігурок, шляхом методу проб і помилок, зі звичайного аркуша паперу людина, без спеціальної підготовки, зможе створити цілий власний світ. Квіти, тварини, казкові герої, виконані в цій техніці, за рахунок об'єму та

гри світла й тіні, виглядають як справжні твори мистецтва. Роботи складаються з окремих елементів, кожному з яких звичайними інструментами (ножиці, канцелярський ніж, клей ПВА) надається потрібна форма і об'єм. Потім елементи збираються в композицію, утворюючи цілісний образ.

Творчий процес в техніці паперопластики не тільки цікавий, а й корисний. Він сприяє розвитку гнучкого мислення та фантазії, тренує пам'ять, увагу й концентрацію, поліпшує координацію рухів і дрібну моторику пальців, знижує тривожність, підвищує самооцінку й упевненість у власних силах. Тут сходяться моторика і уява, логічне і просторове в рівній мірі, роздум і фантазія, швидкий результат і творчість.

Паперопластика менш трудоемка, ніж аплікація, більше нагадує скульптуру на площині, де форма створюється за рахунок об'єму, тому картини, виготовлені дітьми виглядають як витвір мистецтва. В них відчувається простір, образ, стиль, вишуканість, композиція. Вони багаті за змістом і цілістю сприйняття [2].



Навіть при незначних зусиллях учнів робота приваблює своїм незвичним виконанням, технікою, добіркою кольорів, викликає бажання створювати щось красиве.

Паперопластика за своїм жанром творчості, чимось схожа на скульптуру. Але, вироби виготовлені методом паперопластики, в середині порожні, ці вироби є, як би мовити оболонкою предмета який зображується. Навіть не маючи спеціальної підготовки, можна з легкістю освоїти виготовлення простих сувенірних виробів і пластичних композицій, попередньо трохи потренувавшись на вже готових схемах та викройках. Згинаючи аркуш паперу, створюємо систему ребер жорсткості практично для будь-якої конструкції. Для виготовлення більш складних виробів, застосовуються поряд з прямими лініями, криві.

Система роботи з папером побудована від простого до складного, схеми та креслення сприймаються наочно. Навчальний і розвивальний зміст зберігається. Кожна робота повинна мати кінцевий результат, навіть якщо це маленька іграшка. Допомога вчителя технологій просто необхідна: дібрати папір, обрати сюжет, фон, розташувати елементи, наклеїти їх. Вчителю технологій треба постійно бути винахідником, майстром, творцем у своїй роботі.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Велику роль в оволодінні паперопластиком відіграють колективні роботи. Виникає бажання зробити ще щось нове, прекрасне, дитина отримує моральне задоволення. Поступово приходить досвід і учні з легкістю виконують велику роботу самостійно, вміють розгорнути сюжет композиції, творчо визначити себе, відчути гармонію, а саме головне – вони захоплені роботою, результатом праці.

Список літератури

1. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття. – К. : Радуга, 1994. – С. 5
2. Превртень Г. И. Самоделки из бумаги / Г. И. Превртень. – М.: Просвещение, 1983.- 70 с.

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК РЕАЛІСТИЧНОГО ЗОБРАЖЕННЯ У СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З МАЛЮВАННЯ ОГОЛЕНОЇ ФІГУРИ ЛЮДИНИ В ІНТЕР'ЄРІ

У статті розглянуто проблему тонального моделювання фігури людини в середовищі, в просторі з урахуванням взаємозв'язку між елементами середовища та людини, їх взаємного впливу одне на іншого.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Малювання з натури є основою методу навчання малюнку, так як під час процесу безпосереднього зображення у студентів формуються необхідні професійні вміння та навички, розвивається зорова пам'ять та уява, активізується процес естетичного сприйняття довкілля.

В той же час недостатнє теоретичне осмислення проблеми формування творчих якостей студентів ХГФ в умовах кредитно-модульної системи ставить перед вищою школою задачу використання нових підходів з метою розвитку творчих здібностей, умінь та навичок засобами навчального процесу. При цьому в сучасних умовах розвитку вищої школи стоїть задача підвищення ролі самостійної роботи студентів, відведення більшої кількості годин на самостійну роботу та малювання з натури. Малювання з натури є основою метода навчання малюнку, так як під час процесу безпосереднього зображення у студентів формуються необхідні професійні вміння та навички, розвивається зорова пам'ять та уява, активізується процес естетичного сприйняття довкілля.

Вміння вирішити проблему тонального моделювання фігури людини в середовищі, в просторі з урахуванням взаємозв'язку між елементами середовища та людини, їхнього взаємного впливу одне на іншого є однією з важливих умов творчої роботи із включенням фігур людей. У наявній навчальній літературі образотворчого спрямування це питання розглянуте недостатньо, здебільшого вся увага приділяється малюванню фігури людини зі штудіюванням конструкції та пластичного моделювання постаті як такої.

Аналіз останніх досліджень і публікацій; постановка завдання. В наукових роботах останнього часу, що мають відношення до даної проблеми проводиться дослідження методики виконання малюнка фігури людини в інтер'єрі, але практично не розглядається питання малювання в інтер'єрі оголеної фігури. Малювання фігури людини в інтер'єрі вимагає розуміння таких професійних понять як «постановка ока», «цілісне бачення», тобто вміння бачити тони об'єктів та їх пропорції в загальній підпорядкованості без намагання копіювати кожний об'єкт окремо. Дана стаття має на меті розглянути проблему тонального моделювання фігури людини в середовищі, в просторі з урахуванням взаємозв'язку між елементами середовища та людини, їхнього взаємного впливу одне на іншого, оволодіння знаннями, уміннями й навичками в зображенні оголеної постаті людини в інтер'єрі.

Викладення матеріалу та результати. Завдяки відсутності одягу, який своїм об'ємом, складками, різнокольоровістю заважає цілісно сприймати форму тіла людини, однотонність оголеної фігури дає можливість студентам успішно вивчати загальні закономірності зображення людини в інтер'єрі, з урахуванням освітлення, простору, впливу навколишніх предметів.

Під час виконання цього завдання перед студентом стоїть проблема не лише реалістично правдиво відтворити людське тіло, але й навчитися зображувати його у взаємозв'язку з навколишнім середовищем і вирішенням складної композиційної задачі просторових співвідношень фігури й предметів.

Компонуючи малюнок необхідно враховувати місце, яке будуть займати предмети інтер'єру, що виявляють його простір і глибину й, відповідно до цього, корегувати положення й розмір фігури людини.

Під час виконання малюнка тональне вирішення фігури знаходиться під впливом оточення. Це, безперечно, впливає на тональний лад фігури, незважаючи на те, що вона є головним елементом композиції.

Тож необхідно звернути увагу на просторове вирішення фігури в інтер'єрі. Теж саме відбувається й з предметами інтер'єру, що входять у зображення.

Виконуючи малюнок, необхідно враховувати фізіологічну властивість людського зору, що дозволяє чітко бачити тільки те, що знаходиться в полі ясного зору.

Робота над побудовою фігури ведеться згідно методик, які освоювались під час малювання фігури людини без інтер'єру, і в даній статті ми не будемо зосереджувати увагу на цьому питанні. Потрібно тільки не забувати, що в процесі малювання вирішуються наступні питання: знаходження центру тяжіння фігури в зв'язку з її положенням; [2, с. 26].

Само собою зрозуміло, що в даному завданні паралельно з побудовою фігури людини необхідно вести побудову ще й елементів інтер'єру, порівнюючи їх між собою і постаттю людини.

На другому етапі зображенню надається більша об'ємність. Використовуючи цей метод, поєднуємо зовнішні межі форм фігури і предметів інтер'єру з їхніми поверхнями, звертаючи увагу на вірність перспективної побудови всіх зображуваних об'єктів відносно площин опору і лінії горизонту. [3, с. 22].

На третьому етапі виконуємо аналіз кістяно-анатомічної будови тіла натурника, виявляючи його індивідуальні особливості і ведемо конструктивне опрацювання форм предметів інтер'єру. При цьому потрібно весь час звертати увагу на взаємне просторове положення об'єктів зображення і їхніх форм, малюючи не вигиб ліній, а межі форм у просторі [3, с. 26].

Необхідно весь час порівнювати між собою тонові відношення, пам'ятаючи про явища повітряної перспективи. Не можна з однаковою контрастністю передавати об'єми на першому й другому планах. При цьому потрібно спостерігати тональний взаємозв'язок усіх об'єктів інтер'єру. Не можна вести малюнок по частинам із кінцевим опрацюванням кожної деталі. Загальну насиченість тону поступово підсилюють й уточнюють по всій площині малюнка.

Форми живої природи не є правильними геометричними формами, але загалом вони часто повторюють ті ж закони розміщення світлотіні по перспективно відступаючим площинам, які притаманні кулі або циліндру [1, с. 85].

Задача останнього, заключного етапу малювання – узагальнення рисунка в тоні. Малювання тоном, як і малювання лінією, повинно підкорятися основному принципу: від загального до окремого. При цьому необхідно зосередити увагу на співвідношенні освітленості об'єму фігури з освітленістю фону, до якого входять усі предмети інтер'єру в перспективі.

Необхідно встановити взаємозв'язок головного (в нашому випадку це фігура) і другорядного (предмети інтер'єру), у зв'язку з чим не можна однаково уважно опрацьовувати всі деталі. У тінях об'єкти можуть бути передані більш узагальнено, ніж ті, що на світлі або на передньому плані

На завершальному етапі кожен з об'єктів постановки повинен посісти в малюнку певне просторове положення, яке він займає в природі. Зображені на задньому плані предмети не повинні виходити на передній план і заважати сприймати головне – фігуру людини.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Проблема поліпшення якості навчання студентів-дизайнерів зображенню людини в інтер'єрі і подальшого застосування здобутих знань, умінь і навичок у роботі залишається актуальною на даний момент і потребує подальшого розгляду. Одним зі шляхів подальшої роботи може бути продовження вивчення даної теми з переходом до вивчення питання зображення оголеної фігури людини в інтер'єрі в різних умовах освітлення з розробкою наочного ілюстративного матеріалу до вказаних тем.

Список літератури

1. Беда Г. В. Основы изобразительной грамоты / Г. В. Беда. – М. : Просвещение, 1981. – 239 с., ил.
2. Дехтерев Б. А. Рисование фигуры человека / Б. А. Дехтерев // Юный художник. - № 1. - 1990. - С. 24-26.
3. Изобразительное искусство, 4 курс. Учебно-методическое пособие. Под ред. Н. С. Боголюбова. – М. : Просвещение, 1988.

ІНТЕР'ЄР ЯК ІНТЕГРАЦІЙНА СТРУКТУРА ДИЗАЙНУ

Анотація. Розглядається система «інтер'єр» у структурному полі дизайну. Описуються цілі і завдання дизайну інтер'єру. Аналізуються деякі напрямки і сучасні методики в дизайні інтер'єру.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Пошук механізмів утворення смислу в дизайні передбачає аналіз окремих дизайнерських практик, оскільки дизайн охоплює різні сфери людської діяльності, що вимагають різного методологічного підходу. На думку Л. Безмоздіна, творчість дизайнера на рівні вираження соціально-психологічної інформації виражається не стільки при проектуванні техніко-виробничих предметів, скільки речей більш інтимно пов'язаних з побутовим життям людини (меблі, одяг тощо). Проблема полягає в тому, щоб визначити структурне поле поняття «дизайн», описати його з культурологічних й естетичних точок зору.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У публікаціях вітчизняних і закордонних фахівців другої половини ХХ – початку ХХІ століття активно висвітлюються питання структури дизайнерської діяльності (Б. М. Беренштейн, А. Н. Лаврентьев, Ю. М. Білодід, С. М. Михайлов, Л. Н. Безмоздін, Є. В. Жердев, І. А. Розенсон, В. Глазичев, Ж. Бодрійар, Л. Бхаскаран та ін. Однак, дотепер не втрачають своєї актуальності наукові розвідки щодо встановлення ролі вітчизняної мистецької педагогіки. Але вивчення аспектів дизайну як явища, яке невинно розвивається й донині лишається актуальним предметом наукових розвідок.

Постановка завдання. Логіка дослідження в дизайні системи реальних речей, до якої відноситься система «інтер'єр» потребує аналізу їх об'єктивної (розміщення і «оточення») і суб'єктивної (колекція) систематизації, а слідом – аналізу поля їх ідеологічних конотацій (К. – від лат. Connotatio — додаткове значення — додаткові риси, відтінки, які супроводжують основний зміст поняття, судження).

Викладення матеріалу та результати. Онтологічний (від грец. Ontos – суще та logos-вчення, слово) статус дизайну розкривається в людській потребі позиціонувати себе у зовнішньому світі, утвердитися в бутті. Дизайн як проекція на речовинний світ уявленя, пов'язаних із спробами людини підпорядкувати чужорідний світ за допомогою втручання власного «я», отримав статус універсального атрибута життя саме в епоху постмодерну. Якщо культура є результатом дії законів утворення сенсу буття, то сучасна культура багато в чому є результатом дії законів смислоутворення в дизайні.

Аналіз стильових змін інтер'єру є засобом виявити уявлення, які лежать в основі відносин людини зі світом речей протягом тисячоліть, її потреби оформляти й довершувати своє існування в предметному світі. У цьому сенсі інтер'єр представляє собою організований культурний простір, закінчену модель буття, освоєну людиною або дизайнером і який є її ототожненням на певному етапі історичного розвитку.

Вищеназвана логіка привела Ж. Бодрійара до необхідності аналізу інтер'єру як об'єктивної систематизації речей. Незважаючи на те, що Ж. Бодрійара цікавить не стільки оформлення інтер'єру, скільки споживання речей, виведена ним характеристика принципів систематизації речей у сучасному і в традиційному інтер'єрі є основою для вивчення смислоутворення в дизайні інтер'єру.

На відміну від «життєвого середовища», яке стихійно формується в процесі життєдіяльності конкретної людини, інтер'єр є продуктом дизайну і відображає колективні уявлення певного суспільства на певному етапі культурного розвитку.

Дизайн інтер'єру – це планування та дизайн внутрішніх просторів будівель. Ці фізичні об'єкти забезпечують людині місце для діяльності і визначають форми цієї діяльності, а також висловлюють ідеї, що супроводжують людські дії. Вони впливають на настрій і навіть особистісні якості. Тому цілями дизайну інтер'єру є функціональне вдосконалення, естетичне збагачення та психологічна оптимізація внутрішнього простору. Завдання – органічно поєднати частини інтер'єру в єдине ціле для досягнення певних цілей. З окремих елементів інтер'єру ми створюємо тривимірну структуру відповідно до функціональних, естетичних та етичних вимог. Ж. Бодрійар вказує на те, що «співвідношення між елементами, встановлені в рамках цієї

структури, в кінцевому підсумку визначають візуальні властивості та функціональну придатність внутрішнього простору і впливають на те, як ми сприймаємо його і використовуємо».

Інтер'єр як інтеграційна структура дизайну (інтеграція від лат. *Integrum* – ціле; лат. *Integratio* – відновлення, заповнення), є складовою історії художнього стилю. Як архітектурно і художньо оформлений внутрішній простір будівлі, він забезпечує людині естетичне сприйняття і сприятливі умови життєдіяльності; більш конкретно це – внутрішній простір будівлі чи окремого приміщення, архітектурне вирішення якого визначається його функціональним призначенням. В основі дизайну інтер'єру лежить синтез прагматичних і художніх ідей і рішень, спрямованих на поліпшення умов існування людини в цілісній естетично досконалій формі. Інтер'єр складається з трьох складових: будівельна оболонка – підлога, стіни, стеля; предметне наповнення (обладнання, меблі); функціональні процеси, що формують і простір, і чуттєво-психологічну атмосферу.

Інтер'єр будь-якого приміщення створюється, як правило, з урахуванням багатьох факторів, таких як: функціональність, естетика, гігієна, ергономіка і т.п. У сучасному просторі існує значна кількість шкіл, напрямків і підходів, в яких розробляються і втілюються в життя різні принципи роботи з позначеними чинниками. На цьому терені і теоретиками і практиками зроблено чимало, та все ж більшість підходів страждають одним істотним, з точки зору німецької школи формоутворення *Formgestaltungschule* недоліком.

В основу їх побудови покладені схеми, що описують той чи інший вид діяльності, і це служить основним постулатом при роботі, наприклад, над функціональністю. Недолік полягає в тому, що при формуванні діяльнісних схем практично не враховується сама людина з її душевною організацією, а в основному лише механізм її діяльності, підпорядкованої певним цілям і завданням. Психічний комфорт зв'язується з поведінковими схемами, які детермінуються знову ж тим чи іншим видом діяльності. Певним чином долає даний недолік антропологічний дизайн. Метою даної методології є створення психо-екологічного середовища проживання людини. Як інтегративна методологія, антропологічний дизайн дозволяє проектувати об'єкти архітектури, дизайну та містобудування безпосередньо з огляду на психологічні особливості замовника і актуалізуючи містобудівні завдання. Також антропологічний дизайн дозволяє прогнозувати і створювати гармонійні психологічні стани людей засобами архітектури і дизайну.

Поняття «інтер'єр» викликає уявлення про естетично-довершене середовище, нерозривно пов'язане з ідеалами людини, з характером цінностей, на які вона орієнтована, із розумінням нею свого місця у суспільстві, певного способу життя. Ці ідеали формуються у людей під впливом об'єктивної дійсності а також головним чином, суспільних умов їх існування. Будучи засобами орієнтації в соціально-значущих якостях середовища, вони виступають у ролі особливих естетичних норм поведінки і діяльності, додержування яких суспільство, клас, група визнає за дійсну норму.

В ході розвитку архітектури, декоративного, образотворчого мистецтва та дизайну склався такий фундаментальний принцип творчості як стильова єдність, стильова цілісність середовища. Поряд із оздобленням стін, стель і підлог (тобто конструктивної бази архітектурної одиниці) розглядаються стилістичні особливості меблів як найбільш активного компоненту у декоруванні приміщення й частково пов'язаних з інтер'єром виробів прикладного мистецтва: освітлювальних приладів, керамічних виробів, предметів зі скла і металів, тканин і драперій а також орнаменту, який є одним із складових поняття – стиль. Вищезазначене є основними елементами матеріальної структури в дизайні інтер'єру.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Подальше вивчення проблеми структурного поля дизайну, визначення місця в цьому системи «інтер'єр», а також опису цієї системи з культурологічних й естетичних точок зору є актуальним для подальших досліджень.

ОСОБЛИВОСТІ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА КАТЕРИНОСЛАВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті з'ясовано роль і місце декоративно-прикладного мистецтва у Катеринославській губернії в кінці ХІХ – на початку ХХ століття. Розглянуто традиційне народне мистецтво катеринославців.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Вивчення традиційних видів художньої творчості, безперечно, сприяє більш широкому пізнанню культури Придніпров'я, яка розвивається з давніх часів. Необхідність дослідження мистецького надбання викликана потребою відтворення багатомістової спадщини, яка значною мірою впливала на культуру населення Катеринославської губернії.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка проблеми. Особливістю суспільного життя ХІХ – початку ХХ ст. було зростання інтересу до освіти, мистецтва, вітчизняної історії та культури, а отже громадська активізація інтелігенції, яка відігравала вирішальну роль у відродженні та збереженні національної спадщини. Цей період характеризувався відкриттям ремісничих майстерень, організації музеїв та виставок.

Економічне піднесення регіону в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. диктувало необхідність суттєвих соціально-культурних змін, без яких важко було б здійснити перетворення Катеринослава на сучасне розвинене місто й один із важливих культурних центрів країни. На цьому шляху особливо важлива роль належала модернізаційним процесам у сфері громадської, літературно-художньої та культурно-просвітницької діяльності [4].

В умовах економічного, політичного та соціального розвитку Катеринославської губернії як окремого суспільно-економічного регіону розвивалося й декоративно-прикладне мистецтво.

Етнографічні матеріали, які відтворювали заняття, культуру, побут, звичаї, обряди, ремесла та промисли, трудові свята, прислів'я та приказки на Катеринославщині відображено в публікаціях В. Бабенка «Етнографическое описание Екатеринославской губернии [1], «Етнографический очерк народного быта Екатеринославского края» [2].

Викладення матеріалу та результати. Головним заняттям селян Катеринославської губернії було землеробство, городництво, бджільництво, шовківництво. Побутова й суспільна потреба у виробках різного призначення викликала зародження різних ремесел і художніх промислів. Поміж чоловіків та хлопців поширеним було оволодіння деревообробними промислами та ремеслами (бондарством, виготовленням колес, столярством), обробленням каменю, гончарством, ковальським та чоботарним ремеслом.

Традиційне народне мистецтво (орнаменти вишивок, писанок, розмальовування садіб, різноманітні узорні плахт, рушників) мало регіональні особливості Катеринославщини та характеризувалися особливим орнаментом та кольоровою гамою [1, с. 731–734].

Катеринославці прикрашали оселі вишитими рушниками, квітами із паперу та соломи. Рушники вішали на «покуті» образів, вікон або на кийки (дерев'яні цвяхи). Орнамент вишивки рушників переважав тваринний, рослинний або геометричний. На деяких рушниках край малюнку вишивався рослинним орнаментом – квітами або листям винограду. Середину обох кінців рушника частіше вишивали тваринним орнаментом – півниками, голубками [2, с. 62].

Поширеним у губернії було килимарство. Зазвичай на килимах зображали геометричний орнамент – клітинки, ромби, косички. Слід зазначити, що кольорова гама килимів та рушників Катеринославщини містила блідо-червоний, темно-зелений, жовтий та чорний кольори.

Окрім рушників та килимів катеринославці прикрашали стіни або стелі «різками» з паперових та солом'яних квітів. Паперові квіти виготовляли подібно до живих квітів маку, троянди, гвоздики, солом'яні ж не мали визначеної подібності з квітами та називалися «різок» [6, с. 63].

Етнографічні матеріали, які відтворювали заняття, культуру, побут, звичаї, обряди мешканців Катеринославського краю почали формуватися в Дніпропетровському історичному музеї ім. Д. І. Яворницького з початку ХХ ст. (тоді Катеринославський обласний музей

ім. О. Поля). Під час підготовки до XIII археологічного з'їзду за ініціативи Д. Яворницького на кошти губернського земства в 1904 – 1905 рр. етнографом В. Бабенком були обстежені повіти Катеринославської губернії і зібраний цікавий етнографічний матеріал як у вигляді спостережень, так і у вигляді етнографічних предметів, які експонувалися на виставці в обласному музеї.

У наступні роки етнографічний відділ музею постійно збагачувався зразками народного одягу, посуду, меблів, килимами, рушниками, знаряддями праці, виробами народних майстрів.

Важливою подією в історії міста і краю стало проведення Південно-Російської промислової, сільськогосподарської і кустарної виставки влітку 1910 року, на якій, окрім демонстрації природних багатств, інтенсивного індустріального розвитку регіону, в художній галереї експонувалися твори мистецтва та численні зразки учнівських робіт художнього та художньо-промислового напрямку.

Великою заслугою Розпорядного комітету й особисто художника В. Коренева стала організація різноманітного, оригінального і цікавого кустарного відділу виставки з широким географічним колом представників (Катеринославська, Костромська, Полтавська, Харківська та ін. губернії), де відвідувачів знайомили зі зразками кустарних промислів – скарбниці національної самобутньої народної культури.

Цінним інформаційним джерелом про масштабну Південно-Російську обласну сільськогосподарську, промислову і кустарну виставку, є «Календарь-Ежегодник Приднепровье» за 1911 р., де надруковано перелік усіх нагород, що були присуджені Розпорядним комітетом за експонати, представлені на виставці. З-поміж нагороджених – майстри-виготовлювачі скринь та «сундуків». Так, бронзовою медаллю Комітету нагороджено К. Корсунського «За прочность и чистоту работы сундуков». Похвальні листи «За прочную работу скрини» дісталися І. Харцієнко, Г. Паляничці, П. Канилову, А. Ткаченку, «За хорошую работу шкатулки» – Л. Лисенко, «За искусственную работу изделий из лозы» – І. Новицькому, «За искусственную работу модели украинской хаты» – Є. Шаплик [3, с. 207].

Висновки та напрямки подальших досліджень. У дослідженні вивчено й осмислено народний побут, ремесла та промисли Катеринославщини, що дало змогу розглянути декоративно-прикладне мистецтво як цілісний процес, встановити взаємозалежність із соціально-економічним, культурологічним розвитком Катеринославської губернії кінця XIX – початку XX століття. Особливості, історична траєкторія розвитку тих або інших ремесел у даній місцевості, значною мірою пов'язані з географічними, природно-кліматичними характеристиками регіону. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні впливу декоративно-прикладного мистецтва на розвиток уроків трудового спрямування в Катеринославській губернії (в кінці XIX – на початку XX століття).

Список літератури

1. Бабенко В. А. Этнографическое описание Екатеринославской губернии. Народные занятия и промыслы / В. А. Бабенко // Вестник Екатеринославского земства. – № 29. – С. 731 – 734.
2. Бабенко В. А. Этнографический очерк народного быта Екатеринославского края. Издание Губернского земства к XIII Археологическому съезду / Бабенко В. А. – Екатеринослав : Губернское земство, 1905. – 142 с.
3. Перечень всех наград, присужденных Распорядительным Комитетом за экспонаты выставленные на Южно-Русской Областной, сельско-хозяйственной, промышленной и кустарной Выставке в г. Екатеринославе в 1910 году // Календарь-Ежегодник «Преднепровье». – 1911. – С. 175–208.
4. Світлична О. Художнє життя Катеринослава на початку XX ст. / Олена Світлична // Мистецтвознавство України: зб. Наук. Пр. / Нац. Акад. Мистецтв України. – К.: «Спалах», 2000. – С. 305-313.

ЗНАЧЕНИЕ ЗРИТЕЛЬНЫХ ИЛЛЮЗИЙ В ПРОЕКТИРОВАНИИ НОВЫХ ФОРМ ОДЕЖДЫ

В данной статье исследуется вопрос о повышении профессиональной компетентности студентов-дизайнеров с помощью изучения принципа зрительных иллюзий в одежде, для дальнейшего использования полученных знаний при проектировании авторских коллекций.

Проблема и ее связь с научными и практическими задачами. Главная задача любого модельера, дизайнера или просто портного учитывая пожелание заказчика, создать ту модель, которая непременно будет соответствовать его особенностям фигуры, а не только веяниям капризной моды. Большое разнообразие типов фигур предполагает использование методов и принципов, с помощью которых силуэт можно приблизить к уловному идеалу: сделать рост выше, фигуру стройнее, плечи уже или шире, грудь больше или меньше, талию тоньше и т.д. В моделировании одежды необходимо учитывать законы зрительных иллюзий.

Анализ исследований и публикаций. Проблему проектирования новых форм одежды с помощью принципа зрительных иллюзий исследовали: Г. П. Бескорвайная (Научные основы проектирования гармоничной и композиционно-целостной одежды), Е. М. Лазарев (Дизайн как техноэстетичная система), О. В. Вишневская (Дизайн как метод развития творческих способностей личности). Н. В. Чуприна, О. Л. Пинкевич (Использование и особенности восприятия принципа зрительных иллюзий в дизайне одежды).

Изложение материала и результаты. Иллюзию, или «зрительный обман», использовали в одежде очень давно. Существует много исторических примеров использования этого принципа. В истории костюма можно проследить, как «сужали» талию с помощью очень широких юбок (стиль «Рококо»), делали ноги длиннее с помощью завышенной линии талии (стиль «Ампир»), создавали иллюзию маленькой головки большим воротником «фреза» (гофрированный воротник 16-го века), увеличивали рост с помощью вертикальных декоративных отделок в костюме (стиль Шанель) и т.п. Это был один из путей иллюзорного изменения пропорций фигуры человека.

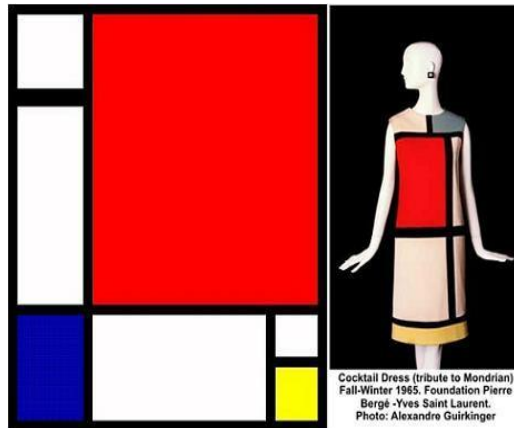
В современной одежде этот принцип не потерял своего значения и широко используется как в верхней одежде, так и в легком платье. В жакетах, пальто, куртках используются плечевые накладки, рельефные швы, прокладки в области груди. Платья, сарафанах применяют секреты зрительного обмана в виде отрезных басок, декоративных вертикальных отделок, разнообразных воротников, использование специального белья в вечерних туалетах, позволяющие добиваться «идеальной фигуры». Но эти приемы значительно упростились, потому что изменились эталоны красоты[1].

Первый путь создания иллюзий в одежде — фигура остается неизменной, со своими недостатками с точки зрения моды определенного отрезка времени, а изменяется зрительный образ при помощи приемов создания зрительных иллюзий.

Второй путь использования зрительных иллюзий — создание модельной одежды в стиле «оп-арт», который требует геометрически точных сопряжений линий, полосок, клеток, а также превращения плоскости ткани в иллюзорное объемное пространство. Как модное направление оп-арт в одежде появился на грани 50-х — 60-х годов прошлого века и стал одним из новинок того времени. Название это сокращенное, полностью оно произносится как «optical art» и переводится с английского языка в прямом смысле слова — оптическое искусство[1].

Его суть лежит в том, что с помощью многократно повторяющихся геометрических фигур, создается эффект объема или движения на абсолютно плоской поверхности. Мы уже давно знакомы с такими рисунками, только никогда не думали, как они называются.

Сначала оп-арт использовался художниками. И, согласно историческим данным, основоположником его стал некий Виктор Вазарели, нарисовавший в 1938-м году свою легендарную картину «Зебры». Журнал «Ярмарка мастеров» [2]. Первыми, кто решил использовать иллюзию в тканях стали американские дизайнеры. Благодаря новому подходу, они смогли создавать такие наряды, что визуально «выравнивали» фигуру, делая грудь и бедра более выразительными, а талию более тонкой.



Одним из них стал Ив Сен Лоран, использовавший крупные и мелкие клетки в коктейльных платьях на осень-зиму 1965-1966 года. В наши дни оп-арт вернулся благодаря Vogue, опубликовавшему фотосъемку «Op position» в 2001-м году, где использовались именно оптические принты. Современные художники способны создать такие рисунки, что ходят волнами под нашим взглядом или изменяют свою форму. Хотя если присмотреться, то вроде бы все осталось, как было и в то же время, опять, кажется что, что-то изменилось.

Таким образом, использовать зрительные иллюзии в одежде можно не только для того, чтобы сделать фигуру более или менее идеальной, но и для достижения эстетически значительного и в то же время парадоксального восприятия художественного образа модели.

Рассмотрим некоторые зрительные иллюзии, которые важны для моделирования одежды:

1. *Иллюзия переоценки вертикали.*
2. *Иллюзия заполненного пространства.*
3. *Иллюзия переоценки острого угла.*
4. *Иллюзия контраста.*
5. *Иллюзия подравнивания—ассимиляция.*
6. *Иллюзия замкнутого и незамкнутого контура.*
7. *Иллюзия полосатой ткани.*
8. *Иллюзия сокращения объема при делении фигуры по вертикали контрастными по цвету тканями.*
9. *Иллюзия расчленения формы.*
10. *Иллюзия пространственности.*
11. *Иллюзия психологического отвлечения.*

Учитывая вышеизложенные принципы, студенты могут создавать интересные коллекции с яркими девизами, например: «Свет и тьма», «Шахматная королева», «Шах и мат», «Черно-белое кино», «Теория контраста», «Зебра» и другие.

Коллекция «Свет и тьма» студентов группы ДО-10 факультета искусств, кафедры ДПМ и дизайна Криворожского национального университета. Руководитель группы дизайнеров одежды – Калько О. В. Данная коллекция приняла участие в конкурсе «Печерские каштаны 2013» г. Киев и в «Битве модельеров 2013» г. Львов.

Выводы и направления дальнейших исследований. Одежда помогает нам выгодно подчеркнуть достоинства фигуры и скрыть ее не слишком сильные стороны. У многих людей правильно подобрать одежду получается само по себе, так сказать, врожденное чувство стиля. Однако большинству все же приходится руководствоваться определенными правилами в выборе одежды. Большинство из таких правил основаны именно на оптических иллюзиях, использовать которые могут все: и женщины, и мужчины, и дети.

ПЕТРИКІВСЬКИЙ РОЗПИС – НАЦІОНАЛЬНИЙ КУЛЬТУРНИЙ СКАРБ

У статті розглянуто історію розвитку петриківського розпису.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Народне мистецтво – величезна спадщина, скарби якої є живим джерелом для сучасного мистецтва. Звернення до історії петриківського розпису є дуже актуальним в наш час. Це не проста цікавість, а глибоке природне прагнення. Вивчення, використання та подальший розвиток одне з найважливіших завдань мистецтва України.

Аналіз досліджень і публікацій; постановка завдання. Петриківський розпис досліджували І. Кібець, Л. Тверська, В. Шевченко. Проте петриківський розпис як національний культурний скарб не був предметом дослідження науковців.

Викладення матеріалу та результати. Петриківський розпис, або «петриківка» - українське декоративно-орнаментальне народне малярство, яке сформувалося на Дніпропетровщині в селищі Петриківка, звідки й походить назва цього виду мистецтва. Побутові речі із візерунками в стилі петриківського розпису збереглися з XVII століття. Визначальними рисами розпису, що відрізняють його від інших подібних видів малярства, є техніка виконання, візерунки, їх кольори та біле тло.

Земля петриківська зростила не одне покоління майстрів народної творчості. Здавна славились по всьому Придніпров'ю петриківські ярмарки, куди з'їжджалися селяни, щоб придбати розмальований дерев'яний та керамічний посуд, бандури та прядки, скрині й скарбнички, вишиті скатертини та рушники із соковитим за колоритом квітково-рослинним орнаментом. Особливо цінувалися вироби місцевих «малювальниць» - майстринь з розпису хат та їх внутрішнього оздоблення. Швидкі вмілі руки чарівниць творили дива, перетворюючи бідну селянську оселю на гарне помешкання, що вабить око. Однак справжніх майстринь розпису були одиниці і задовольнити всіх бажаючих прикрасити рідні стіни ставало неможливим. Ось тоді найбільш кмітливі з них почали малювати квіткові візерунки на папері. Паперові «кальовки», як прозвали їх у народі, можна було робити у будь-який вільний час року і навіть у зимову негоду. З часом ці нехитрі малюнки, поступово витісняючи розпис, стають улюбленою прикрасою у селянському побуті на Придніпров'ї. І нині у деяких хатах Петриківки, лобойківки, Китай-города та інших ближніх сіл, можна зустріти «кальовки», розміщені в «червоному кутку», на печі, віконних рамах, полицках для посуду.

Історія не зберегла перших імен славнозвісних народних майстринь минувшини. Безжалісно обійшлась вона і з творіннями їх вправних рук. До наших днів не збереглися ні старовинні розмальовані хати ні «мальовки». Лише на рубежі XIX-XX століть, коли зростає інтерес до народної творчості і вивченням починають займатися не тільки аматори, а й науковці, безіменні роботи сільських майстрів здобувають своє авторство.

Чарівну красу петриківської квітки відкрив для сучасників Катеринославський історик і етнограф Дмитро Іванович Яворницький, який довгий час керував Катеринославським історико-археологічним музеєм. З-поміж численних колекцій музею була й колекція творів петриківського розпису. Він одним із перших став серйозним дослідником і захопленим збирачем творів петриківських «малювальниць».

Попри різні підходи у зображенні натури, майстрів петриківського декоративного розпису об'єднувала любов до свого краю. Їх твори – прямий відгук на рідкісну за багатством та щедрістю природу. Вона для справжнього творця завжди джерело натхнення. У народному ж мистецтві зв'язок художника і рідної землі особливо глибинний і безпосередній. Тому своєрідність природи споконвіку була в народній творчості джерелом безмежних варіацій форм, видів діяльності малюнка, орнаментальних узорів, кольорової палітри. Вдивіться у барвисту в'язь орнаменту петриківського розпису – і на вас буквально повіє ароматом трав, ягід та квітів привільних степів Придніпров'я.

Однак петриківський орнамент не є прямим відображенням природних мотивів. Створений у розписах світ – плід творчої фантазії народного художника. Тому він такий близький серцю,

життєрадісний святково гарний. Красиві, гнучкі криволінійні форми петриківського орнаменту продовжують давню традицію. Це відгомін своєрідного стилю українського бароко.

Петриківські майстри не тільки відображають форми реальних квітів, а й створюють образи фантастичних небачених у природі квітів. Окрім різноманітних квітів петриківці малюють ягоди та птахів. Рідше зустрічаються зображення тварин і людини. Ажурність і графічна чіткість малюнка, віртуозність його виконання досягаються письмом за допомогою тоненької щітки з котячої шерсті. Яскраві контрастні кольорові поєднання (характерні – червоне з зеленим) отримують застосовуючи природні барвники із соку ягід і рослин, розведених на яєчному жовтку з молоком. Розпис на дерев'яних речах (скрині, сані, вилки, брячки, музичні інструменти) робиться олійними фарбами або яєчною темпераю з домішкою оцту.

На початку ХХ століття петриківці почали виготовляти «кальовки»: паперові рушники, килимки та деталі архітектурного декору (стрічки до карнизів печі, квітки до камина, лиштву до сволок).

Ніби за помахом руки майстра-чарівника розпускаються на папері дивовижні «цибульки» та «кучерявки», троянди й папороть, злітаються небачені жар-птиці й горлиці, сови та зозулі, припливають із казкового океан-моря золоті рибки. Дивовижними самоцвітами починають переливатися і звичайні фарби.

Петриківськими чарівницями називали Т. Пату, Н. Білокінь, І. Пилипенко. Три чудові майстрині, три яскраві творчі індивідуальності і три напрямки у розвитку традицій декоративного розпису.

Розглядаючи твори петриківців старшого покоління, дивуєшся витонченому мистецтву й легкості, з якою вигадували й народжували дивної краси суцвіття ці прості селяни, котрі не мали не лише художньої, а й загальної освіти.

Свої райдужні фарби петриківці добували із знайомих із дитинства трав, листя, ягід та квітів, виварюючи їх особливим чином. Улюблений червоний колір одержували з вишневого соку, зелений із пирію та листя пасльону, синій з квітів проліска. Різні відтінки жовтого давали пелюстки соняха, лушпиння цибулі й кора яблуневих паростків. Фарби розводили на яєчному жовтку й молоці, а закріплювали вишневим клеєм чи буряковим цукром. Значно пізніше з'явилися фабричні барвники, і лише в повоєнний час стали використовувати гуаш та акварель.

Інструменти для розпису мали також природне походження. Палички з паростків дерев, стебел болотних трав, особливо осנתягу й рогози, саморобні пензлики з котячої шерсті та пальці самого майстра – ось небагатий набір художніх знарядь, котрими творили народні умільці велике різноманіття композицій квіткового орнаменту, яке дивує нас і донині.

Із творчістю сучасного покоління поєднані відродження декоративного розпису на стіні, в архітектурному інтер'єрі, великі можливості його використання у різних видах прикладної графіки та книжкової ілюстрації, в промислових виробках і тканинах. Триває освоєння під розпис різних матеріалів – порцеляни, металу, пластмаси, дерева, кераміки.

Зазначимо, що у 2012 році Міністерство культури України визначило петриківський розпис об'єктом (елементом) нематеріальної культурної спадщини України. Також цей розпис було номіновано до Репрезентативного списку нематеріальної культурної спадщини людства ЮНЕСКО. 5 грудня 2013 року. Відома техніка малювання перетворилася на бренд. Наприкінці січня 2013 року створили логотип «Петриківка». Його безкоштовно передали майстрам селища, аби вони могли доводити покупцям автентичність своєї продукції.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Петриківський декоративний розпис дійсно є одним із унікальних проявів української художньої культури, яка йде корінням у глибини історії, створеної протягом століть працею і талантом наших предків і сучасників; культури суто національної, що втілила в собі духовне багатство й творчу щедрість українського народу.

УДК 378.147:745/749 (477.5)

І. О. КРАСЮК

канд. пед. Наук, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

СИСТЕМА ХУДОЖНЬО-ПРОМИСЛОВОЇ ОСВІТИ НА ЛІВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Анотація. У статті розглянуто питання вивчення проблеми художньо-промислової освіти як складової професійної підготовки майбутніх фахівців в регіонах України другої половини XIX – початку XX ст. Визначаються риси становлення національної художньо-професійної освіти в зазначений час. Обґрунтовано основні завдання художньо – освітнього процесу.

Ключові слова: художньо-промислова освіта, художньо-професійна освіта, завдання художньо – освітнього процесу.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Із середини XIX – на початку XX століття у зв'язку зі зростанням монополій і конкуренції й технічним розвитком регіонів досить гостро постало питання систематизації художньо – промислових навчальних закладів. Головна думка реформи художньо – промислових навчальних закладів полягала в поєднанні теоретичної і практичної підготовки, утвердженні принципу найближчого із технікою виробництва, зріднити з обраною спеціальністю, збудити інтерес і любов до обраної професії, сприяти глибокому оволодінню й закріпленню умінь та навичок на виробництві. Досвід реформ у галузі художньо – професійної освіти того часу є цінним відродженням питань поєднання загальної освіти з спеціалізацією, формування свідомого ставлення до художньої освіти, творчого самовдосконалення.

Аналіз дослідження та публікацій; постановка завдання. Вивчаючи культурну спадщину Лівобережної України, неможливо було не зупинитися на історичному аспекті розвитку регіону, на його традиціях та їх впливу на суспільно – економічне життя. Такий матеріал міститься в працях істориків України – М. Грушевського, В. Дорошенка, О. Любара, С. Сірополка, О. Субтельного та ін.; у численних актах, джерелах офіційного характеру. Аналіз оглядів у цих виданнях дає змогу в хронологічній послідовності з'ясувати сутність народної освіти, погляди на естетичну підготовку, особливості викладання предметів художньо – естетичного циклу в різних типів навчальних закладів, визначити сутність і правовий статус вчителя малювання, креслення та зміни поглядів на методику навчання спеціальних предметів. Значний інтерес являють дослідження таких науковців як Г. Ващенко, В. Верховинець, К. Стеценко, Ф. Шміт. Ґрунтовне дослідження становлення художньої освіти й культурного розвитку губерній розкрито в роботах Д. Антоновича, Є. Антоновича, І. Удріс, В. Ворожбіт, Т. Благової та багатьох інших.

Викладення матеріалу та результати. У 1884 р. при МНО засновується відділення вченого комітету з технічної й професійної освіти, яким було створено нормальний план промислової освіти, затверджений 17 березня 1888 р. за назвою «Основні положення про промислові училища», і який окреслював «підготовку ремісників, фабричних і заводських робітників з обробки металу й дерева». За планом підготовка грамотних робітників повинна ґрунтуватися на початковій (церковній або церковнопарафіяльній) школі, її мають здійснювати: нижчі технічні й ремісничі училища; нижчі ремісничі школи; школи ремісничих учнів; ремісничі класи при закладах освіти різних типів; ремісничі притулки для бідних дітей, дітей-сиріт, дітей-інвалідів; курси на виробництві [2]. Далі засновується особлива Комісія, що розробляє штати, устами, намічає найбільш доцільні місця розміщення училищ, також визнає необхідним відкрити за кошт казни по всій Росії: 7 середніх та 15 нижчих технічних училищ і 17 ремісничих училищ. Так, у 1884 р. на честь 25-річчя царювання імператора Олександра II в Харкові було відкрито чотирирічне ремісниче училище з двома відділеннями. Учні столярного відділення, окрім вивчення своєї спеціальності, ознайомлювалися з токарною справою й різьбою по дереву. Водночас у Харківській губернії було відкрито ще 9 подібних ремісничих училищ – Ахтирське, Вовчанське, Змієвське, Куп'янське, Білопільське, Краснокутське, Штеківське, Ново-Псковське [3]. У них поряд з основною технічною спеціальністю практикувалося вивчення додаткової ремісничої.

У 1893 р. у складі центрального управління МНО було засновано особливе відділення для завідування промисловими училищами, де зосереджували матеріали з різних питань (положення, устами, інструкції, програми, записки про пристрій училищ, устаткування й т. п.).

Для своєчасної інформації й доведення цих матеріалів до кола зацікавлених осіб, відділення промислових училищ МНО заснувало видання збірника матеріалів із технічної й професійної освіти, розподіливши весь матеріал в 4-х випусках [4]. У 1895 р. Міністерство народної освіти розіслало циркулярний лист піклувальникам навчальних округів із пропозицією відкривати всюди, де можливо, технічні й загальноосвітні курси, у тому числі курси малювання й креслення. До кінця 90-х років XIX ст. набутий теоретичний і практичний досвід дозволив приступити до розробки основоположних документів, що стосувалися облаштування художньо-промислових навчальних закладів і поліпшення організації в них навчально-виховної роботи. За законами 12 квітня 1903 р. і 16 березня 1904 р. було розроблено Положення про ремісничі відділення при нижчих загальноосвітніх навчальних закладах відомства МНО, затверджено ступеневу промислову освіту [2].

На початку XX ст. у зв'язку зі зростанням монополій і конкуренції й технічним розвитком регіонів досить гостро постало питання систематизації й розвитку художньо-промислових навчальних закладів. 18 березня 1902 р. було затверджено «Положення про художньо-промислову освіту» [2]. Згідно Положення 1902 р. *художньо-промисловий навчальний заклад* має на меті підготовку для потреб вітчизняної промисловості художньо-освічених діячів, і можуть бути засновувані наступних розрядів: а) рисувальні класи, б) художньо-ремісничі майстерні, в) художньо-промислові школи й г) художньо-промислові училища. Устрій, порядок управління, обсяг викладання та розподіл уроків визначаються для кожного художньо-промислового закладу особливим уставом, відповідно до місцевих умов. Устави ці затверджуються провідним міністерством; загальноосвітня частина навчального плану – Міністром народної освіти, а питання викладання художніх предметів – Імператорською АМ [1]. Головна думка реформи художньо-промислових навчальних закладів на основі цього Положення полягала в поєднанні теоретичної і практичної підготовки, утвердженні принципу найближчого знайомства учнів із технікою виробництва з молодших класів. Це повинно було, на думку авторів реформи, зріднити учнів з обраною ними спеціальністю, збудити в них інтерес і любов до неї, сприяти глибокому оволодінню спеціальністю й закріпленню випускників на виробництві [1].

Найбільш розробленими й типовими (у тому розумінні, що вони відігравали роль еталона, зразка) для художньо-промислових навчальних закладів були навчальні плани й програми Строганівського училища, що більш-менш устоялися наприкінці XIX – початку XX ст. У цей період навчальний план Строганівського училища й школи розпадався на три самостійних відділи, проходження яких було обов'язковим для кожного учня: загальноосвітній, художній і практичний [5]. Специфічними предметами, що входили до складу загальноосвітнього циклу художньо-промислових навчальних закладів, були спеціальні наукові дисципліни – нарисна геометрія, креслення, теорія тіней, перспектива, історія мистецтв, історія російського мистецтва [4]. У курсі історії мистецтв вказувалося на тісний зв'язок між загальною культурою народу і його мистецтвом. При вивченні пам'яток мистецтв кожної епохи послідовно розглядалися твори архітектури, живопису, скульптури й прикладного мистецтва. При ознайомленні із прикладним мистецтвом вивчався зв'язок між матеріалом і формою. Послідовно розглядалася техніка виготовлення виробу з металу (бронзи, заліза, срібла, золота, ювелірні вироби та ін.), дерева (меблі), глини (майоліка, фаянс, порцеляна), скла, тканини (вишивка, мережива), кістки та ін. [4]. Загальними художніми предметами в художньо-промислових закладах були малювання, вивчення стилів (стильна композиція) і стилізація (вільна композиція). Викладався також ще ціла низка спеціальних художніх предметів – мальовничих, скульптурних й архітектурних, відповідно спеціалізації [5]. У художньо-промислових навчальних закладах викладання рисунка остаточно втратило самодостатній академічний образотворчий характер і набуло «прикладного» значення для загальної підготовки спеціалістів. Число тижневих годин було скорочено, але заняття в майстернях (із карбування, різьблення, скульптури, декоративного живопису, набивної справи тощо) являли собою значною мірою подальше вдосконалювання в малюнку [4].

Заняття в художньо-промислових навчальних закладах організовувалися за класно-урочною системою. Урок тривав 45-90 хв. Середнє навантаження одного дня було 7-8 годин, а при проходженні практики на підприємствах доходило до 12 год. На день. Однак такий порядок організації навчальних занять не був загальноновизнаним. У вечірніх і недільних класах

малювання й креслення заняття проводилися в неділю, а в робочі дні – вечорами 2-3 рази на тиждень [4]. За системою Строганівського училища працювали художньо-промислові класи Д. Анагорської в Києві, на них викладалися живопис, ліплення, формовка, рисування, компоновка, вивчення стилів, художнє рукоділля – усі новітні прикладні роботи; відбувалося приготування на вчительку рукоділля [4]. Розглянемо особливості професійної підготовки в основних типах художньо-промислових навчальних закладів.

Художньо-промислові училища мали на меті давати учням загальну й художню освіту, для створення ними самобутніх художніх малюнків і проектів, приурочених до вимог прикладного мистецтва [5, с. 203-204]. Учні, які закінчили училище, отримували звання художника з прикладного мистецтва й могли бути відряджені в Росію й за кордон для подальшого удосконалення в обраній спеціальності.

Середніх художньо-промислових навчальних закладів у Росії на 1914 р. було 6, і жодного на Лівобережній Україні. Проте до їх числа із певною долею умовності, оскільки офіційно це були ремісничі заклади, можна віднести: Курси підготовки учительок рукоділля і спеціальних класів художніх робіт О. В. і С. В. Курдюмових (м. Київ), Професійний клас при приватному жіночому училищі 1-го розряду А. Ільашевої-Менчиць (м. Харків).

Художньо-промислові школи мали на меті надавати учням загальну й спеціальну підготовку для виконання художніх робіт, приурочених до вимог прикладного мистецтва [5, с. 201-202].

Висновки та напрямок подальших досліджень. У цілому, за даними статистики, 1910 р. в Росії було 57 художньо-промислових навчальних закладів, закладів художніх і графічних мистецтв – 38. Для порівняння відомості з таких культурних центрів Росії, як С.-Петербурзька й Московська губернії по відношенню, як бачимо, Київ і Харків – центри Лівобережної України, у даному напрямі значно відставали від центральних російських регіонів. На початок ХХ ст. склалася певна система художньо-промислових навчальних закладів на Лівобережній Україні. Ми намагалися узагальнити всі існуючі протягом досліджуваного періоду художньо-промислові заклади на Лівобережній Україні, про які згадується в різного роду путівниках, календарях, оголошеннях, статистичних, етнографічних та сучасних працях. На ґрунті національних традицій створенні системи художньо – промислового напрямку. Які викликають не аби який інтерес і на сьогоднішній день.

Список літератури

1. Программы и правила высших начальных училищ. С приложением закона и положения о высших начальных училищах 25 июня 1912 года и программ и правил для испытания на звание учителя и учительницы высшего начального училища / сост. Д. Марголин. – из-е 3-е.- К.: Книгоиздательство И. И. Самоненко. – С. 50-55.
2. Профтехосвіта України ХХ століття: енциклопедичне видання / ред. Н. Г. Ничкало. – К.: АркЕк, 2004. – 876 с.
3. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : Монографія / Валентина Радкевич; ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Укр ІНТЕІ, 2010. – 424 с.
4. Степанов М. С. Среднее и низшее художественно – промышленное образование в дореволюционной России : Диссер. Кандидата пед. Наук / Степанов М. С. – Курск, 1970. – 343 с.
5. Учебные заведения. (Список всех учебных заведений в России высших, средних и низших, с указанием условий приема, прохождения курса, программ и прав, предоставляемых окончившим в них курс). – СПб.: Из-е журнала «Самообразование», 1903. – 540 с.

УДК 378.147:745
М. М. КРИЖАНІВСЬКИЙ
старший викладач,
О. І. ФУРМАН
старший викладач
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ФОРМОТВОРЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ДПМ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ПРАЦЯ В СТРУКТУРІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. В статті розглядається проблема методики створення декоративного образу на заняттях декоративно-прикладного мистецтва спеціальності праця. Показано, що створення студентами-трудовикими творів декоративно-прикладного мистецтва суттєво залежить від методично правильного формотворчого процесу.

Ключові слова: Декоративність, стилізація, методика, ескіз, композиція, малюнок, пластика.

Постановка проблеми. Реформація вітчизняної системи вищої педагогічної освіти на початку третього тисячоліття згідно з Болонською декларацією є нагальною потребою формування особистості вчителя-технолога, працюючого в області декоративно-прикладного мистецтва створення умов для підвищення його професійного рівня особливо тепер коли підвищення культурологічного та естетичного світогляду людей коли люди хочуть щоб краса оточувала їх всюди, коли сфера застосування прикладного мистецтва все розширюється.

Актуальність такої структури виховання ставить нові завдання до навчального процесу у вищій школі і на наш погляд є одним із можливих напрямків вирішення цих задач прогресивного гуманістичного напрямку декоративно-прикладного мистецтва та полягає у вирішенні проблем в методиці формотворчого процесу оснований на глибокому вивченні декоративного малювання, ліплення та в роботі з матеріалом.

Робота виконана в контексті програм НДР Криворізького державного педагогічного університету.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В декоративно прикладному мистецтві важливе місце займає процес створення витворів декоративно-прикладного мистецтва. В методичній та професійній літературі по декоративно-прикладному мистецтві, психології (Арбат Ю. А., Арнхейм Р., Громов Г. А., Боголюбов Н. С., Зарецкий І. І., Кузин В. С., Стін І., Хворостов А. С., Шакалова Т. Я., Якобсон П. М.) зачне місце приділяють цій проблемі. Ала, на наш погляд, недостатньо розкривається методика формотворчого процесу починаючи від створення ескізу і закінчуючи виконанням роботи в матеріалі, яка суттєво впливає на розвиток професійних вмінь у студентів-трудовиків на заняттях ДПМ.

Отримані результати. Декоративно-прикладне мистецтво виникло в результаті бажання людини прикрасити свій побут, виразити своє ставлення до краси і сягає своїм корінням в глибини народної творчості. «Декоративно-прикладне мистецтво – це широка область мистецтва, яка служить художньому формуванню матеріального середовища, створеного людиною, допомагає впровадженню в нього естетичного й ідейно-образного початку...»[4]. Протягом тисячоліть люди робили відбір не тільки форми з її вжитковими функціями (прямим призначенням у використанні), але і її декоративності.

Декоративність-це художнє оздоблення зовнішнього архітектурного спорудження, внутрішнього житла, предметів побуту і включає такі жанри як декоративні розписи, декоративна скульптура, мозаїка, вітражі, розпис і різблення на різних матеріалах, художнє лиття з металу, чеканка, кераміка, карбування, килимарство, декоративні тканини і т.п.

Ми вважаємо, що проблеми по створенню творів декоративно-вжиткового характеру на заняттях декоративно-прикладного мистецтва спеціальності праця мають місце, тому що методика формотворчого процесу недостатньо розроблена. Методика побудови витвору декоративно-прикладного мистецтва складається із розробки ескізної частини твору, знаходженні композиції, декоративного малювання, декоративного живопису, декоративної скульптури та виконання твору в матеріалі. «Процес створення декоративних творів може бути успішним лише тоді, коли учень з самого початку представляє собі кінцевий результат, який необхідно досягти. Тобто в ході створення твору із дерева і металу учень планує свої дії. Тому що не зробивши попередньої операції не можна перейти до наступної...» [3]

Ескізна частина включає в себе розробку форескіза, який може бути виконаний графічно, живописно або пластично. Форескіз дуже стилізований і будується згідно загальних законів, правил та прийомів композиції та законів «рами». Форескіз виконується для того, щоб на самому початку процесу формотворення побачити декоративний образ в кінцевому результаті, виконаному в матеріалі. Специфіка побудови ескізів залежить від матеріалу (залізо, дерево, камінь, кераміка, скло і т.п.) і впливає на характер малюнку та особливості композиції. Ескізна частина формотворчого процесу побудови декоративного образу базується на знаннях законів композиції та законів «рами». Ці процеси нерозривні та взаємопов'язані.

Композиції в декоративно-прикладному мистецтві властивий визначений характер, який розкриває на площині своєрідну закінчену форму. Узагальнення, спрощення, трансформація природних форм в декоративні образи є досить складною задачею для студентів, яким необхідно передати зображення площинно, виразними масами та плямами, в ритмічній побудові.

Декоративний малюнок має велике розходження із малюванням з натури. Коли з натури створюється образ, то природні форми зображуються в різних ракурсах із застосуванням тонових відношень, кольорових відтінків, лінійної та повітряної перспективи, тоді як в декоративному малюванні, як правило, відсутня тримірність і зображення будується на двомірній площині, форми та об'єми показуються у вигляді визначеного візерункового мотиву, узагальнено за допомогою умовних прийомів. «Художньо-виразна і технічна різновидність витворів декоративного мистецтва характеризується фронтальністю композиції, надзвичайно велика...» [2]

Декоративний живопис поділяється на сюжетний та орнаментальний і може застосовуватися як в екстер'єрі так і в інтер'єрі. Декоративний живопис не прагне точно копіювати реалістичні форми, а відбирає найважливіше, істотне, відкидає непотрібні деталі, а щось стилізує, скорочує, виділяє, підкреслює, перебільшує-створює нову декоративну форму.

Декоративна скульптура (лат. *Skulptura* від *sc̄lpo-* висікаю, вирізую), ліплення, пластика (грец. *Plastike*, від *plasso*-ліплю), вид просторово-статичного мистецтва, заснованого на принципі тримірності, об'ємного зображення предмету. Об'єктом зображення в скульптурі є люди, тварини, птахи, риби, плазуни і т. п. Виразними засобами цього виду мистецтва є силует та різноманітність і краса матеріалу через який сприймаємо динамічність чи статику композиції і виразність силуету. Пластика-гармонічне поєднання об'ємних форм, площин, пропорцій у ритмічному поєднанні вагових мас, що є наступним засобом впливом на глядача. Скульптура може передавати думку, почуття, стан і настрій людини. «...скульптура передає уявлення про ідеал людини, не просто відображає конкретний образ людей, але і в формі пластичних образів утворює ідеал, вчить ідеалу, розкриває людську гідність народу, передає духовний стан цілої епохи» [2]

Основою роботи в декоративній обробці виробів є красиві, ритмічні й емоційно насичені орнаментальні побудови, як наслідок правильного методичного процесу декоративного формотворення, складовими якого є процеси створення ескізу на основі знань законів композиції за допомогою декоративного малювання, живопису та скульптури.

Висновки. В роботі над декоративним образом важливе місце займає знання матеріалу та техніка його виконання інструментами і технологія виготовлення. Але створення образу починається із розробки ескізу майбутнього твору, вирішенням його композиції, декоративним малюванням, живописом, ліпленням. Вивчення студентами-трудоуками методики формотворчого процесу створення декоративних композицій допоможе їм правильно, професійно підходити до вивчення та побудови декоративного образу на заняттях декоративно-прикладного мистецтва спеціальності праця.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Актуальність проблеми для сучасної системи освіти передбачає продовження дослідження, а отримані висновки-перевірки і впровадження в навчальний процес.

УДК 371.134 + 75.051 + 75.03

В. В. МІШУРОВСЬКИЙ,

старший викладач кафедри образотворчого мистецтва

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

ВИСОКИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РІВЕНЬ, ЗДОБУТИЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ЯК ФУНДАМЕНТ ТВОРЧОЇ РОБОТИ

Автор піднімає питання значення набутих знань, вмінь та навичок для подальшої творчої роботи митців-педагогів та використання цього досвіду в педагогічній діяльності.

Проблема набуття високого професійного рівня є визначальним фактором в подальшій творчій та педагогічній роботі для студентів мистецьких факультетів. Ця задача входить до числа першочергових проблем і на художньо-графічному відділенні педагогічного інституту.

Бажання відобразити оточуючий світ у всій глибині, ставить перед сучасним митцем необхідність пошуку нових методів виразності форми та матеріалів. З'являються нові засоби та методи трактування ідей та нетрадиційних форм вираження. Є спроби переосмислити сталі образотворчі засоби. Ще далі в цьому питанні зробило крок абстрактне мистецтво. Але основа, професійний фундамент безумовно належить реалістичному мистецтву, яке має чіткі закони формотворення, набуті людством протягом багатьох століть.

Не можна опиратися на тезу, що сенс творчості тільки у відкритті нових прийомів, в новаторстві стилю і деформації предметного світу. І навпаки, не доцільно впадати в іншу крайність – натуралізм, коли студент оволодів своїм ремеслом, не може виявити в зображенні головне, а лише механічно передає все, що бачить, що потрапляє в поле його зору.

Завершений твір образотворчого мистецтва – це результат спостереження, вивчення митцем оточуючої реальності та кристалізація головної ідеї замислу. Але художник-реаліст не може створити картину-образ не володіючи конкретними знаннями та практичними навичками, які і вкладаються в поняття “рівень майстерності”. При цьому, великої ваги набуває навчання та повсякденна робота. Під час цього процесу необхідно кожен раз ставити конкретну задачу і добиватись її. Це дуже складний та тривалий період навчання та набуття професійного рівня – засвоєння ремесла в хорошому розумінні.

А. Голубкіна підкреслювала: “Для твердої, конкретної і сильної роботи необхідно все підлягає розрахунку, працювати розумом, зберігаючи свіжість відчуттів для тої частини роботи, яка не піддається розрахунку, яка і є самою цінною в мистецтві”.

Яким же діапазоном знань та вмінь повинен оволодіти студент мистецького факультету? Якщо узагальнити в цілому, можна класифікувати такі напрями: композиційне мислення (вибір формату та розміщення в ньому ідеї твору); вміння конструктивної побудови форми та взяття її характеру (бачення пропорцій, руху та особливостей форми); знання колориту та вміння їх застосовувати; типізація та узагальнення зображення; виділення головного в художньому творі.

Існують об'єктивні закони образотворчого мистецтва – в композиції, перспективі, колориті і т.д. Все це не є фантазією митця, а є результатом довготривалого досвіду роботи, мислення, споглядань та висновків по вивченню предметного світу. Тільки цей шлях закладає основу професійного рівня художника.

У сучасному світі побутує думка, що таланту не потрібні ніякі знання – достатньо інтуїції. Дійсно, інтуїція грає важливу роль в творчому процесі, для багатьох є великою таємницею те, як художник кладе мазок на полотно, як відчуває гармонію фарб, як підкреслює ту чи іншу деталь в композиції. Але все це плід великої підготовчої роботи, результат набутого досвіду практичної роботи та вивчення оточуючого світу. Ван Гог зазначав: “Є закони пропорцій, світлотіні і перспективи, які потрібно знати та вміти хоч якось використовувати. Той, у кого таких знань немає – назавжди буде знаходитись в безплідній боротьбі і ніколи не зможе створити щось вагомим”.

Майстерність – це ремесло в симбіозі з талантом, який передбачає інтелект митця, творчу уяву та образне мислення. На даному етапі розвитку нашого суспільства питання професійного рівня та його підвищення займають головне місце у вихованні творчої особистості.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ПЛЕНЕРІ

У статті розглянуто методи розвитку самостійності студентів на пленері. Розкрито педагогічні умови формування самостійності студентів.

Актуальність дослідження. Однією з основних завдань сучасної художньої освіти є необхідність виробити такі методи навчання, які будуть сприяти більш ефективному розкриттю творчого потенціалу майбутніх художників, розвитку їх якостей індивідуальності. Дана проблема завжди була вагомим в практиці художнього виховання й нині є актуальною в полі зору художників-педагогів. Принципи навчання пейзажному живопису, що застосовувалися майстрами минулого, а також теоретичні розробки науковців в галузі кольорознавства, психології, педагогіки та мистецтва стають важливою складовою в удосконаленні методів навчання студентів на пленері в сучасних умовах. Навички й знання, набуті в процесі виконання навчальних завдань на відкритому повітрі, формують професійну майстерність і поліпшують якість навчання живопису в майстерні. Ця взаємозумовленість живопису особливо гостро ставить проблему дослідження методів навчання й розвитку творчої індивідуальності, насамперед на пленері, коли «головним учителем» виступає природа.

Аналіз досліджень та публікацій. Джерельною базою дослідження стали матеріали, пов'язані з програмами вищих художніх навчальних закладів, у яких проходить пленерна практика, матеріали архіву Національної академії образотворчого мистецтва та архітектури. Питання пленеру отримали певне висвітлення у методичній літературі, до того ж літня практика розглядається у ній з різноманітних аспектів. Літній пленерній практиці у художніх навчальних закладах присвячені роботи М. Я. Маслова й А. А. Унковського. У цих роботах значне місце приділено методичним рекомендаціям з виконання конкретних завдань, надано рекомендації з вибору технік і матеріалів для виконання етюдів. Разом із рекомендаціями загального характеру автори дають конкретні практичні поради. У останні роки написано низку дисертацій, присвячених викладанню пейзажу у вищих навчальних закладах. Так, метою дисертаційного дослідження В. М. Соколинського було визначення шляхів і методів розвитку творчих здібностей студентів засобами композиції етюда пейзажу. Дослідження М. В. Грибакіна також присвячено вивченню композиції пейзажу. У своїй дисертації про міський пленер І. О. Осін розглядає навчальний процес у вузі і, виходячи з цього, вибудовує методіку проведення літньої практики.

Постановка завдання. Необхідність реформування вищої школи та розробка новітніх, сучасних освітніх стандартів професійної підготовки нового покоління вимагають пошуку нових форм і методів навчання фахівців в області художньої педагогіки. Також необхідне збільшення долі самостійної, позааудиторної форми підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва ставить проблему самоосвіти студентів у розряд актуальних і вимагає її глибокого дослідження.

Існуючі дотепер традиційні форми й методи професійної підготовки художників-педагогів не повною мірою використовують той потужний потенціал, який закладений у живописі пейзажу: її глибоко моральна, творча місія дотепер залишається незатребуваною й нереалізованою. Звідси випливає важливість проблеми дослідження, необхідність включення живопису пейзажу в процес формування майбутнього художника-педагога.

Сучасна програма по пленеру в основному припускає етюдну роботу з природи. Однак сучасна методика викладання пленерного живопису на старших курсах містить, на наш погляд, недостатню кількість завдань, що вимагають від студента потреби мислити композиційно. Представлені в робочій програмі по пленеру завдання спрямовані на розвиток таких процесів, як зорова пам'ять, уява, які необхідні для виконання дипломної роботи, мають недостатній ступінь розробленості та не містять у собі відповідної роботи з ескізування пейзажу-картини по зібраному етюдному матеріалу. Отже, питання навчання розвитку творчої самостійності студентів до напрацювання необхідної кількості матеріалу та ескізування картини в ході пленерної практики як окрема проблема мало вивчені.

Творча самостійність студентів на заняттях образотворчого мистецтва у період проходження пленерної практики формується в результаті саморозвитку особистості, але під керівництвом педагога. Для успішного індивідуального розвитку студентів викладачеві необхідна розумна комбінація методичних форм і методів педагогічного впливу.

Дидактична модель учбово-творчої діяльності студентів в умовах пленерної практики повинна бути побудована як форма організації професійно-творчої підготовки з обов'язковим виконанням самостійних творчих композицій у різних як графічних так і живописних техніках. Логічним завершенням кожного пленеру повинні стати колективні перегляди й виставки – звіти з демонстрацією підсумкових робіт на звітних виставках у місцях проведення пленерної практики й на факультеті.

У роботі зі студентами необхідно враховувати той факт, що внутрішня мотивація особистості є основою творчості й включає уяву, почуття й емоції. У процесі роботи різними образотворчими матеріалами йде вивчення їх виразних можливостей, здобуваються вміння й навички як основи інструментальної, професійної майстерності. Внутрішні мотиви спонукають студентів до діяльності, у процесі якої здобувається певний досвід, і йдуть процеси розвитку творчих здібностей. Для розвитку творчої самостійності велике значення набуває результат діяльності, що виступає як стимул до досягнення чергового успіху.

Таким чином, на підставі вищевикладеного ми вважаємо, що комплексом педагогічних умов формування творчої самостійності студентів педвузу є наступні умови:

1. Створення педагогічно комфортного освітнього середовища. З метою уточнення поняття педагогічно комфортне освітнє середовище вкажемо, що поняття комфорт розглядається як зручна обстановка в самім загальному тлумаченні. У співвідношенні з педагогічними поняттями це, на наш погляд, сприятливі умови для розвитку й формування особистості.

2. Власна особистісна позиція студентів до вдосконалення свого творчого росту, установки на аналіз і осмислення процесу й результату своєї діяльності, розуміння своєї індивідуальності, гідностей веде до свідомого й цілеспрямованого керування своєю діяльністю.

3. Залученість студентів в «імпровізаційне поле діяльності». В основі творчої самостійної творчої діяльності, пусковим механізмом у складному процесі активізації творчого потенціалу студентів, виховання інтересу до педагогічної діяльності повинна лежати імпровізація.

4. Включеність студентів у творчу проєктувальну діяльність, під якою ми розуміємо діяльність студентів, спрямовану на засвоєння програмного матеріалу через створення творчого проєкту, його оформлення й публічний захист. У цілому творча проєктувальна діяльність забезпечує особистісний розвиток студентів, сприяє вдосконаленню професійної підготовки й впливає на становлення досвіду самостійної творчої діяльності.

Список літератури

1. Маслов Н. Я. Пленэр: практика по изобразительному искусству / Николай Яковлевич Маслов. – М.: «Просвещение». – 1984. – 112 с.
2. Унковский А. А. Живопись: Вопросы колорита: учебное пособие / А. А. Унковский. – М.: «Просвещение» - 1980. – 128 с.
3. Соколинский В. М. Композиция этюда пейзажа как одно из средств развития творческих способностей студентов на начальных этапах обучения пленэрной живописи : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 / Владимир Михайлович Соколинский. – М. – 1994.
4. Осин И. О. Формирование эстетического отношения к среде у студентов III-IV курсов художественно-графического факультета в процессе работы над городским пейзажем : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 / Илья Олегович Осин. – М. – 2000.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КОМПЕТЕНТІСНОГО, СИСТЕМНОГО ТА ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ

У статті на основі аналізу й узагальнення наукової інформації виокремлено дидактичні підходи щодо формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу у процесі вивчення фахових дисциплін. Обґрунтовано специфіку взаємозв'язку компетентнісного, системного та діяльнісного підходів під час вивчення фахових дисциплін.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутній дизайнер одягу, дидактичні підходи, дизайн-освіта.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Аналіз змісту сучасної дизайнерської освіти показав, що дизайн одягу як складник художньо-естетичного напрямку посідає особливе місце. Для підготовки компетентних фахівців, здатних здійснювати на високому рівні свою професійну діяльність в умовах мінливих соціально-економічних тенденцій, а також приймати ефективні рішення в нестандартних професійних ситуаціях, доцільним є виокремлення умов формування професійної компетентності.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання дизайнерської діяльності з'ясовано в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців (Є. Антонович, А. Бойчук, Ю. Бундіна, В. Даниленко, А. Кисельова, Т. Мала, В. Прусак, О. Хмельовський, В. Щербина). Досліджено проблему професійної підготовки майбутніх фахівців: організації навчального процесу у вищому навчальному закладі (С. Архангельський, І. Тихонов); принципів, форм та методів навчання (З. Бакум, В. Бондар, І. Харламов).

Постановка завдання. У процесі навчання майбутніх дизайнерів необхідно розв'язати наявну суперечність між потребами суспільної практики в компетентних фахівцях з дизайну і рівнем їхньої підготовки. Відповідно, необхідно виокремити дидактичні підходи, які створюють найбільш позитивний вплив та забезпечують успішний розвиток професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу.

Викладення матеріалу та результати. Розглядаючи формування професійної компетентності майбутнього дизайнера одягу як складного і багатоаспектного процесу, ми вважаємо за необхідне виокремити у процесі вивчення фахових дисциплін наступні дидактичні підходи: компетентнісний, системний та діяльнісний підхід.

Роботи Д. Ельконіна і В. Давидова у царині теорії і практики розвивального навчання покладено в основу компетентнісного підходу. У педагогіці досліджується проблема розвитку компетентнісного працівника, компетентності як властивості особистості, аналізуються сутність компетентнісного підходу в освіті та шляхи підвищення професійної компетентності (Е. Зеєра, І. Зимньої, А. Маркової, В. Сластьоніна, А. Хуторського та ін.).

Компетентнісний підхід безпосередньо пов'язаний з переходом у конструюванні змісту освіти та систем контролю його якості на систему компетентностей, є засобом досягнення якості освіти. Він визначає напрям змін освітнього процесу, пріоритети, змістовий ресурс розвитку і в цьому випадку визначається новий підхід до оцінки освіченості людини, тому тільки знання, вміння та навички вже повністю не дозволяють показати, виміряти рівень якості освіти.

Отже, основними рисами компетентнісного підходу є: загальносоціальна і особистісна значущість сформованих знань, умінь, навичок, якостей і засобів продуктивної навчальної діяльності; формування компетентності як сукупності змістових орієнтацій, що базуються на досягненні національної та загальнолюдської культури; створення ситуацій для комплексної перевірки умінь практичного використання знань і набуття цінного професійного досвіду; інтегративна характеристика проявів особистості майбутнього дизайнера одягу, пов'язана зі здатністю вдосконалювати наявні знання, вміння і способи діяльності у процесі накопичення професійного досвіду

До актуальних напрямків реалізації компетентнісного підходу у професійній освіті В. Фалько відносить трансформацію сформованої моделі підготовки кадрів, модернізацію

змісту освіти, створення технологій розвивального навчання і диверсифікації взаємодії викладачів та студентів [2, с. 78].

Системний підхід до формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу під час навчального процесу у вищій школі пов'язаний з аналізом його як процесуальної, динамічної системи навчання, що включає комунікацію і перехід до самонавчання.

В освітньому середовищі системний підхід використовується дуже широко: представники різних царин науки і практики розглядають предметні галузі як системи всередині яких можна виділити елементи і встановити структурні зв'язки (С. Архангельский, В. Беспалько, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Миронова та ін.).

Оскільки необхідність охопити в дослідженні тільки найважливіші аспекти цілого передбачає аналіз компонентів системи, виявлення стійких відносин і зв'язків між ними, то система формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів є в нашому дослідженні рушійною силою. Зазначимо, що принципи системного підходу дозволяють фіксувати недосконалість застарілих, традиційних предметів вивчення для постановки і розв'язання нових завдань.

Отже, застосування системного підходу в навчанні і у професійній діяльності дозволить майбутньому дизайнеру одягу робити менше помилок, правильно формулювати мету і забезпечувати її виконання; збільшить якість власних рішень і скоротить час на процес їх прийняття.

З позицій діяльнісного підходу, профіль спеціаліста відбивається не тільки на змісті знань, але і на видах діяльності, у якій ці знання засвоюються і знаходять застосування. Відповідно до цієї точки зору професійну діяльність спеціаліста розглядають як процес виконання професійних завдань різних аспектів, зумовлених соціально-економічними і політичними факторами, а також вимогами даної спеціальності (П. Гальперін, Д. Ельконін, Н. Талізїна та ін.). Кожен вид професійних завдань вимагає своїх методів розв'язання, своєї діяльності, що спирається на конкретні фундаментальні положення певної галузі знань. У різних видах діяльності ці знання можуть посідати різне місце, мати різні функції. Через це важливою проблемою є вибір адекватної діяльності в навчанні на основі аналізу типових професійних завдань, для розв'язання яких і призначені знання, що формуються. Це теоретичне посилення виходить із діяльнісної природи психіки (Л. Виготський, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.).

Діяльнісний підхід передбачає спрямованість усіх педагогічних заходів на організацію інтенсивної діяльності, що постійно ускладнюється, бо тільки через власну діяльність людина засвоює науку і культуру, способи пізнання і перетворення, формує і удосконалює особистісні якості.

У пропонованому дослідженні керуємося розумінням діяльнісного підходу як такого, що передбачає принципово інше бачення предметної мети навчання майбутніх дизайнерів одягу. Змістом навчальної діяльності є теоретичні знання, у яких виражається узагальнений досвід, накопичений у процесі практики. Наукові знання адекватно відображають об'єктивний світ, разом із розвитком цього світу вони змінюються і вдосконалюються. Тобто, знати – це вміти використовувати предметні знання в таких видах діяльності, які необхідні для фахівця, і тому процес навчання, починаючись на лекціях, продовжується на практичних заняттях і поглиблюється самостійною роботою.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Взаємозв'язок компетентнісного, системного та діяльнісного підходів під час вивчення фахових дисциплін сприяє ефективному формуванню професійної компетентності. Впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів зазначених дидактичних підходів, на наш погляд, сприяє підвищенню рівня сформованості професійної компетентності майбутнього дизайнера одягу.

Список літератури

1. Бакум З. П. Модернізація методів навчання української мови / З. П. Бакум // Складні питання вузівського курсу української мови : зб. Наук. Праць. – Кривий Ріг, 2002. – С. 6–10.

СПІВПРАЦЯ ПТНЗ ТА ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ КРИВОРІЗЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ ДВНЗ «КНУ» З МЕТОЮ ОНОВЛЕННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ

В статті висвітлені основні грані співпраці професійно-технічного та вищого навчального закладу художнього профілю, спрямовані на оновлення науково-методичного забезпечення підготовки фахівців, перспективні моделі педагогічного досвіду, зорієнтовані на розвиток особистості майбутніх фахівців.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями: в умовах підвищення вимог до професійної підготовки фахівців художнього профілю, зростання обсягу інформації, що надходить з різних джерел, організація професійного навчання передбачає його осучаснення, удосконалення на основі оптимізації діяльності. Саме завдяки раціоналізації з'являється можливість досягти мети з найменшими втратами за більш короткий час [2].

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання: необхідно зазначити, що раціональну, науково обгрунтовану організацію професійного навчання у ПТНЗ художнього профілю можна забезпечити за допомогою реалізації певних заходів, серед яких проектування оптимальної системи навчально-планової документації (освітньо-кваліфікаційної характеристики робітника, навчальних планів і програм виробничого навчання, виробничої практики, планів уроків), науково-методичної та навчальної літератури, технічних і дидактичних засобів навчання, засобів контролю та критеріїв оцінювання досягнень учнів з виробничого навчання, необхідних для повноцінної, якісно нової професійної підготовки з урахуванням особливостей та відповідно до вимог кваліфікаційної характеристики [4]; реалізації фреймового підходу до організації знань, що забезпечує смислову компресію навчального матеріалу, яка одночасно передбачає безпосереднє згортання інформації та мовленнєвий вираз згорнутої інформації (у вигляді схем, образів, скрипт, рамок та ін.).

Викладення матеріалу та результати: в ЦППРК № 1, як навчальний заклад, який має більш ніж 50-ти річний досвід підготовки спеціалістів художнього профілю, постійно на вістрі нових тенденцій у підготовці конкурентноспроможних професійно мобільних кваліфікованих робітничих кадрів. Для реалізації цих цілей тісно співпрацює з факультетом мистецтв Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет». Цей факультет, завдяки значному науково-творчому потенціалу, його ролі у розробці важливих напрямків підготовки фахівців, визнаний одним з лідерів серед споріднених спеціальностей України.

На базі Центру підготовки і перепідготовки робітничих кадрів № 1 м. Кривий Ріг ним проводиться дослідно-експериментальна робота за темою: «Ступенева система освіти, науково-методичне забезпечення професійної підготовки фахівців художнього профілю». Науковий керівник теми – Щербина В. Г. – зав. Кафедри прикладного мистецтва та дизайну вище названого факультету. Консультант та координатор проекту – Криворізький ММЦ ПТО (Зозуля Н. В. – директор методцентру, Труш В. І. – методист).

Мета впровадження: сучасне комплексно-методичне забезпечення професії з метою підвищення якості підготовки фахівців.

Проаналізувавши вітчизняний досвід підготовки висококваліфікованих фахівців художнього профілю, потреби у підготовці спеціалістів цього напрямку [2], було проліцензовано нову інтегровану професію «живописець, монтажник експозицій художньо-оформлювальних робіт».

Задля узагальнення практичного досвіду та сучасного КМЗ нової професії, учасники дослідно-експериментальної роботи (викладачі та майстри виробничого навчання) залученні до дослідницької діяльності, їм надана допомогу в оформленні навчально-методичних матеріалів: кваліфікаційних робіт для поетапної атестації, складанні плануючої документації для нової інтегрованої професії тощо.

Визначивши основні теми програми підготовки фахівців художнього профілю, було виявлено, що важливою складовою частиною системи художньої освіти є декоративно-прикладне мистецтво [1]. Адже майбутній живописець повинен знати: новітні матеріали та технології виконання живописних робіт; розробляти композиції на основі творів образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва.

Тому й виникла необхідність підготовки навчального посібника з основ декоративно-прикладного мистецтва, який ґрунтується на навчальній програмі вищеназваного курсу для учнів ПТНЗ. У навчально-практичному посібнику «Художні техніки декоративно – оформлювального мистецтва» (рекомендовано до друку кафедрою декоративно – прикладного мистецтва факультету мистецтва КДПУ, протокол № 08 від 31.03.2011 р.) розглянуті основні техніки декоративно-прикладного мистецтва; описані прийоми підготовки й використання традиційних і сучасних матеріалів для оформлювальних робіт. Посібник розкриває основні відомості роботи з матеріалами та необхідним інструментом, особливості створення композиції. Включає завдання та вправи для формування навичок учнів, виконання самостійної роботи та перевірки знань учнів. Посібник може бути використаним на уроках спецдисциплін та виробничого навчання у групах по підготовці живописців ПТНЗ.

Для проведення лабораторно-практичних робіт розроблено робочий зошит з предмета «Матеріалознавство» для професії «Живописець; монтажник експозицій художньо-оформлювальних робіт» (рекомендовано до друку кафедрою декоративно – прикладного мистецтва факультету мистецтв Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ», протокол № 09 від 28.04.2012 р.). Виконання завдань, запропонованих в зошиті, забезпечує оволодіння професійними навичками і уміннями, сприяє ефективному засвоєнню учнями навчального матеріалу. Зошит містить цікаві форми наочного матеріалу та різні варіанти контролю засвоєння теми.

Робочою групою підготовлена «Ілюстрована енциклопедія професії «Живописець, монтажник експозицій художньо-оформлювальних робіт, яка стала номінантом I Всеукраїнського огляду-конкурсу «Популярні енциклопедії робітничих професій в регіонах України».

Експериментально-дослідницька робота включає також: щорічні екскурсії на факультет мистецтв учнів I курсу, на виставки творів викладачів та учнів вузу в міській виставковій залі; художній мистецький проект «Професії навчального закладу»; консультування викладачів та майстрів виробничого навчання викладачами факультетом з питань організації; стажування педпрацівників ЦППРК № 1 на кафедрі.

Висновки та напрямки подальших досліджень: в подальших планах: розробка наскрізних дипломних проектів учнів вузу, створення навчально-практичного посібника для предмету «Монтаж експозицій художньо-оформлювальних робіт», розробка проекту державного стандарту професійної освіти з професії «Монтажник експозиції та художньо-оформлювальних робіт».

Список літератури

1. Антонович Є. А., Захарчук-Чугай Р. В., Станкевич М. С. Декоративно-прикладне мистецтво.-Л.:1992.-271 с.
2. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – С. 128.
3. Душков Б. А., Смирнов Б. А., Королев А. В. Психологія труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: Словарь / Под. Ред. Б. А. Душкова. – 3-е изд. – М.: Академический проект Фонд „Мир”, 2005. – С. 533.
4. Радкевич В. О. Проблема підготовки педагога професійної школи до розробки засобів науково-методичного забезпечення процесу професійного навчання // Педагог професійної школи: Зб. Наук. Праць. – К.: Наук. Світ, 2003. – С. 193.

АРХЕОЛОГІЧНІ З'ЇЗДИ ПОЧАТКУ ХХІСТОЛІТТЯ В ХАРКОВІ ТА КАТЕРИНОСЛАВІ: ДОСЛІДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена внеску проведених на початку ХХ століття Археологічних з'їздів в процес становлення українського мистецтвознавства і формування наукових знань у даній галузі.

Постановка проблеми. Становлення мистецтвознавства в Україні припадає на останню чверть ХІХ – початок ХХ століття. В цей час формується наукова концепція еволюції вітчизняної образотворчої класики і кристалізується визначення національного стилю українського мистецтва. Протягом кількох десятиліть на зміну типовим для аматорського мистецтвознавства публікаціям інформаційного характеру 1870-х – 1880-х років приходять дослідження, присвячені більш загальним проблемам історії національного мистецтва. Водночас, на межі століть спостерігається трансформація оціночних характеристик і утверджується самостійність та національна неповторність української образотворчості. Вивчення чинників становлення вітчизняного мистецтвознавства є актуальним для формування історії даної галузі наукового знання.

Постановка проблеми. Питанням становлення української науки про мистецтво просвячено низку праць – С. Білоконя, М. Селівачова, С. Побожія, М. Криволапова В. Ханка, О. Франко, В. Ульяновського, О. Мандебури-Ноги, М. Селівачова, Р. Яціва, О. Світличної. Проте, конкретизуючих регіональні аспекти публікацій зовсім мало. Тим більш на часі є питання висвітлення умов становлення наукових знань у даній галузі. **Метою** даної статті є виявлення ролі Археологічних з'їздів 1902 та 1905 років у процесі формування знань про українське мистецтво.

Отримані результати. Процес формування українського наукового мистецтвознавства в зазначений період обумовлюється цілою низкою чинників, серед яких одне з чільних місць займає розквіт тогочасної археологічної науки. Через відсутність чітких меж між окремими галузями історичного знання в середині ХІХ століття вивчення мистецтва давніх часів було прерогативою археології. До кінця століття спостерігається переплетення сфер діяльності археології та історії мистецтва. Отже, вивчення української образотворчої класики проводилось в значною мірою в контексті загальноархеологічних досліджень.

Зростання інтересу значної частини суспільства до історії своєї культури сприяло активізації археологічних пошуків. Над вивченням давніх пам'яток працювали не лише окремі вчені, а й цілі організації. Передусім, це Київська археологічна комісія, серед перших співробітників якої були М. Костомаров і Т. Шевченко, та Південно-західний відділ Російського географічного товариства. В галузі мистецтвознавства найбільш цікаві досягнення пов'язані з проведенням регулярних – раз на три роки – археологічних з'їздів за ініціативою Московського археологічного товариства. Всього з 1869 по 1911 рік відбулось 15 таких зібрань, з них шість – на території України: в Києві (1874 та 1899), Одесі (1884), Харкові (1902), Катеринославі (1905), та Чернігові (1905). До кожного з них готувались спеціальні дослідження, пов'язані з місцевістю, де проходив з'їзд, організовувались виставки та екскурсії на розкопки, публікувались результати робіт – “Праці” Археологічних з'їздів. Вони містять численні матеріали з питань українського мистецтва.

Прагнення утвердити оригінальність та загальносвітову цінність української мистецької класики чітко простежується на археологічних з'їздах початку ХХ століття. Характерно, що вони один за одним проходили на українській території: в Харкові, Катеринославі та Чернігові.

ХІІ Харківський з'їзд 1902 року отримав високу оцінку всіх учасників. Членами підготовчого комітету була вироблена широка і різноманітна програма. Крім цього організаційний комітет одержав доручення провести археологічно-етнографічне дослідження цілого регіону та зібрати матеріали для обов'язкової виставки. До справи були залучені практично всі викладачі Харківського університету гуманітарного спрямування. Харківська філія організаційного комітету протягом підготовчого періоду видала два томи різноманітних матеріалів. В програмних дослідженнях також брали участь комісії Ніжинського інституту,

Полтави, Катеринослава, багатьох земств, співробітники музеїв та наукових установ. Вперше в широкому обсязі були досліджені археологічно Харківщина та прилеглі території.

Найвищу оцінку всіх учасників Харківського з'їзду отримала надзвичайно змістовна, різноманітна виставка, де, на відміну від попередніх, переважали не археологічні, а етнографічні експонати та твори українського образотворчого і прикладного мистецтва переважно XVI – XVIII століть. Вся експозиція була створена завдяки самовідданій діяльності таких дослідників як Є. Редін та М. Сумцов. Виставка мала величезний успіх, про що свідчить окрім всього той факт, що за короткий час функціонування її відвідало майже 60 тисяч чоловік.

В результаті роботи з'їзду вийшло в світ три томи “Праць”, де певне місце займають дослідження мистецтвознавчого спрямування. Серед публікацій, пов'язаних з підготовкою до з'їзду, слід назвати роботи Є. Редіна. В результаті його поїздок по збору експонатів з'являється стаття “Ікона Недремане око”, що поступила в музей старожитностей Харківського університету. Автор проводить огляд іконографії цього сюжету у всьому давньоруському мистецтві. Вирішуючи атрибутивні завдання вчений в результаті аналізу художньої манери робить висновок про належність ікони до української школи іконопису. Цінним джерелом інформації для дослідників може бути публікація Редіна про музей мистецтва та старовинностей Харківського університету. Нарешті, в контексті підготовки до з'їзду Є. Редін опублікував солідну працю “Матеріали до вивчення церковних старожитностей України. Церкви міста Харкова”. Детальний виклад зібраних матеріалів з питань місцевої сакральної архітектури автор завершує переконливим висновком про наявність самостійної української школи в системі сакральних мистецтв. Серед цікавих доповідей XII з'їзду слід назвати і доповідь Д. Айналова “Мармури та інкрустації Десятинної церкви і Софійського собору”. Не можна проминути увагою і реферати етнографічного спрямування: “Коцарство в Харківській губернії” В. Бабенка, “Про ткацтво в Полтавській губернії” В. Василенка. “Гончарне виробництво в Полтавській губ.” А. Заріцького, “Одяг малоросів” Ф. Познанського та інші, що увійшли до третього тому “Праць”.

Проведення археологічного з'їзду в певному місті відіграло взагалі неабияку роль в культурному житті цього регіону. Цікаву інформацію подає Д. Яворницький у звіті про діяльність Катеринославського музею О. Поля. Він зазначає, що лише завдяки перспективі проведення в Катеринославі чергового XIII з'їзду було нарешті завершено спорудження музейного будинку. Крім цього, проведена автором експедиція по збору експонатів для виставки виявила факти нищення або крадіжки ікон, що зберігались в місцевих церквах. У зв'язку з цим Д. Яворницький добився у місцевої консисторії дозволу забрати в обласний музей кращі твори українського сакрального живопису та прикладного мистецтва.

Одне з чільних місць в оприлюднених на XIII Катеринославському з'їзді 1905 року матеріалах мистецтвознавчого характеру займає інформація Г. Павлуцького. Він був діяльним учасником створеної в 1902 році вже згаданої вище “Комісії по опису старожитностей України”, до складу якої входили також В. Щербина, В. Доманицький, В. Щербаківський, М. Біляшівський, О. Левицький та інші відомі дослідники. Зібраний всіма членами комісії багатий матеріал було доручено обробити Г. Павлуцькому. Для з'їзду вчений підготував огляд біля 400 пам'яток вітчизняної сакральної архітектури, який вийшов пізніше окремим виданням. Певний інтерес містять й інші матеріали, уміщені в другому томі “Праць”. Це “Рисунки Києва 1651 року по копіям з кінця XVIII століття” В. Смірнова, “Список церков Полтавської губ. XVII – XVIII ст” М. Філянського тощо.

Висновки. При аналізі праць з'їздів, що проходили на території України на початку XX століття – як розглянутих вище так і особливо Чернігівського, що відбувся в 1908 році – чітко простежується прагнення утвердити неповторність українського мистецтва в контексті загальносвітового мистецького процесу. Завдяки обговоренню під час з'їздів формується об'єктивна точка зору на історію розвитку національних форм в різних видах образотворчості. Безсумнівно, Археологічні з'їзди, які відбувались на території України, стали важливим чинником формування вітчизняної науки про мистецтво.

ПРОЕКТНА КУЛЬТУРА В СТРУКТУРІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРА

У статті наголошується на важливості формування проектної культури особистості, розглядається можливість дизайнерського підходу до побудови технології формування проектної культури майбутніх дизайнерів, акцентується важливість дослідження проєктивних основ дизайн-освіти.

Ключові слова: проектна культура, проектна діяльність, дизайнерський підхід, дизайн-освіта.

Проблема та її зв'язок з науковими і практичними завданнями. Науковці доводять, що задля сталого розвитку суспільства має вирости критична маса представників самоорганізованої праці, які й сформулюють засади нової політики. Її відмітною рисою має стати поєднання інформаційних технологій із цінностями й проблемами, що виникають із нагальних потреб та життєвого досвіду людей в інформаційну епоху. Особистість має бути здатною до «перепрограмування» себе відповідно до завдань процесу вдосконалення й ускладнення виробництва [1]. Проєктування стає нагальною потребою та природною рисою свідомості особистості і поширюється майже у всі сфери людського існування. Особливо гостро потреба розвитку проектної культури та мобільності виявляється у діяльності та фаховій підготовці дизайнерів.

Становлення спеціалісту як суб'єкту проектної культури потребує перегляду фундаментальних підходів до освіти. Сучасна освіта розуміється як феномен, принципово відмінний від традиційного навчання і виховання. Вона розглядається як процес, результатом якого є набуття здатності постійно змінювати навички, звертаючись до нових інформаційних джерел. Нова парадигма освіти характеризує змінення змістовної складової, яка вміщує не лише формування особистості, але і проєктування бажаного стану освітнього простору в який входить особистість. Дослідники доводять, що оновлення освіти передбачає підготовку професіонала, здатного до проєктування власної діяльності в різних соціокультурних ситуаціях, готового знаходити шляхи розв'язання актуальних проблем незалежно від окремих обставин, виробляти особливу стратегію професійного мислення, поведінки й діяльності. Сучасний розвиток суспільства потребує «інноваційної освіти», яка спрямована на формування здібності до проєктивної детермінації майбутнього, відповідальності за нього, віри в себе та власні професійні здібності впливати на це майбутнє. Проектна культура особистості стає пріоритетною складовою фахової підготовки майбутніх дизайнерів.

Існують протиріччя між суб'єктивно-значущою потребою студента у оволодінні художньо-проєктною культурою та відсутністю дієвих педагогічних моделей та технології становлення проектної культури майбутнього дизайнера; між потенційними можливостями дизайн-освіти та не розробленістю комплексу необхідних умов ефективного формування проектної культури майбутніх дизайнерів.

Аналіз досліджень та публікацій. Формуванню проектної культури особистості в контексті розвитку загальної культури присвячені наукові праці М. Бахтіна, Г. Батищева, В. Біблера, Л. Виготського, О. Газмана, В. Зінченко, М. Кагана, Л. Когана та ін.; в контексті художньої та дизайнерської освіти Н. Гордєєва, О. Каукіна, Д. Ліхачова, Т. Стеніної, Ю. Фільчакової, І. Цупікової, О. Ческідової та ін. Незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, присвячених формуванню проектної культури дизайнерів, теоретичний аналіз доводить, означена проблема недостатньо розроблена в системі вищої професійної освіти.

Постановка завдання. Необхідність розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів зумовлює доцільність виділення у структурі професійної підготовки сукупності освітніх технологій, які ґрунтуються на проєктивній діяльності. Найбільш значущими в підготовці конкурентоспроможних спеціалістів виявляються завдання формування складних інтегративних умінь комплексного системного аналізу, проблематизації та тематизації, прогнозування та генерування ідей, проєктування та оцінки, що доводить актуальність саме дизайнерського підходу до створення освітніх технологій. Формування проектної культури майбутнього дизайнера можливо на засадах дизайнерського підходу до організації освітнього простору, особливість якого полягає у виявленні засад ефективного (оптимального та

достатнього) поєднання різних за підходами педагогічних моделей в контексті особистісно-спрямованого процесу навчання та мінливого соціокультурного простору.

Викладення матеріалу та результати. Проектна культура розглядається як цінність та зміст різних видів діяльності, як особливий тип та культура мислення. У поширеному розумінні, проектність розглядається як частина фундаменту загальної освіти. Визначення поняття проектної культури спирається на уявлення про проектування як універсальний та автономний інтелектуальний та соціокультурний тип діяльності, який презентує сучасну стадію науково-технічного прогресу та загальної інтелектуальної діяльності.

Формування проектної культури потребує набуття досвіду та становлення ціннісно-смыслового відношення до проектної діяльності. Процес становлення проектної культури – безперервний, складний динамічний процес, що визначається суб'єктною позицією та творчою активністю особистості. Пошук оптимальних педагогічних умов формування проектної культури особистості відбувається в межах досліджень потенційних проектних можливостей дизайн-освіти. Розвиток дизайн-освіти як міжгалузевої сфери вирішення нагальних педагогічних проблем, пов'язаний з поширенням феномену дизайну. «Вивчення особливостей формування логічних взаємозв'язків онтології та методології дизайну, що змінюється у світі, який також змінюється може стати ключем до розуміння багатьох найрізноманітніших соціальних процесів, особливостей індивідуальної соціалізації людини» [2, с. 3]. Пріоритетними аспектами у формуванні проектної культури визнаються екологічна та етнокультурна складові дизайн-освіти.

Теоретико-методологічні аспекти дизайну, які активно розробляються дослідниками теорії та методики дизайну можуть значно збагатити теорію педагогічного проектування. Теоретичні засади сучасного дизайну соціокультурного середовища (М. Коськов, Н. Мосорова, І. Розіна) та педагогічного проектування у контексті соціокультурного простору (О. Бондаревська, Н. Селіванова, Т. Стеніна, І. Шендрік та ін.) мають спільні аспекти досліджень, які доцільно розглядати у міждисциплінарному аспекті. Вважаємо, що дослідження складних багатофакторних педагогічних проблем проектування освітнього середовища та формування таких інтегральних особистісних утворень як проектна культура має значні перспективи саме на підставі дизайнерського підходу, особливо у фаховій підготовці майбутніх дизайнерів.

Науковці (О. Г. Бермус) визнають актуальність принципу конструювання педагогічного процесу, на засадах його аналізу не «за елементами, а за одиницями» (за Л. Виготським). Такою інтегральною одиницею можливо вважати індивідуальний стиль художньо-проектної діяльності дизайнера. Ґрунтуючись на дослідженнях В. Розіна, А. Лобанова, С. Смірнова, П. Андерсона, П. Бранта, Д. Каннінгхема, Г. Шанка та інших, ми розглядаємо семіозис як головну умову становлення індивідуального стилю художньо-проектної діяльності, який гіпотетично можливо вважати інтегральним показником сформованості художньо-проектної культури дизайнера. Семіотично-стильовий аспект оптимізує вибір методологічних підходів і збагачує можливості методології в цілому.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Вважаємо що формування художньо-проектної культури майбутніх дизайнерів у системі дизайн-освіти матиме позитивну динаміку за умов обґрунтування та впровадження концепції формування художньо-проектної культури майбутніх дизайнерів на підставі актуалізації візуальної складової семіотично-стильового, дизайнерського підходу до педагогічного проектування у дизайн-освіті. Отримані результати важливі для подальшого дослідження теорії педагогічного дизайну та семіотики освіти як наукових напрямків та можуть бути використаними у наданні конкретних рекомендацій при формуванні художньо-проектної культури майбутніх дизайнерів.

Список літератури

1. Кремень Василь Освіта: ціннісні орієнтири мережевого суспільства «Дзеркало тижня», № 31 від 30 серпня 2013 р.
2. Мосорова Н. Н. Философия дизайна: социально-антропологические проблемы: автореферат дис. На соискание ученой степени доктора философских наук: 09.00.13 «религиоведение, философская антропология, философия культуры» / Надежда Никаноровна Мосорова.- Екатеринбург – 2001. – 45 с.

ЗАЛУЧЕННЯ ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНОЇ БАЗИ З ПЛАСТИЧНОЇ АНАТОМІЇ ГОЛОВИ ЛЮДИНИ ДО РОБОТИ НАД ПОРТРЕТОМ

Анотація: в даній розвідці підіймається важлива науково-практична проблема в галузі художньо-творчої діяльності студентів художньо-графічних факультетів, пов'язана з використанням знань та навичок з пластичної анатомії голови людини в ході роботи над одним з найскладніших жанрів образотворчого мистецтва – портретом. Акцентовується увага на образному вирішенні портрету шляхом глибокого аналізу важливих анатомічно-пластичних показників та критеріїв.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Робота над портретом людини є одною з найскладніших художньо-творчих проблем, що постають перед будь-яким митцем, чи то професіоналом вищого гатунку, чи то молодого спеціаліста, котрий тільки починає свій шлях осягнення дисциплін мистецького циклу. Пов'язаний даний факт з декількома специфічними виключно для жанру портрету умовами. По-перше, це присутність в будь-якому разі психологічного аспекту, адже портрет, створений митцем, має відобразити не тільки певні деталі зовнішньої подібності моделі та її зображення, але й виступати свідченням глибокої рефлексії художника до глибин внутрішнього емоційно-психологічного стану моделі, її характеру, способу життя та діяльності. А по-друге, науково підтвердженим фактом є те, що певні часто притаманні певній людині емоції, почуття, навіть, характер достатньо легко можна трактувати спираючись на міміку обличчя, і, певною мірою будову черепу. З цим же пов'язані і численні гендерні та вікові відмінності кожної окремої моделі художника. Однак, даний аспект часто нівелюється молодими спеціалістами, котрі в ході роботи над портретом концентрують зайву увагу на перерахуванні непотрібних деталей, досягаючи фотографічної достовірності зображення і в силу недостатньо глибокого орієнтування у знаннях з пластичної анатомії голови людини втрачають найголовнішу умову створення портрету високої художньої вартості – це розкриття образу. З огляду на це, важливим питанням є необхідність уважного вивчення пластичної анатомії людської голови для студентів художньо-графічних факультетів з метою покращення їх продуктивних результатів в напрямі дисциплін образотворчого циклу.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання значення присутності глибоких знань з пластичної анатомії голови людини для успішної роботи над портретом підіймається в дослідженнях та публікаціях таких авторів, як Берн Хогарт, Георг Клебер, Інка Барчай, Готфрід Баммес, Йозеф Шепард, Б. Соловійова, Е. Рославець, В. Польовий та інші. Але багато хто з перерахованих авторів не досить глибоко торкаються даного питання в контексті використання накопиченого в образотворчому мистецтві досвіду при створенні живописного твору, або питання розглядається без зв'язку зі специфікою художньої освіти у ВУЗах педагогічного спрямування.

Постановка завдання. За основу даної статті покладено завдання сформулювати у студентів прагнення до самовдосконалення в галузі теоретичної освіченості та практичної підготовки з пластичної анатомії голови людини як запоруки успішної роботи над портретом під час аналогічних завдань спеціальних дисциплін образотворчого циклу або в ході виконання практичної частини дипломного проекту.

Викладення матеріалу та результати. Для того, щоб виявити необхідність вивчення пластичної анатомії під час роботи над портретом людини, важливо виокремити специфічні особливості цієї галузі знань, а також критерії, за котрими можливо здійснювати контроль над якістю знань і втіленню їх на практиці.

З огляду на це, першою характерною особливістю, котра виокремлює череп людини homo sapiens від інших видів та типів людиноподібних істот, а також тварин є його конструктивні та пластичні особливості, котрі необхідно чітко визначати і котрі, приховуються, в першу чергу у пропорціях, - одному з найважливіших напрямів фундаментальних знань з анатомії. Так, голова сучасної людини пропорційно більше разів вміщується у повний зріст дорослої людини, ніж у подібних до людини антропологічних типів, тих же неандертальців та австралопітеків. Так само є пропорційні відмінності в цьому напрямі з огляду на вікові особливості будови скелету людини. Так, пропорційні відношення голови до тулуба у повний зріст змінюються у наступних співвідношеннях відносно віку – $\frac{1}{4}$ в 1 рік, $\frac{1}{5}$ в 5 років, $\frac{1}{6,5}$ у

8 років, 1/7 у 12 років, 1/7,5 у 16 років, 1/8 у дорослої людини і, що важливо пам'ятати, 1/7 у людини похилого віку [1]. З віком шкала пропорцій повертається в зворотній бік через зими у всій будові скелету людини, що пов'язано із стиранням кісток, просіданням хрящів та суглобів, зменшенням кількості міжкісткової рідини і викривленнях хребта. Як наслідок, зріст людини зменшується, і відповідно, зменшуються пропорційні відношення голови до зросту.

Інший аспект анатомії черепу пов'язаний з його будовою за гендерно-віковими ознаками, котрі також слід враховувати під час роботи над портретом кожної окремої моделі художника. Так, потиличні бугри є сильно виступаючими у дітей молодшого віку, ніж у дорослих. Лобна кістка має також у своєму складі т.зв. лобні бугри. Вони є більш виступаючими вперед у дітей, ніж у дорослих, а також у жінок відносно до чоловіків. Інша конструктивна особливість лобної кістки – надбрівні дуги є більш випуклими у дорослих чоловіків і зобов'язані своїм рельєфом тому, що у товщі лобної кістки приховуються порожнини – лобні пазухи, котрі тим більш розвинені, чим старша людина. Великої уваги в цьому напрямі заслуговує також кістка нижньої щелепи, котра є єдиною рухомою кісткою черепа. Вивчення особливостей її з'єднання з масивом черепа і загальної будови є важливим, оскільки вона приймає безпосередню участь у створенні зовнішніх форм [2]. Всі подробиці її рельєфу відображаються на конфігурації ділянки підборіддя і нижньої частини щік. Відомо також, що у немовлят і людей похилого віку у профільному ракурсі нижня щелепа помітно виступає вперед відносно верхньої щелепи, у людей молодих і дорослих – навпаки, що пов'язано з повною відсутністю зубів, або при значній втраті їх висоти з віком.

До складу черепу людини, шиї та плечового поясу зараховується багато кісток, котрі беруть участь у зовнішньому формотворенні кожної окремої людини, як індивідуальності. У наявності між гендерних, між вікових і, навіть, міжрасових відмінностей бере участь і загальна форма мозкового черепа, і пропорційне співвідношення лицьової частини черепа до мозкової. З огляду на це, в анатомії виділяють різні типи черепів – доліхоцефалічні (довгоголові), брахіцефалічні (коротко-, широкоголові), мезоцефалічні (середній показник) [3].

Не менш важливу роль в пластичній анатомії голови людини відіграє визначення т.зв. «лицьового кута» - це кут, що утворюється між трьома конструктивними точками – перенісся, остистий відросток верхньої щелепи і вушний отвір. У дітей цей кут є абсолютно прямим, у дорослих – гострий, у людей античного типу – тупий.

Варто зауважити, що абсолютно всі зовнішні форми людської голови є проявами внутрішньої будови кісток, хрящів та м'язів обличчя. Останні ще й беруть активну участь у формуванні багатой та насиченої емоціями людської міміки, через що, в анатомії, навіть виділяється окрема група м'язів, функціонально з цим явищем пов'язаних, - т.зв. мімічні м'язи.

Всього нараховується 16 найголовніших мімічних м'язів, котрі навіть за назвою виявляють свої властивості – м'яз пихатого, м'яз, що зморщує брови, м'яз, що опускає кут рота, тощо.

Висновки та напрямок подальших досліджень. З огляду на особливості пластичної анатомії голови людини, котрі нараховують, крім вищезазначених ще численну кількість нюансів важливого конструктивно-пластичного значення і беруть участь у формуванні зовнішньої своєрідності кожної окремої особистості, їх досконале вивчення, без заперечення, є запорукою професіоналізму художника в галузі портретного жанру.

Актуальність проблеми передбачає продовження дослідження різних анатомічних відділів тіла людини для поглиблення знань та практичних навичок студентів художньо-графічних факультетів у сфері пластичної анатомії, академічного рисунку та живопису.

Список літератури

1. Joseph Sheppard. Anatomy. A complete guide for artists. – New York: WATSON-GARTILL PUBLICATIONS, 1975. – p. 16.
2. Дюваль М.. Анатомия для художников. – М.: «Издательство В.Шевчук», 2001. – с. 167.
3. Дюваль М. Анатомия для художников. – М.: «Издательство В.Шевчук», 2001. – с.170.

МЕТОДОЛОГІЯ ОФОРМЛЕННЯ АВТОРСЬКОГО БАЧЕННЯ В ДИПЛОМНІЙ ТА КВАЛІФІКАЦІЙНІЙ РОБОТІ З ЖИВОПИСУ

Даний розгляд присвячено виокремленню із загальної методології викладання живопису тих методів та засобів, котрі можуть допомогти молодому спеціалісту на якісно вищому рівні створювати авторські проекти, котрі можуть демонструвати наявність індивідуального стилю та бачення всіх можливих рівнів втілення його на практиці.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. На етапі завершення науково-практичної бази навчання з дисципліни живопису, молоді спеціалісти часто стикаються з проблемою відсутності авторського бачення, недостатньої сформованості індивідуальної стилістики в живописі, що свідчить про певну недосконалість методів навчання живопису на теренах сучасної педагогічної освіти або про індиферентність викладача живопису до розвитку індивідуальних можливостей студентів і заохочення їх до активної творчо-пошукової діяльності. Натомість сучасна педагогічна теорія і практика вимагають повсюдного запровадження принципів індивідуального навчання не тільки на рівні середньої освіти, але і в межах вищого навчального закладу. До цього також виникає органічна необхідність в умовах сучасної соціально-політичної ситуації в державі, скеровувати молодий потенціал до міжнародних європейських цінностей, підіймати якість освітнього процесу на новий рівень свідомості та світобачення. З огляду на це, виявляється нагальна необхідність дослідження креативної методології викладання живопису, спрямованої на вдосконалення індивідуальних якостей кожного зі студентів, вироблення у них стійкого інтересу до навчання і прагнення до пошуку авторського бачення.

Аналіз досліджень та публікацій. Слід зауважити, що питанню методів викладання живопису, як академічного так і самостійного приділялось завжди багато уваги. Різноманітні аспекти викладання дисциплін живописного спрямування розглядаються в працях таких дослідників як Авсіян О. А., Салахетдінов В. А., Капланова С. Г., Кіплік Д. І., Унковський А. А., Яшухін А. П. та б.ін. Однак, щодо питань вдосконалення переддипломної підготовки студентів з живопису, направленої на вироблення авторського стилю, зазначені автори звертаються рідко.

Постановка завдання. Опубліковані матеріали передбачають розширення методологічної бази з викладання живопису на художньо-графічному відділенні факультету мистецтв КПІ ДВНЗ «КНУ» з урахуванням специфіки сучасної педагогічної освіти. Головним принципом, покладеним у викладання дисциплін з живопису, проголошується принцип індивідуального навчання та розвитку креативного світобачення молодих спеціалістів, заснованого на міцному орієнтуванні у традиціях та інноваціях національного живопису, а також на тісних зв'язках з європейськими міжнародними центрами художньої освіти.

Викладення матеріалу та результати. Як зазначалось вище, під час роботи над дипломним проектом з живопису молоді спеціалісти часто зустрічають на шляху суб'єктивні перешкоди, одною з котрих є відсутність авторського «Я», іманентність живописної техніки, страх перед початком активних практичних дій. Саме тому завдання як дипломного керівника, так і викладача з живопису зорієнтувати студента в бік активної кропіткої творчої праці, розпочинати котру слід не на останньому етапі навчання, а відразу після вступу на перший курс. Щоправда більш креативні методики у викладанні живопису варто вводити до практичного циклу на останніх курсах навчання, коли молоді спеціалісти вже мають достатній досвід, орієнтуються в основних живописних завданнях, техніках та матеріалах, вільно володіють основами живописної грамоти.

З огляду на це, в даній розвідці передбачено здійснити короткий аналіз можливих заходів та методів, котрі можуть допомогти оформити авторський стиль кожного окремого студента і зорієнтувати його до подальших дій.

Одним з корінних методів може вважатися екскурс до історії мистецтва, як джерела традиційних знань з технік та технологій живопису, як тієї царини, в котрій зосереджено всі можливі варіанти стилів та стилістичних напрямів. Екскурс мистецтвознавчого характеру,

включений до комплексу вивчення живопису, позитивно впливає на становлення глибокого світобачення студентів, розширює межі їх ерудиції з питань живописної майстерності. Більш детальне вивчення та аналіз творчої спадщини означених в статті митців дає студентам також можливість віднайти натхнення через враження, задуми, прийоми та стилізацію, характерні для того чи іншого майстра, художнього напрямку, стилю.

Інша сторона вищезазначеного методу полягає у копіюванні живописних творів студентами таким чином, щоб кожен міг за власним бажанням обрати митця, техніку і стиль, котрі імпонують найбільше і є дотичними до власних художньо-творчих візій. Тільки в ході копіювання творів мистецтва є практична можливість досконало вивчити матеріали, котрими працює будь-який відомий художник-живописець, дослідити техніку змішування кольорів та методику накладання фарбового шару на полотно чи папір, глибше зрозуміти принципи покладені в роботу митця над тією чи іншою композицією. Таким чином, робота студентів над копіюванням відкриває перед ними цілком новий світ обраного майстра і дозволяє в певній мірі оволодіти притаманними йому прийомами та майстерністю, що значно посилює позитивне ставлення студента до власних можливостей і спонукає до експериментів.

Наступним методом, котрий активно сприяє виробленню індивідуальної манери і техніки живопису, відомий ще з середини XIX століття в Європі і полягає у натурному малюванні, є пленер. Тільки систематичні та продуктивні заняття молодого художника на відкритому повітрі над живописними етюдами сприяють якнайскорішому виробленню живописної майстерності і техніки, навчають розрізняти світло-просторові задачі в живописі, володіти принципами контрастів в живописі, побудованих на тепло-холодності та протилежності кольорів. Тільки на ґрунті міцної живописної техніки може сформуватися індивідуальна манера і стиль. Однак, практика показує, що, часто, студенти зволікають пленерними етюдами, втрачаючи вагомий потенціал, закладений в даному методі. Цей факт розкриває нагальну потребу більш уважного ставлення викладача живопису і керівника дипломного проекту до заохочення студента працювати над виконанням значної частини підготовчого матеріалу у вигляді етюдів з натури.

Інший метод, по-своєму сучасний та модерний, полягає у формуванні широкої обізнаності дипломника у сфері сучасних художніх матеріалів та засобів, що дозволяють значно розширити межі втілення творчих ідей і їх креативної презентації. Сучасний маркетинг з художніх матеріалів може запропонувати студенту різні можливості втілення найскладнішого творчого задуму, тому завдання керівника полягає у володінні достатньою інформацією в цій сфері та просвітництві студента з можливостей використання тих чи інших матеріалів під час виконання дипломного проекту.

Ще один метод, котрий слід враховувати перш за все викладачеві, це формування інформативної бази – себто візуальних даних, теоретичних і практичних у сфері сучасної української та міжнародної художньої освіти. Тут маєтися на увазі знайомство з освітніми практиками у сфері художньої освіти, збирання візуальних зразків з регіональних українських художніх шкіл, котрі часто презентують різноманітні підходи у викладанні живопису і демонструють цікаві креативні знахідки у дипломних проектах. Так, можна виділити наступні осередки національної вищої художньої освіти, котрі відрізняються між собою за живописними традиціями – харківський, київський, львівський, закарпатський, одеський, кримський. Залучення досвіду представників даних напрямів художньої освіти дозволить значно розширити межі уявлення молодих спеціалістів про можливі засоби, прийоми, техніки та стилі втілення творчого задуму.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Запропонований вище арсенал методів може слугувати тією базою, на ниві котрої легко можна сформувати авторське бачення молодого спеціаліста з живопису, розвинути творче мислення та уяву, зорієнтувати у всіх існуючих варіантах підготовки та створення дипломного проекту з живопису, як одного з найголовніших етапів навчального процесу.

Запропонований матеріал передбачає в перспективі детального теоретично-практичного опрацювання кожного з методів.

УДК[37.031.4:7] +7.012

В. Г. ЩЕРБИНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
зав. Кафедри декоративно-прикладного мистецтва та дизайну
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Д. В. ЩЕРБИНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогічної творчості
НПУ імені М. П. Драгоманова

КОМПОЗИЦІЯ – СИНОНІМ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ

У статті розглядається психологічна структура художньої діяльності, аналізуються етапи проходження процесу художнього пізнання: від безпосереднього спостереження, вивчення, чуттєвого пізнання об'єкту, явища до переробки накопиченого матеріалу, узагальнення спостережень і вражень та втілення всього у художні образи.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Проблематиці естетичного виховання, здобуття художнього досвіду присвячено чимало праць вітчизняних і зарубіжних дослідників. Загальновідомо, що в основі художньої творчості лежить композиція, яку фахівці розуміють як творчий процес побудови мистецького твору; як науку, теорію творчості зі своїми визначеними закономірностями, виразними засобами та прийомами. Загалом композиція стверджується як закон, на якому ґрунтується будова твору і який охоплює всі рівні зображення ідейного задуму дій, що проходять всі ступені художнього пізнання.

Перед художньою педагогікою постає нелегке завдання: навчити студентів композиції, сформувати у них композиційні уміння і навички, які необхідно використовувати в навчально-творчій діяльності, розвинути художнє і композиційне мислення, цілісне бачення тощо.

Аналіз досліджень та публікацій; постановка завдання. Завдання даної статті полягає у висвітленні етапів художньої діяльності, детальному аналізі кожного з них. Робота над композицією у студентів художньо-графічного відділення факультету мистецтв становить собою комплекс складних інтелектуальних і практичних дій, які проходять всі ступені художнього пізнання. У залежності від виду зображувальної діяльності змінюється і характер, особливості проходження процесу пізнання: від безпосереднього спостереження, вивчення, чуттєвого пізнання об'єкту, явища до переробки накопиченого матеріалу, узагальнення спостережень і вражень та втілення всього у художні образи. До цього слід додати художнє мислення, творче уявлення та появу ідейного задуму. Усе це разом становить комплекс необхідних умов для подальшої творчо-композиційної діяльності.

Викладення матеріалу та результати. Психологічна структура художньої діяльності складається з кількох етапів. У сучасній теорії художньої діяльності існує кілька підходів до визначення кількості етапів цієї складної інтелектуальної діяльності: від трьох-чотирьох до десяти. Ми зупинимось на чотирьох найважливіших, на наш погляд, етапах: 1) виникнення художньої ідеї (постановка завдань по втіленню ідеї та їх реалізація); 2) зародження і формування задуму; 3) розробка задуму із втіленням в ескізах; 4) матеріалізація задуму.

Період початкових накопичень передують безпосередньому образотворчому процесу і характеризується мимовільністю, різноспрямованістю пошуків, значною мірою випадковістю, накопиченням різноманітних спостережень, вражень, життєвого досвіду, знань тощо. Цей фактор у композиційній діяльності відіграє дуже велику роль у створенні художнього образу, що якраз становить проблему в процесі навчання студентів композиції. Відсутність життєвого досвіду, навичок накопичення (як свідомого, так і підсвідомого) «матеріалу», низький рівень світогляду на початкових курсах негативно відбивається на якості ідейного задуму, оригінальності композиції.

У процесі виконання навчально-творчого завдання з композиції найчастіше у студентів ще не визначений ідейний задум. Тому необхідно націлити їх як на свідоме, так і на підсвідоме накопичення різного «матеріалу», який може і зовсім не відповідати визначеній ідеї. У період накопичення матеріалу ще багато чого незрозумілого, але у той же час повинна бути присутня «установка» на спостереження.

Спостереження може бути активним та вибіркоким. Його передумовами є активна увага, і, найголовніше (ще до сприйняття), постановка визначеного завдання. Для професійного

художника постановка завдання є питанням професійної, набутої і необхідної звички. Навіть не маючи визначеної мети, він запам'ятовує і замальовує все, що приваблює його увагу. Цей життєвий матеріал стає головним джерелом його візуальних процесів.

Перше поверхове сприйняття у творчому процесі потребує усвідомленого отримання все більш різноманітних і містких вражень. Цей акт перетворюється в цілеспрямований процес спостереження. Спостереження стає довільним сприйняттям, фактично діяльністю. Поступово і впевнено активується і загострюється зорова пам'ять, якісні зміни у зв'язку з цілеспрямованістю спостережень на основі наявної інформації, з'являються нові думки, судження, оцінки.

Якість і продуктивність початкових накопичень багато в чому залежить від творчої енергії, яка виявляється студентом у момент спостереження і в процесі пізнання реального життя в його різних проявах і аспектах. Велика кількість накопиченого матеріалу дає змогу студентам поглиблено і ширше оперувати різноманітними даними, об'єктивно підходити до будь-якого об'єкта уяви та оцінки явищ, розуміти сутність тих дій, які впадають в його поле зору і фіксуються в пам'яті. До цього слід додати, що цінність етапу початкових накопичень полягає в його перенасиченості досвідом, інформацією, що в цілому виявляється в новій якості – у зародженні ідейного задуму.

На початкових курсах студентів важливо зорієнтувати саме на накопичення матеріалу, незалежно від навчального завдання з композиції, особливо це стосується таких жанрів як натюрморт і пейзаж, однофігурна композиція в середовищі.

Загальновідомо, що дисципліна «композиція» за своєю специфікою вивчається і практичні завдання виконуються самостійно (у зв'язку з обмеженістю годин за навчальним планом), і лише консультації студента з педагогом створюють необхідні умови для народження відповідної навчальної творчої роботи.

Цілісне бачення, зорова пам'ять і спостереження є дуже важливими чинниками творчого процесу. Спостереження може бути тривалим, безперервним або дуже коротким, переривчастим (пов'язане із зовнішніми об'єктивними умовами). У результаті цього у свідомості студента виникає неповний, але достатньо сталий образ предмету або явища, які є вихідним для правдивого зображення побаченого.

Отже, уміння гостро спостерігати навколишнє життя, довкілля треба вважати головним і вирішальним у творчому методі художника-початківця. Загострена спостережливість взагалі притаманна психічному складові художника є ознакою його індивідуального художнього бачення. Але розвиток спостережливості здійснюється тільки за рахунок великої практики та систематичних вправ.

Цілісне бачення – це специфічне, професійне, аналітико-синтетичне бачення. Здібності візуально сприймати об'єкти, виділяти при цьому головне, суттєве з малозначущого, відрізнити типове від характерного є визначальними для митця. Формування та розвиток таких художніх якостей у студентів здійснюється за рахунок короточасних рисунків (начерків, замальовок) зовнішнього світу, конкретних предметів і явищ. При навчанні короточасному рисунку (начеркам і замальовкам) в якості натури використовується «нежива» натура (предметний світ); рослинний світ; тваринний світ; людина.

У сприйнятті студентів відбивається не весь предмет або явище, а вибіркові аспекти (головне, типове і найбільш характерне). Здатність запам'ятовувати на основі візуального сприйняття і отримання при цьому уявлень є також однією із складових художнього мислення. Повнота образу предмета, явища залежить від тривалості, проміжку часу між моментом запам'ятовування і наступним зображенням. Зорова пам'ять розвивається на основі практичного художнього досвіду і системи вправ на «запам'ятовування».

Висновки та напрямки подальших досліджень. Таким чином, можна зробити логічний висновок про те, що в процесі навчання композиції до головних завдань додаються і інші взаємопов'язані педагогічні задачі: виховання і розвиток здібностей до спостереження; розвиток цілісного бачення; розвиток зорової пам'яті; формування і розвиток умінь уявляти раніше сприйняте.

УДК [378.22.016:377]:7.012

В. Г. ЩЕРБИНА

кандидат педагогічних наук, доцент,

зав. Кафедри декоративно-прикладного мистецтва та дизайну

А. С. БАТРАК

студентка IV курсу факультету мистецтв,

художньо-графічного відділення

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ДИЗАЙН-ОСВІТИ

У статті здійснено ретроспективний аналіз провідних дизайнерських шкіл які сприяли становленню та розвитку дизайн-освіти в Україні.

Сучасний стан соціально-культурного розвитку суспільства, нові вимоги виробництва до професійної компетентності фахівців художнього профілю зумовлюють необхідність інноваційних підходів до дизайн-освіти, оновлення її змісту з урахуванням художніх традицій минулого, досвіду декоративно-прикладного та образотворчого мистецтва, естетичного і культурного розвитку особистості, її гуманістичної сутності. Таким цілісним підходом до формування предметного середовища вважається «проектна культура». Поняття проектною культури передбачає реалізацію дизайну не лише у формуванні предметного середовища, а й як проектною дисципліни в світі.

За мету нашого дослідження маємо вивчення досвіду перших шкіл дизайну ХХ ст. Баухауз і ВХУТЕМАС та їх вплив на подальший розвиток дизайн-освіти у вітчизняній художній педагогіці. Питання дизайну як особливого виду творчої діяльності розглядали В. Я. Даниленко, Є. М. Лазарєв, М. С. Каган, С. Г. Лужецький, Т. Мальдонадо, А. Моль В. Ф. Рунге, Г. Саймон, В. В. Сеньковський.

Викладення матеріалу та результати. Провідну роль у формуванні основ дизайнерської освіти зіграли класичні інститут професіоналізації дизайнерів – це Баухауз (німецька школа) та ВХУТЕМАС (Вищі художньо-технічні майстерні) – ВХУТЕІН (Вищий художньо-технічний інститут). Саме з досвіду цих шкіл вийшли сучасні дизайнерські навчальні заклади.

Різно відштовхуючись від традиційних стилів, від принципів декоративізму, ідеології Баухауза роблять своєю програмною установкою масове виробництво художньо оформлених побутових речей. Головним завданням, що стояла перед ним, була розробка для індустрії типів і моделей, утилітарних речей повсякденного вжитку з урахуванням новітніх досягнень техніки сучасного мистецтва.

У Баухаузі намагалися поєднати мистецтво з промисловістю, створити цілісне художнє середовище в результаті виховання універсально розвинутої людини, що виступає незалежним індивідом у промисловості.

За недовгий період існування Баухауза (1919-1939) змінювалася соціальна спрямованість програм, вводилися нові дисципліни, однак незмінною лишається єдина ідея, покладена в основу підготовки дизайнерів. Таким чином, у Німеччині, як і в Україні та республіках СРСР, відбувся поступовий перехід дизайн-освіти від традиційної мистецько-ремісничої, характерної для ХІХ ст., до мистецько-індустріальної, характерної ХХ ст..

Орієнтиром розвитку української дизайн-освіти став саме ВХУТЕМАС, освітньо-професійні програми якого заклалися у площину освітніх закладів України. Основною метою діяльності ВХУТЕМАС є виховання фахівця для великого промислового виробництва. Художня творчість трактувалася тут як створення творів мистецтва та художньо-цінних предметів побуту і техніки.

Цінними здобутками для розвитку дизайн-освіти цього періоду були розробки з архітектурної пропедевтики – об'ємно-просторової композиції. Був сформульований головний принцип функціоналізму: ступінь краси вибору визначається ступенем відповідності його форми його функції. Популярним було виконання експериментальних завдань на вивчення кольору, декору, текстури і фактури об'єктів. Навчання будувалося за рівнями: - перші два роки студенти отримували загально художню освіту. Потім – курс спеціалізації: металообробки, деревообробки. Студенти в процесі навчання «впроваджувалися» у практичну

діяльність через курсові та дипломні проекти. Розроблялися проекти різних кіосків, меблів, дрібних побутових приладів.

На графічному факультеті ВХУТЕМАС були відділення ксилографії, літографії, гравюри на металі, фотомеханіки та набірною друку.

У перших школах дизайну 20-х рр. ХХ ст. – Баухаузі, ВХУТЕМАСі поділ студентів проходив за такими напрямками: столярна справа, гончарне ремесло, металообробка, ткацтво, графіка (поліграфія). Пізніше цей перелік спеціалізацій було розширено: з'явилася «Емалі», «Дизайн одягу», «Інтер'єри», і зовсім недавно – «Дизайн архітектурного середовища». Ці спеціалізації складають основні напрями діяльності сучасного дизайнера.

Умови і концепція професійної підготовки у Баухаузі вигідно відрізнялися від зразка українських і російських закладів, утілених в образі ВХУТЕМАС. Основною метою художньої діяльності у німецькій школі вбачали перетворення форм реального світу і перетворення явищ навколишнього середовища в світ для людини. При цьому програма навчання передбачала формування особистості, здатної до цілісного світосприйняття. Якщо у ВХУТЕМАСі займалися виготовленням утилітарних речей і декларували можливості художника як організатора виробництва, то Баухаузі на основі співпраці з промисловістю і Веркбунд розуміли, що промислове виробництво потребує художнього проектування продукції і ає організовуватися як безперервний процес. Така тенденція характерна і для сучасної підготовки майбутніх дизайнерів.

Головними художніми центрами в Україні були: Київ, Львів, Харків і Одеса. У 20-х роках провідне місце займав Харків наприкінці ХІХ – го – початку – ХХ ст. пов'язано, головним чином, з діяльністю двох навчальних закладів – школи малювання М. Д. Раєвської – Іванової та Харківського технологічного інституту. У першу чергу, школа Раєвської – Іванової давала основи творчої кваліфікації і дозволяла оволодіти учням досконало тим чи іншим ремеслом. Начальний процес був організований таким чином, що на базі художньої академічної підготовки (живопис, скульптура, композиція, анатомія) навчали принципам проектної діяльності (створення театральних декорацій, креслення частин машин і механізмів, архітектурне креслення). Розпочатий період підйому промисловості суттєво впливав і на процес навчання. Завдання, передбачені у навчальній програмі, орієнтувалися на виховання реальних замовлень для промисловості: розробка меблів, залізних і чавунних решіток, ліхтарних стовпів.

У Львові було засновано художньо-промислову школу, а згодом і Вільну Академію Мистецтв, відкривалися приватні студії, що забезпечували дизайн-освіту.

У 20-х рр. ХХ ст. в навчальних закладах Києва виокремився художньо-промисловий напрям. Унаслідок чого було відкрито театральне відділення, трохи пізніше – відділення теле-фото-кіно. Такий розвиток дизайн-освіти зумовив переорієнтацію методів навчання. Особливий акцент було зроблено на опанування циклу формально – технічних дисциплін (так званий «фортех»).

Як бачимо, вітчизняна дизайн – освіта повільно, але впевнено розвивалася. Незважаючи на те, що підвалини її становлення як в Україні так і європейських державах було закладено саме з кінця ХІХ ст., сам термін «дизайн» довгий час не використовувався.

Висновок та напрямок подальших досліджень. Підбиваючи підсумок, необхідно зазначити, що становлення і розвиток дизайн-освіти відбувається під прямим впливом класичних інститутів професіоналізації дизайнерів на початку ХХ сторіччя (Баухауз – німецька школа та ВХУТЕМАС – Вищі художньо-технічні майстерні), на основі ретраналізу ми змогли виявити як впровадження у навчальний процес моделі та досвіду цих шкіл позитивно вплинуло на стан сучасної освіти в дизайні на Україні.

РОЛЬ ВИСТАВКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ТА АКТИВНОЇ ГРОМАДСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ТВОРЧОЇ МОЛОДІ

Анотація: дане дослідження присвячене актуальній проблемі виховання у сучасній творчій молоді активної життєвої та мистецької позиції шляхом залучення їх до виставкової діяльності різних рівнів – від внутрішньо факультетських до всеукраїнських, а також і в різних галузях сучасного мистецтва – живопис, графіка. Декоративно-прикладне та народно-ужиткове мистецтво.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Сучасна практика педагогічної освіти у сфері мистецтва показує, що у більшості своїй викладачі спеціальних дисциплін, таких як академічний та самостійний живопис, рисунок, композиція та інших подібних напрямів не надають необхідного значення виставковій діяльності студентської молоді, обмежуючись тільки викладанням основ образотворчої грамоти. Однак, відомо, що історично в Україні вже давно склалася практика виставкової діяльності у сфері вищої освіти, як один з найвпливовіших методів виховання естетичного смаку та формування творчого потенціалу мистецької молоді шляхом організації, участі та проведення презентацій різноманітного тематичного та суб'єктно-об'єктного спрямування. З огляду на це, виявляється нагальна необхідність ґрунтовного дослідження у сфері виставкової діяльності в межах студентсько-викладацького колективу вищого навчального закладу з орієнтацією на всеукраїнські та міжнародні стандарти в цій галузі.

Аналіз досліджень та публікацій. Слід зауважити, що істотно заявлена в даній розвідці проблематика практично не досліджувалась з необхідним розмахом і систематизацією вихідних даних. В історії культури та мистецтвознавства зустрічаються окремі дослідження присвячені вивченню історії виставкової діяльності в Україні та світі в масштабах регіональної культури, або в контексті творчості конкретного митця чи персоналії громадського значення. Окремою низкою досліджень подібного спрямування є вивчення основ технології виставкової діяльності музеїв як фактору формування соціально-культурного середовища регіону, як, наприклад, в дисертації російської дослідниці Коробової І. В. Зокрема і економічно-соціальні проблеми виставкової діяльності були розглянуті на базі матеріалів Круглого столу Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв у 2009 році, серед персоналій, котрі долучились до розгляду проблематики слід назвати В. Іванова, Г. В. Власова, І. Г. Оніщенко, О. Чупайленко, О. Виходець, А. П. Філіну, Л. М. Зеленську, О. М. Богатирьову, О. В. Кіндрась та ін.

Постановка завдання. Публікація даних матеріалів у вузькому напрямі передбачає активні кроки по вдосконаленню навчально-виховної роботи на художньо-графічному відділенні факультету мистецтв КПІ ДВНЗ «КНУ», у більш широкому значенні – здійснення впливу на формування соціально-культурного середовища Криворіжжя, як одного з найбільш потужних індустріальних регіонів України, котрий попри присутність ефективної та успішної промислової діяльності, потребує вагомих культурно-просвітніх інвестицій, побудованих на міжнародних стандартах культури і мистецтва і високих європейських цінностях.

Викладення матеріалу та результати. Симптоматично, що практично всі існуючі в історії культури визначення поняття «виставкова діяльність», обумовлені впливом останньої на безумовний розвиток культурно-освітнього середовища і прогресу як нації в цілому, так і кожної окремої особистості, котра є активним суб'єктом виставки або пропонує її об'єктно-предметне насичення.

Слід також виокремити необхідну присутність у виставковій діяльності трьох важливих складових, без існування котрих презентація будь-якого вартісного надбання культури є неможливою – це організаційний сегмент виставки (організатор), це контингент виставки (суб'єкти, що презентують власний продукт творчості) і це наявність відвідувачів виставки. Варто також підкреслити, що кожен із сегментів є важливим у своїй сфері і потребує необхідних якісних показників. Найбільш вагоме завдання завжди покладається на організатора виставки. Саме від нього залежить успішність проведення презентації і виконання завдань, покладених в основу кожної окремої тематичної виставки. Так, стає зрозумілим, що

організатором виставок мистецького спрямування у масштабах студентсько-педагогічного колективу може виступати як одна особа, так і цілий організаційний колектив – в залежності від тематики і розмаху презентації. Часто, організаційним колективом опікується т.зв. куратор виставкової діяльності, повноваження котрого можуть бути як постійно визначені регламентом кафедри, так і змінюватись від однієї виставки до іншої. Куратор визначає тематику виставки, хронологічні межі її підготовки, організації та проведення, узгоджує контингент бажаючих запропонувати продукт власної творчої діяльності, опікується розповсюдженням рекламної та звітної інформації про запровадження тієї чи іншої презентації, залучає до виставкового процесу діячів культури і мистецтва регіону.

Другий сегмент виставкової діяльності у сфері вищої художньої освіти представлений контингентом бажаючих прийняти участь у презентації продуктів власної художньої творчості згідно до тематики кожної окремої виставки, запроваджені організатором. І в даному напрямі слід знову ж таки підкреслити питому роль куратора виставкової діяльності на факультеті, котрий і активною громадською позицією, і життєвим та професійним досвідом, і власним прикладом може заохотити широкий загал викладацько-студентської бази до участі в організації та проведенні художньої виставки. Адже участь студента, а і викладача кафедри, у виставці ставить перед кожною особистістю інший щабель якості художньої майстерності та професіоналізму, адже тут велике значення відіграє оціночний критерій як виставки в цілому, так і кожного окремого твору, презентованого в її межах. На останньому етапі виставки, як багаторівневого явища, залучається третій надважливий сегмент – це глядацький склад. Саме від адекватної реакції глядача і його емоційної оцінки часто залежить висновок щодо об'єктивності чи необ'єктивності власної творчості, в цьому процесі відкриваються практично всі можливі недоліки художнього твору або, навпаки, явно підкреслюються переваги, що спонукає учасників до відповідних дій у майбутньому, до самовдосконалення і розвитку.

За тим же принципом, як глядач впливає на розвиток митця, так і митець всіма гранями своєї творчості впливає на глядацьку аудиторію. Саме через виставкову діяльність протягом століть формувалася естетичний смак та соціально-культурний рівень свідомості того чи іншого суспільства. Важливим аспектом виставкової діяльності як регіонального масштабу, так і внутрішньо факультетського, є підпорядкування даного процесу міжнародним стандартам і залучення до міжнародного співтовариства, обмін досвідом і взаємозбагачення національних культур. За визначенням Л. М. Зеленської, «співробітництво в межах професійних асоціацій визначається такими цілями і завданнями як: пропаганда і підтримка виставкової індустрії у світі підтримка позитивного міжнародного іміджу країн засобами виставкової діяльності; розширення можливості міжнародного спілкування фахівців та підвищення їх професійного рівня засобами проведення міжнародних семінарів та конференцій; забезпечення довідково-інформаційного обслуговування спеціалістів та науковців» [1].

Висновки та напрямки подальших досліджень. З огляду на це, виставкова діяльність приховує в собі серйозний потенціал впливу на формування суспільства і збагачення української культурної спадщини. Подібно до цього виставкова діяльність в межах факультету мистецтв при систематичності її здійснення і при наявності ґрунтовної організаційної підготовки і кураторства, здатна значно змінювати рівень естетичного смаку молодих спеціалістів і спонукати їх до активної життєво-творчої позиції. Напрямок подальших досліджень передбачає вивчення різноманітних тематичних концепцій виставок, згідно котрих визначається той чи інший вплив на формування та розвиток творчої молоді.

Список літератури

1. Зеленська Л. М. Міжнародна співпраця в галузі виставкової діяльності // Економіко-соціальні проблеми виставкової діяльності: матеріали круглого столу / за редакцією першого проректора ДАКККіМ, професора Власової Г. В., доктора економічних наук, професора Гуткевич С. О. – Київ: ДАКККіМ, 2009. – с. 90.

Матеріали міжнародної науково-технічної конференції
«Сталий розвиток промисловості та суспільства»

том 2

2014 року.

Копіювальний центр Криворізького педагогічного інституту
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
Технічна обробка, верстка Іванченко В. О.

Здано в набір 25.03.14 р. Підписано до друку 27.05.2014 р. за рекомендацією Вченої
Ради ДВНЗ «Криворізький національний університет», протокол № 10
Формат 60X84/8 умов. друк. арк. 24,53 папір офсетний. Наклад – 100 прим.
Замовлення № 6 укр., рос., eng..

Адрес видавництва:
50086, Кривий Ріг, проспект Гагаріна, 54

*Копіювальний центр Криворізького педагогічного інституту
ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

Надруковано:
ФОП Бурова Оксана Анатоліївна
Свідоцтво ДП № 159-р від 26.03.13.
50084 м. Кривий Ріг, мкр. Ювілейний, 10/104
Тел. 401-04-29