

ЗМІСТ

Секція «Історія та право»:

Богатирчук К.О. РОЛЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНСЬКОЇ РСР В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 1960-Х - СЕРЕДИНІ 1980-Х РР.	3
Романченко В.В. ДО ПИТАННЯ ПРО МЕНТАЛЬНІСТЬ ЖІНОЧОГО НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ МІСТ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ - НА ПОЧАТКУ ХХ СТ. (З АКЦЕНТОМ НА ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОМУ РЕГІОНІ)	5
Середяк А.В. ЧИТАЦЬКІ ІНТЕРЕСИ ГАЛИЦЬКОГО СЕЛЯНСТВА В КІНЦІ ХІХ - НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.: ПРОБЛЕМИ ПОПИТУ І ПРОПОЗИЦІЇ	7

Секція «Психологія і соціологія»:

Калюжна Є.М. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ	10
Калюжна Є.М., Тюпа К.О. ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З РІЗНИХ КРАЇН СВІТУ	12
Колодяжна А.В. ПРОБЛЕМА НОСІЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ	13
Лазарева А.О. ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ЗАДОВОЛЕНОСТІ БЕЗРОБІТНИМИ СОЦІАЛЬНИМИ ПОСЛУГАМИ, ЯКІ НАДАЮТЬСЯ ОДЕСЬКИМ МІСЬКИМ ЦЕНТРОМ ЗАЙНЯТОСТІ	15
Марценюк М.О. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ ПЕРЕЖИВАННІ САМОТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	17
Михальченко Н.В. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОЇ СТРУКТУРИ СУСПІЛЬСТВА НА ОСОБИСТІТЬ	18
Худякова В.І. ТРАНСФОРМАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО КАПІТАЛУ УКРАЇНИ В УМОВАХ ІНФОРМАТИВНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ	20
Шелег Л.С. УДОСКОНАЛЕННЯ КРИТЕРІЇВ ПРОФЕСІЙНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДБОРУ ДО ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ	21

Секція «Педагогічні науки та освітні технології»:

Андрющенко Я.Е. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СПРИЙНЯТТЯ ОНЛАЙН-ІНФОРМАЦІЇ	23
Барило О.С., Фурман Р.Л. ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ВУЗУ.	24
Богославець Л.П., Житеньова Л.В. ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ І ТЕХНОЛОГІВ-ПЕДАГОГІВ	26
Бутиріна М.В., Ярошенко Д.С. ЗНАЧЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	27
Воротникова І.П. ЗМІШАНІ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ	29
Гусак Т.М., Друзь Ю.М. ВИКОРИСТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЛЮДЬМИ, ДЛЯ ЯКИХ ВОНА НЕ Є РІДНОЮ В АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ	31
Джаландінова А.М. РОЗВИТОК МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОН-ЛАЙН КУРСІВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	32
Депчинська І.А. ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В ПІДКАРПАТСЬКІЙ РУСІ	33
Засркова Н.В. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ОДНА З УМОВ УСПІШНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ В СОЦІУМІ	35

Опачко М.В., Міс Й. МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ	37
Семеген О.М., Пітчук Л.В. МЕТОДИКА СКЛАДАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З МАШИНОБУДІВНОГО КРЕСЛЕННЯ	39
Теличко Н.В. РЕАЛІЗАЦІЇ НАУКОВОГО ПІДХОДУ ДО РОЗРОБКИ Й УПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	40
Трубачева С.Е. ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ	42
Якубовська М.С. ТВОРЧИСТЬ БОРИСА ОЛІЙНИКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ	43
Секція «Філософія та культура»:	
Рудак О.М. МОНУМЕНТАЛЬНІ ХРАМОВІ РОЗПИСИ ХХІ СТОЛІТТЯ. АСОЦІАЦІЯ САКРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА	45
Цигульов С.Ю. ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ – ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ШЛЯХ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА	48
Секція «Філологічні науки»:	
Кугай К.Б. TECHNICAL TRANSLATION CHALLENGES	49
Зізнська А.П. РЕКВЕСТИВНІ МОВЛЕННЄВІ АКТИ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	51
Карпенко С.Д. СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПОКАЖЧИКІВ КАЗКОВИХ СЮЖЕТІВ ТА МОТИВІВ	53
Ковчан М.Ю. INFINITIVE IN MODERN ENGLISH: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS	57

Секція «Історія та право»:

**РОЛЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНСЬКОЇ РСР
В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 1960-Х – СЕРЕДИНІ 1980-Х РР.**

Богатирчук К.О.

*Україна, м. Київ,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

В статті досліджується роль естетичного виховання учнів в шкільній повсякденності.

Ключові слова: *шкільна повсякденність, естетичне виховання, музеї, шкільні кінотеатри, вчителі.*

**РОЛЬ ЭСТЕТИЧНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ УКРАИНСКОЙ ССР
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1960-Х - СЕРЕДИНЕ 1980-Х ГГ.**

В статье исследуется роль эстетического воспитания учащихся в школьной повседневности.

Ключевые слова: *школьная повседневность, эстетическое воспитание, музеи, школьные кинотеатры, учителя.*

**ROLE OF AESTHETIC EDUCATION STUDENTS UKRAINIAN SSR
SECOND HALF OF THE 1960S - MID 1980S.**

The paper examines the role of aesthetic education of students in the school routine.

Keywords: *school everyday, aesthetic education, museums, cinemas school teachers.*

У процесі здійснення всебічної підготовки підростаючого покоління найважливіша роль належить естетичному вихованню, сприяння формуванню у школярів правильних естетичних смаків та ідеалів, а також розвитку почуття розуміння прекрасного в природі, в суспільному житті, у трудовій діяльності в побуті, в мистецтві. Естетичне виховання не тільки збагачує духовно людину, але й передбачає виховання прагнення ми здатності самому вносити елементи прекрасного в усі сторони життя і праці, боротися проти потворного в житті і мистецтві.

Метою даного історичного дослідження є розкриття ролі естетичного виховання у підготовці школярів Української РСР в роки «застою».

Даному питанню в різні часи приділяли увагу такі дослідники як Завадська О. [1], В. Сухомлинський [3,4], А. Макаренко, С. Сворах та ін.

Важливе місце в естетичному вихованні підростаючого покоління відводиться загальноосвітній школі. Вивчаючи основи наук і особливо літературу, історію, біологію, географію, образотворче мистецтво та ін. Предмети, учні знайомляться з творами видатних письменників, художників, композиторів, історією образотворчого мистецтва, краще розуміють розвиток історичного процесу, більш повно сприймають прекрасне в мистецтві, праці, побуті і поведінці людини. На початку 1964 р Колегія Міністерства освіти УРСР розробила заходи щодо подальшого поліпшення естетичного виховання учнів шкіл України. Педагогічних колективи прагнуть до головного, щоб естетичне виховання стало невід'ємною частиною всього навчально-виховного процесу. Характерно, що вчителі не замикаються зі своїми вихованцями в стінах школи, а все більше практикують екскурсії в природу, на підприємства, в музеї, проведення диспутів, конференцій, семінарів, індивідуальну роботу з учнями. Все це забезпечує нерозривний зв'язок навчання і виховання. [1, с. 196-197]

В.А. Сухомлинський, директор Павлиської середньої школи Кіровоградської області, в монографії «Виховання особистості в радянській школі»[4] на прикладі своєї школи показує систему роботи всього учительського колективу, спрямовану на виховання естетичних смаків, прилучення людини до світу прекрасного. Головне що в цій школі не тільки прищеплюється почуття пізнання краси, а й переживається почуття радості творення. На лоні природи, споглядаючи і захоплюючись її красою, вчителі розкривають перед учнями красу слова, вчать вмінню передати почуття прекрасного в невеликих творах або розповідях. В естетичній освіті цієї школи особливе місце займало образотворче мистецтво. З перших днів перебування дитини в школі її вчителі вводять новачка в світ живопису. Бесіди про картину, вечори, присвячені творчості виду художників, скульпторів, архітекторів збагачують духовний світ дітей. Природно, що всі не можуть бути музикантами, але всі вміти слухати, розуміти, відчувати музику повинен кожен. Навіть, то що в школі для позакласного читання підібрана література, яку учень повинен прочитати за роки навчання в школі, свідчить про клопітку роботу вчителів по духовному зростанню підростаючого покоління. Робота вчительського колективу Павлиської школи не є винятком. Більшість шкіл тій же Кіровоградській області проводить цікаву роботу з естетичного виховання дітей. Велику допомогу в здійсненні цієї роботи надають школам партійні організації, обласний комітет партії.

Вчителька початкових класів Київської середньої школи № 5 А.А. Попова з першого класу привчає дітей стежити за природою, за її змінами. Під час прогулянок, екскурсій в парк, на схили Дніпра, в ліс учні спостерігають за погодою, бачать, які зміни відбуваються в природі влітку, взимку, восени і навесні. Їх привчають відзначати погоду кожного дня. Багаторічна практика Антоніни Олексіївни підтверджує, що природа є одним з найбагатших джерел виховання в учнів почуття прекрасного, духовно збагачує дітей [1, с. 198]. На уроках малювання Антоніна Олексіївна вчить не тільки малювати, а й розуміти малюнок або картину, в процесі трудового навчання виховувати естетичне ставлення до праці. Багато приділяється уваги проведенню ранків. В області естетичної освіти вчителя все більше і більше використовують диспути, реферати, доповіді. Такі форми цінні тим,

що учні мають можливість розвивати смаки, думки, глибше проникати в художню тканину твору і відстоювати ідеали прекрасного. Це робить їх більш спостережливими, вчить бачити прекрасне в навколишньому житті і створювати його. Окремі вчителі практикують проведення уроків-концертів. У процесі вивчення матеріалу розповідь вчителя поєднується з художнім читанням, прослуховуванням творів поета в грамзапису, ілюстрацією окремих творів діафільмів. У Київській школі № 87 вчительки Л.Т. Чайка самостійно розробила музичну композицію на матеріалі творчості А. Малишка. Такі уроки практикують вчителі Хмельницької та ін. Областей. [1, с. 199]

Практика показує, що навчальним процесом далеко не вичерпуються всі форми естетичного виховання дітей. Складовою частиною естетичного виховання школярів є різні гуртки. [1, с.200] Крім предметних гуртків, в естетичному вихованні юнаків та дівчат грають величезну роль різноманітна позакласна робота - гуртки художньої самодіяльності, клуби, студії прикладного мистецтва, музичні лекторії, шкільні вечори, університети культури, диспути, кінотеатри, виставки, а також уроки музики, співу, образотворчого мистецтва. У школах і позашкільних установах України на 1969/70 навчальний рік працювало 11 тис. дитячих оркестрів, 44 тис. хорових, 15 тис. драматичних колективів, близько 66 тис. різних гуртків художньої самодіяльності та образотворчого мистецтва. Тільки в позашкільних установах республіки в 1966/67 навчальному році працювало 17,8 тис. гуртків, в яких брали участь 434, 2 тис. Учні. [1, с.201]

У школах м. Львова діяло 7 ізостудій, організованих студентами Львівського державного інституту прикладного та декоративного мистецтва. [1, с. 202]

Дієвою формою естетичного виховання школярів є масові дитячі кінотеатри. У дитячих кінотеатрах проводяться кінофестивалі, обговорення цікавлять дітей кінофільмів, зустрічі з артистами кіно, письменниками, художниками, створюються дитячі кінолекторії. Змістовну роботу по формуванню правильних естетичних поглядів піонерів і школярів проводять колективи донецьких кінотеатрів «Зірочка» і «Дитячий», відзначених постановою ЦК комсомолу України. Тут організовано постійно діючі кінолекторії юнацьких та дитячих фільмів, проводяться навчання юних кінодемонстрантов. Багато цікавих заходів щодо виховання художніх смаків проводять дитячі кінотеатри «Червоні вітрила» м Сімферополя, «Піонер» - м Миколаєва, ім. Павлика Морозова - Херсона та ін. В даний час в багатьох школах республіки створені СВОТ кінотеатри. Шкільний кінотеатр дозволяє внести елементи організованості під час просіотра кінофільму, тут розвиваються самостійність і ініціатива дітей, виховуються смак, навички учнів правильно розуміти художні, науково-популярні та хроніко-документальні фільми. [1, с. 209]

Про велику роль шкільних кінотеатрів у вихованні учнів свідчить досвід експериментального шкільного кінотеатру «Космос» Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР при Ворзельській середній школі Київської області. В ній демонструвалися художні науково-популярні та хронікально-документальні фільми та кіножурналах, працює кінолекторій «Хочу все знати» і кіноуніверситет культури, проводилися захоплюючі подорожі по Радянському Союзу і фестивалі, присвячені урочистим датам та видатним подіям. Великим успіхом користувався кінолекторій «Хочу все знати». Щотижняв ньому проглядалися науково-популярні та документальні фільми, які знайомлять учнів з новітніми досягненнями науки і техніки, мистецтва, найважливішими подіями в житті країни і за кордоном. У кінолекторії два рази на тиждень демонстрували художні кінофільми. Вихованню художніх смаків, правильному розумінню прекрасного сприяють музеї образотворчого мистецтва республіки. Інтерес школярів до цього виду мистецтв дуже великий. Багато хто з них відвідують музеї індивідуально, поряд з тим проводяться колективні екскурсії. [1, с. 210]

При школах існують також шкільні музеї. Їх відвідують не тільки учні. Частими гостями тут бувають трудівники навколишніх сіл і підприємств, перед якими школярі виступають в ролі пропагандистів образотворчого мистецтва. Таким чином, шкільні музеї, картинні галереї перестали бути тільки прикрасою і предметом пасивного ознайомлення дітей з творами живопису. Вони стали засобом естетичного виховання підростаючого покоління. Картини прийшли на уроки вчителів мови, літератури, історії, географії та широко використовуються ними для поглиблення навчально-виховного процесу, для розвитку писемного та усного мовлення учнів, для виховання у дітей почуття прекрасного, любові до природи, до своєї Батьківщини. У багатьох школах навчально-виховна робота протягом декількох років проводилася спочатку за проектом, а потім вже за затвердженою програмою естетичного виховання учнів. Були створені спеціальні ради, що координують цю роботу. [1, с.213]

Можемо зробити такі висновки, що в Українській РСР в добу так званого «застою» вчителі активно залучали різні методи естетичного виховання, що позитивно впливало на вихованців школи і дає нам змогу ширше розкрити шкільне повсякдення школи даного періоду.

Список використаної літератури:

1. *Завадская О.А. Развитие общеобразовательной школы Украины в период строительства коммунизма (1959 – 1968 гг.). – К.: Издательство Киевского университета, 1968. – 266 с.*
2. *Історія педагогіки: курс лекцій. – К., 2004. – 171 с.*
3. *Сухомлинський В. Павлівська середня школа // Вибр.твори: У 5-ти т. – Т. 4 – К., 1977. – 390 с.*
4. *Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: У 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т.1 – 502 с.*

**ДО ПИТАННЯ ПРО МЕНТАЛЬНІСТЬ ЖІНОЧОГО НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ МІСТ
РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ.
(З АКЦЕНТОМ НА ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОМУ РЕГІОНІ)**

Романченко В.В.

Україна, м. Бердянськ,

Бердянський державний педагогічний університет

В статті розглянуті та проаналізовані історичні аспекти змін у ментальності жіночого населення українських міст Російської імперії другої половини XIX – початку XX століття, з особливим увагою до території юга України.

Модернізаційні процеси у Російській імперії після 1861 року справили значний вплив на світосприйняття пересічного міського жителя того часу (у меншій мірі – сіл). Одним з наслідків вищезазначених процесів стало деяке послаблення патріархату, у системі котрого консервативна Росія вбачала стандартний суспільний уклад. Як наслідок – роль та місце жінки у суспільстві дещо зросла, що вилилося у змінах ментальності жіноцтва імперії.

Проблематику історії жіноцтва України досліджують у своїх працях О. Вільшанська [2], В. Добровольська [4], О. Драч [5, 6], Н. Земзюліна [7], І. Мельничук [10] та ін. Однак, висвітлення та аналіз ментальності жіночого населення у рамках міського простору України другої половини XIX – початку XX ст. залишається нерозкритим, та несистематизованим.

Відповімо на важливе запитання: «для чого владі Росії були необхідні послаблення патріархальних устоїв імперії?». Відповідь можна окреслити у двох варіантах:

1. Розвиток промисловості, фінансово - банківського сегменту економіки та розширення інфраструктури вимагали активнішої участі освіченої частини суспільства у процесах виробництва та надання послуг. Об'єктивно, перед владою Росії поставала потреба додаткового залучення продуктивних сил, роль котрих могли виконувати жінки;

2. Російська імперія ще з часів Петра I намагалась проводити своєрідну модернізацію з точки зору зовнішніх форм державного та громадського ладу. Після 1861 р., відстала у суспільно - політичному та соціально - економічному акценті Росія перейшла до більш прискореної інтеграції з Західною Європою, як продовження старої політики вимушеної глобалізації.

Станом на середину XIX ст. жінки залишались суттєво обмеженими у природних правах, займаючи мінімальне місце у суспільній ієрархії як своєрідний придатак до чоловіка, відповідно до майнового становища котрого і визначалось місце жінки у суспільстві. Схематично обмеження жіноцтва виглядали наступним чином: 1) дружина завжди мала бути поряд з чоловіком, котрий мав право у судовому порядку повернути дружину; 2) сімейне право регулювалось консервативною, патріархальною церквою, котра максимально обмежувала право на розлучення; 3) отримання аліментів при розлученні було, майже завжди, неможливим; 4) доньки мали менші спадкові права, ніж сини; 5) дружина могла отримати паспорт, котрий давав право на тимчасове полишення дому, лише за згодою чоловіка. Так само дозвіл чоловіка був обов'язковим при прийнятті на роботу [11, с.253]. Основними «легальними» професіями імперського жіноцтва міського простору виступали ролі гувернантки, домашньої вчительки, акушерки та домогосподарки. Проте реформаційні процеси другої половини XIX ст. призвели до притоку жінок на посади бухгалтерів, телеграфісток, касирів та ін. Одеський журналіст початку XX ст. Ісідор Бродовський відзначав цікаву тенденцію, а саме те, що «половина працюючих на табачних фабриках – такоже дівушки. Не малое количество их работает при машинах в местных крупных типографиях и литографиях, где они вытесняют мужской труд, благодаря меньшей заработной плате» [1, с.17].

Ключем до кар'єри слугувала освіта, котра була доступною, переважно, для дівчат з забезпечених сімей. Фактично, майновий та становий статус жінки слугував основою для ментальних зрушень у свідомості. В ментальності широких верств населення доволі живучими залишалися стереотипи традиційного суспільства, тому на бажання дівчат доповнити власну освіту на Вищих жіночих курсах (з 1870 - их рр.) часто дивилися як на ересь, слово «курсистка» – сприймалося як майже лайливе [5, с.356]. Додамо і те, що процес лібералізації освіти тривав не тільки паралельно з іншими реформами, але і навіть раніше останніх. Наприклад, Указ від 17 січня 1857 р. про відмову від монополії держави в системі середньої освіти, відкриття в 1858 р. жіночих всестанових училищ (гімназій), а вже у 1860 - х рр. – недільних шкіл, відкритий доступ до університетів чоловічої і жіночої молоді [7, с.86]. Не тільки держава, але і прогресивні кола суспільства розуміли необхідність жіночої освіти. Наприклад, ще у 1859 р. катеринославське дворянство підняло питання про відкриття жіночої гімназії. З приміщенням допоміг колишній вчитель духовної семінарії та класичного училища А. Понятовський. Після капітального ремонту 30 серпня 1865 р. Маріїнське училище (з 1870 р. – гімназія) почало свою роботу. Першим директором губерньське дворянство призначило Олександрю Риндовську (1829 –1905), яка належала до відомої на Катеринославщині дворянської родини Ковалевських [9, с.210].

У квітні 1876 р. Олександр II дав міністру народної освіти право відкривати у містах, за згодою ради професорів, Вищі жіночі курси. Проте відкрити Вищі жіночі курси на практиці було не такою легкою справою. Так, в Осесі 1879 р. на базі третьої чоловічої гімназії було відкрито підготовчі жіночі курси, котрі проіснували лише рік. Жіночі курси в Новоросійському університеті взагалі відкрити не дозволили, хоча у Києві дану новачію таки було реалізовано [10, с.83]. Останнє місто утримувало першість гендерної еволюції ів надалі. У вересні 1902 р. у Києві відкрито жіночу торговельну школу. Чоловіча (відкрита 1897 р.) й жіноча торговельні школи із підготовчим класом мали трирічний, а торговельні класи - однорічний курс навчання. Зокрема 1908 р. в усіх

зкладах Товариства поширення комерційної освіти навчалось 560 учнів, із них у чоловічій школі - 143, у жіночій - 144, у торговельних класах на Подолі - 151 (серед них - 18 жінок) і в торговельних класах на Фундуклеївській вулиці, що відкрилися того ж року, - 122 (відповідно 9 жінок) [12, с.90 – 91]. Якщо у дореформеній школі вчителів жіночої статі не було взагалі, то вже на початку ХХ ст. для Півдня України характерним було швидке зростання чисельності жінок - вчителів у початкових навчальних закладах внаслідок ефективної роботи мережі педагогічних шкіл. У губерніях Одеського навчального округу у 1894 р. жінки становили 29,6 % від загальної чисельності вчителів у сільських училищах, а у 1911 р. – вже 42,9 % [4, с.24].

Статистичні дані у плані ментальності, нажаль, не можуть, у повній мірі, надати беззаперечних відповідей. Наприклад, співвідношення жінок та чоловіків у Катеринославській губернії складалось наступним чином: у містах, станом на 1897 р., проживало 126,909 чоловіків та 114,096 жінок [13, с.4]. Однак, необхідно зазначити, що у містах Правобережжя України вдвічі збільшився абсолютний розрив у кількості чоловіків і жінок: якщо 1897 р. чоловіків було більше майже на 25 тис., то 1904 р. – на 50,2 тис. У Харкові перевага чоловічого населення над жіночим збільшилась з 10,4 тис. до 15,3 тис., або на 48 %; у Катеринославі – з 8,7 тис. до 9,3 тис., або на 7 %; по містах Катеринославської губернії – з 4,1 до 15,1 тис., або на 268 %. [15, с.72]. Дана картина, частково, пояснюється робочою міграцією чоловіків до міст Південної та Східної України, котра не була притаманною для жінок.

Залежному становищу жінки багато в чому сприяло визнання церковного шлюбу єдиною формою шлюбу, згідно з якого дружина була зобов'язана всюди слідувати за своїм чоловіком, і, згідно із судовим рішенням, примушена зробити це. Особи жіночої статі, молодші 21 року могли отримувати окремий вид на проживання лише за згодою батьків чи опікунів, заміжні жінки, незалежно від їх віку – лише за згодою чоловіка [2, с.85]. Проте, 1860 р. були прийняті поправки до ст. 103 Зводу законів Російської імперії, що легалізували окреме проживання у разі заслання чоловіка, або жорстокого поводження з дружиною. 1863 р. скасовані тілесні покарання жінок непривілейованих станів, а 1893 р. – тілесні покарання для засланих кримінальних злочинниць [11, с.254].

Наприкінці століття патріархальний ідеал пасивної, покірної жінки, «замкненої у вузькому колі інтимних і родинних інтересів», поступово втрачає свою привабливість. Працююча жінка з інтелігентної родини стає явищем поширеним. Збільшилась кількість жіночих гімназій, в тому числі приватних, відкриваються численні курси, де готують стенографісток, друкарок, акушерок, фельдшерів, виховательок фребелівських дитячих садків, що у той час набули популярності [2, с.86]. Широкий спектр міського жіночого населення до реальних дій спонукало усвідомлення власних інтересів. Бажання частини «слабкої статі» отримати вищу освіту означало не тільки прагнення підвищити свій науковий рівень, але й отримати доступ до висококваліфікованої праці, визначеного місця служби, доходу та соціального становища [6, с.228]. Нарешті, закон від 12 березня 1914 р., відмінюючи ряд обмежень для заміжньої жінки, затверджує вже фактично існуючу практику. За новим законом жінка має право отримати окремий від чоловіка вид на проживання, поступати на державну службу без згоди чоловіка, вступати до навчальних закладів і, навіть, може зобов'язуватися векселями [2, с.90].

Притаманна жінкам підвищена чутливість та емпатія призвели до значного рівня участі південноукраїнського жіноцтва у добровільних організаціях. Наприклад, до ради «Товариства допомоги незаможним особам, які прагнуть до освіти» м. Миколаєва входили, станом на 1903 р., голова товариства — начальниця Маріїнської жіночої гімназії Мельникова та начальниця Другої жіночої гімназії Прокопович [3, с.135].

У сприйнятті жінками - містянками вибору чоловіка продовжували зберігатись матеріальні критерії та патріархальний вплив родини. Наприклад, вдалим вважалось заміжжя дочки, якщо воно йшло на користь всій її родині, коли заможний, самостійний, незалежний зять міг взяти під свою опіку родичів дружини. Так, В. Кагаєв згадує, що коли його катеринославська красуня - тітка Ніна вийшла заміж за інженера - путійця з високим службовим становищем і, за висловом бабусі, «міністерським окладом», життя всієї родини дуже змінилось (бабуся та її незаміжні дочки оселилися у розкішній семикімнатній квартирі Івана Максимовича) [2, с.81]. У той же час, у другій половині XIX ст. почалося поступове зниження шлюбності завдяки еволюції ментальності населення, котре стало більш поблажливо ставитись до безшлюбності, відкладання шлюбу та розлучень. У кінці XIX ст. частка людей, котрі ніколи не були в шлюбі збільшилась, проте все ж залишалася невисокою: серед сільських мешканців 3% у чоловіків та 4% у жінок; у містах відповідно 11% та 12% [6, с.227].

Розвиток інфраструктури, поширення друкованої продукції та закладів дозволя також мали позначитись на світогляді жінок. Театри, кінотеатри, преса та модна література сприяли не тільки підвищенню рівня самоосвіти та естетичних смаків, але і були фактором духовного «розкріпачення» жіноцтва Російської імперії.

Заслугує на увагу і спростування розповсюдженого серед сучасних українців стереотипу про споконвічну нетерпимість населення до проституції. У Російській імперії доби капіталістичної трансформації суспільства даний рід діяльності був легальним та розповсюдженим. Вищезазначений одеський журналіст І. Бродовський приходив до цікавого висновку щодо соціальної бази проституції, пов'язаної з емансипацією ще 1902 року: «совместная работа на фабриках влияет самым губительным образом на нравственность женщин. Значительное количество проституток попадает в дома терпимости прямо с фабрик и заводов» [1, с.17]. Повії працювали або в спеціально створених публічних будинках, або діяли як незалежні одиниці. Останні розгулювали по міським вулицям (наприклад, портові райони в Одесі) і були значно вільніші за перших, маючи більшу можливість розпоряджатися своїм прибутком. Жінки, що працювали в публічних будинках, піддавалися регулярному медичному обстеженню, а одиниці мали періодично відвідувати спеціальний медичний пункт. Таким чином, царська адміністрація, виступаючи проти проституції з етичних міркувань, виявилася одночасно і органом, що видавав повіям ліцензії. [14, с.47 – 48]. Цікавою у цьому плані є думка бердянської дослідниці В. Константинової про те, що «монополія жінок у сфері проституції аж ніяк не може розглядатись як досягнення на гендерній ниві. Скоріше навпаки: вона демонструвала приниженість жіноцтва і його місце в «чоловічому світі» [8, с.433]. Однак, проблема полягає у

тому, що проституція як явище і зараз є, переважно, «жіночою» професією, а також усвідомленим вільним вибором окремих жінок. Наявність негативної суспільної оцінки також була притаманною як жителям Росії кінця XIX – початку XX ст., так і жителям сучасного світу. З іншого боку, капіталістична Росія на зламі XIX – XX ст. демонструвала набагато більше піклування про проститутток, ніж сучасні Росія та Україна, а саме – відсутність переслідувань та вказаний медичний догляд.

На підставі вищезазначеного, приходимо до висновку про те, що роль та місце жінки у міському просторі Російській імперії наприкінці XIX – початку XX ст. частково зросла, але не досягла рівня реальної гендерної рівності. З іншого боку – даний процес є еволюційним і не може розглядатись як докір тодішньому історичному періоду. Сучасна Україна також далека від гендерної рівності як абсолюту (наприклад, жінок не мобілізують до Збройних сил України у примусовому порядку, що є фактом нерівноправності статей). Інший висновок – південноукраїнська міська жителька зокрема, та російська містянка – загалом, зазнала часткових змін у ментальності, а саме – прагнення до емансипації, зменшення сакрального відношення до інституту шлюбу та чоловіка, психологічне сприйняття соціальної незалежності не тільки як деструктиву. Південна Україна, як один з головних центрів капіталістичного розвитку Російської імперії, займала вагоме місце у формуванні ментальності «сучасної жінки».

Література

1. Бродовский И. Еврейская нищета в Одессе / Бродовский И. – Одесса: типо - литография Гальперина и Швейцера, 1902. – 50 с.
2. Вільшанська О. Вдалих шлюб в уявленнях городян у другій половині XIX – на початку XX ст. (на основі джерел особового походження та художньої літератури) / Вільшанська О. // Проблеми історії України XIX – початку XX ст. – К.: Ін - т історії України НАН України, 2012. – Вип. XX. – С. 77 – 95.
3. Гузенко Ю. Благодійні товариства Миколаївщини наприкінці XIX – на початку XX ст. / Гузенко Ю. // Проблеми історії України XIX – початку XX ст. – К.: Ін - т історії України НАН України, 2002. – Вип. V. – С. 132 – 141.
4. Добровольська В. Підготовка вчителів - жінок Півдня України у другій половині XIX – на початку XX століття / Добровольська В. // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – Запоріжжя: «Просвіта», 2008 – Вип. XXII. – С. 22 – 26.
5. Драч О. Вища освіта як нова модель соціальної поведінки жінок у період модернізації другої половини XIX ст. / Драч О. // Проблеми історії України XIX – початку XX ст. – К.: Ін - т історії України НАН України, 2008. – Вип. XV. – С. 351 – 361.
6. Драч О. Велика реформа як чинник прагнень жіночої молоді Російської імперії до вищої освіти / Драч О. // Проблеми історії України XIX – початку XX ст. – К.: Ін - т історії України НАН України, 2010. – Вип. XVIII. – С. 223 – 230.
7. Земзюліна Н. Велика реформа 1861 р. і актуалізація «жіночого питання» в Російській імперії / Земзюліна Н. // Проблеми історії України XIX – початку XX ст. – К.: Ін - т історії України НАН України, 2010. – Вип. XVIII. – С. 85 – 90.
8. Константінова В. Урбанізація: південноукраїнський вимір (1861 – 1904 роки) / Константінова В. – Запоріжжя: «АА Тандем», 2010. – 596 с.
9. Кочергін І. Катеринославські дворяни в культурно - просвітницькому процесі у другій половині XIX – на початку XX ст. / Кочергін І. // Краєзнавство. – К.: ТОВ «Видавництво «Телесик», 2009. – Ч. 1 – 2. – С. 210 – 216.
10. Мельничук І. Історичний досвід вирішення жіночого питання в українських землях у складі Російської імперії у другій половині XIX ст. / Мельничук І. // Проблеми історії України XIX – початку XX ст. – К.: Ін - т історії України НАН України, 2008. – Вип. XV. – С. 80 – 84.
11. Миронов Б. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.) / Миронов Б. – [2 - е изд., испр.]. – СПб.: Изд - во «Дмитрий Буланин», 2000. – Т.1. – 2000. – 548 с.
12. Ніколаєва Т. Роль підприємців України в розвитку професійної освіти (остання третина XIX – початок XX ст.) / Ніколаєва Т. // Український історичний журнал. – Київ: «Дієз - продукт», 2005. – Вип. 1, (№460). – С. 82 – 96.
13. Первая всеобщая перепись населения Российской империи. 1897 г. XIII. Екатеринославская губерния / Издание Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел. – СПб.: Тип. Э. Л. Пороховщиковой, 1904. – 254 с.
14. Стайтс Р. Женское освободительное движение в России. Феминизм, нигилизм и большевизм. 1860 – 1930 / Стайтс Р. – М.: РОССПЭН, 2004. – 616 с.
15. Чорний Д. По лівий бік Дніпра: проблеми модернізації міст України (кінець XIX – початок XX ст.) / Чорний Д. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 304 с.

ЧИТАЦЬКІ ІНТЕРЕСИ ГАЛИЦЬКОГО СЕЛЯНСТВА В КІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ.: ПРОБЛЕМИ ПОПИТУ І ПРОПОЗИЦІЇ

Середяк А.В.

Україна, м. Львів,

Львівський національний університет ім. І.Франка

Издание популярной украинской книги в Галиции началось в конце XIX века. Издателям необходимо было определиться с читательским назначением своих книг и газет, тематикой, формой подачи материала для населения с низким уровнем образования. Автор представляет свое видение объективных и субъективных трудностей которые усложняли приобщение крестьянства к печатному слову, влияли на сбалансирование спроса

и предложения на украинском книжном рынке.

Розвитку українського книговидавництва в Галичині другої половини XIX – початку XX ст. присвячено чимало публікацій. Видано ряд бібліографічних покажчиків, які ілюструють видавничу активність українських просвітніх, господарських, спортивних та ін. товариств, окремих видавців, музеїв, бібліотек. Графічна крива однозначно показала б, що кількість україномовних видань зростає повільно до 70-х років XIX ст. і досить стрімко під кінець століття. На початку XX ст. пропозиція популярної літератури перевищувала попит, про що свідчать залишки нереалізованих книжок на складах видавництва та книгарень. Однак ці дані не є доказом того, що українські селяни так само швидко прилучалися до читання книжок. У віддалених від Львова сільських читальнях кількість книжок і часописів була мізерною. Книжка, яка таки потрапляла в селянську хату (куплена, подарована, отримана на членську вкладку) не завжди була перечитана всіма, а часом навіть одним членом родини. Не секрет, що подібна ситуація траплялася і в середовищі освічених українських родин. Іван Франко в оповіданні «Гірчичне зерно» писав, що українські часописи нерідко використовувалися у священничих родинях для розпалювання вогню чи загортання великодніх пасок [1]. Натомість згадував, що в Дрогобичі «руської книжки трудніше дістати як з папороті цвіту» [2]. Видавець і бібліограф І.Калинович в огляді літератури за 1911 рік з боєм вказував, що хіба сотий українець купить собі українську книжку «радіше з патріотичного обов'язку, чим з цікавості, але і так не прочитає» бо розглядає літературу «за якийсь дуже маловживаний життєвий додаток, без якого, мовляв, можна обійтись, бо вистачає бути таким-сяким патріотом-українцем, щоб здобути собі пошану і вплив у пересічного українського загалу» [3].

Однією з причин «утруднених контактів» книжки і українського населення Галичини була розбалансованість попиту і пропозиції. Проблема існувала на обох рівнях: автора і видавця української книжки, отже інтелігенції і селянина, чий погляд «знизу» для нас особливо цікавий. Пошук матеріалів для з'ясування думки селян був важким, адже вони не часто писали до часописів, а наявні публікації висвітлювали в основному здобутки, а не проблеми. Відтак, знаходити джерела доводилося серед неопублікованих приватних листів активних селян, які, на щастя, збереглися в архівах. Корисними для нас були листи селян до газети «Батьківщина» (1879-1896), опубліковані канадським істориком в ґрунтовній монографії «Galician Villagers and the Ukrainian National Movement in the Nineteenth Century» (Едмонтон, 1988).

Основу джерельної бази складає архівна збірка товариства «Просвіта», як організації, яка найтісніше співпрацювала з селянством (Центральний державний історичний архів у м. Львові, фонд 348, опис 1, 2). Саме «Просвіта» на початку XX ст. розгорнула найширшу мережу філій та читалень (75 філій, 2 944 читальні, 2 664 бібліотеки, 197 035 членів) [4] та видала до Першої світової війни 553 найменування друкованої продукції [5], тиражем понад 4 мільйони [6]. Не претендуючи на вичерпність спробуємо окреслити проблеми доступу книжки до основного її споживача – українського селянина.

Вибір репертуару української книжки, однозначно, лежав на нечисельній українській інтелігенції. Натомість споживачами книги були українські селяни, що склали понад 85 українського населення Галичини. Відповідно, успіх проекту залежав від взаєморозуміння двох основних верств українського суспільства.

Провід „Просвіти” постійно працював над читацьким призначенням своїх видань. На початку діяльності (1869-1876 рр.) товариство видало 24 підручники, покликаних забезпечити вивчення всього комплексу шкільних дисциплін (латини, історії, математики, фізики і т.д.). Однозначно це була справа великої ваги, адже єдина українська гімназія та школи різних рівнів не могли нормально функціонувати без підручників та методичної літератури. У 1876 році видавництво шкільних книжок перейняв «Краєвий фонд» при Шкільній красівській раді. Звільнившись від обов'язку перед школами, «Просвіті» належало визначитися з читацькою аудиторією, оцінити потреби та рівень сприйняття суспільством запропонованої літератури. Джерела вказують на те, що робота над визначенням репертуару, форми подачі матеріалу, шляхів розповсюдження книжки велася постійно. Тематику книжок для селян засновники товариства обговорювали вже на перших установчих зборах товариства. Голова товариства Анатоль Вахнянин поставив амбітне завдання: через освіту дорослих творити розумних, відповідальних громадян, які свідомо захочуть «взяти в руки ковання своєї долі, що потрапить погодити особистий інтерес з інтересом загальним, підпорядковуючи перший під домагання другого..» [7] Було і усвідомлення, що шлях до мети один – прилучення селянина до друкованого слова: листівки, часопису, книжки. Кожен наступний керманіч товариства визнавав, що незважаючи на певні успіхи робота іде надто повільно. Основні звинувачення лунали в бік інертного селянина, менше критикували себе. На наш погляд, причиною (чи однією з причин) було те, що видавці (і не тільки просвітяни) не завжди вірно трактували споживача книги.

Впродовж перших 37 років за видання книжечок «Просвіти» відповідав Літературний комітет (з 1874 р.) пізніше перейменований у Літературну секцію (з 1891р.). До 1874 року серед членів товариства селян не було, відтак не було і діалогу. Селяни вперше приїхали до Львова і взяли участь в обговоренні планів товариства в червні 1876 року. Анкету ж для вивчення читацького попиту просвітяни розробили аж на початку XX століття.

Перші книжечки «Просвіти» подавали легкодоступні художні тексти (короткі оповідання, казки, байки, анекдоти, загадки), популярні статті на літературні, медичні, господарські, історичні, релігійні теми, практичні поради. Просвітяни вирішили не переобтяжувати селян надто складною лектурою. Звідсіля і вибір жанру – альманахи та збірники, у яких можна помістити усе, що може знадобитися читачеві, найчастіше селянинові у щоденному житті. Чи дійсно перші збірнички були такі цікаві народу, чи в кінці 60-х років їм не вистачало конкуренції, але аналіз попиту на просвітянські видання показує, що пік його припадає на перші 5 років книговидавництва. Укладена О. Партицьким навесні 1869 року «Читанка для сільських людей» під назвою «Зоря» розійшлася впродовж двох тижнів (тираж 2 тис. прим.) [8]. В листі від 6 липня 1869 р. О. Барвінський писав своєму братові з Бережан «Висилаю тобі гроші за продаж «Зорі». Тут дуже за «Зорею» питають. Сільські вчителі і навіть

селяни приходять до мене, а я змушений відправляти їх ні з чим, бо не маю жодного примірника. Таким чином скажи, щоб як можна скоріше 70 примірників прислали» [9]. Загалом товариство видало сім накладів «Зорі». Окрилені успіхом, просвітяни видають другу книгу «Що нас губить, а що помочи може?» Степана Качали. Написана вона в формі діалогів про згубний вплив пияцтва, користь від організації громадських кас взаємодопомоги, комор тощо. Очевидно і тематика і форма подачі була обрана вдало, бо книжка сподобалася селянам: впродовж п'яти років перевидавалася тричі і розійшлася тиражем 9 тис. примірників [10].

Розуміючи низький рівень освіти та матеріальну скруту майбутніх читачів, до книжечок для селян (за висловом Франка) ставилося дві вимоги - «дешевість і добірність речей» [11]. Альманахи та збірники приваблював українських видавців можливістю поєднувати в них різні за формою і змістом матеріали. «Просвіта» видавала їх найбільше. Рекордним щодо випуску збірників став 1907 рік – 25 і [12] з 27 назв видань [13]. Однак попит на них не завжди був високим.

В пошуках свого читача керівництво русофільського «Общества ім. Качковського» прийшло до висновку, що «наши члени поодинокі в мненнях своїх расходятся. Одни бо требуют изданий с переважно религиозным и нравственным, одни – с переважно историческим, одни - на конец с переважно господарским (хозяйственным) содержанием» [14]. Видавши за перші 5 років діяльності 30 найменувань книжок тиражем 210 700 прим, а до 1883 р. 96 частин серії популярних книжок для народу, русофіли наголошували, що від привабливості змісту видань на пряму залежала популярність та чисельність організації [15].

Ініціативу перехопили зовсім молоді люди, (Франко, Белей, Олесницький, Павлик, Озаркевич), що поставили перед собою амбітні завдання – не догоджати публіці, а формувати світогляд майбутньої інтелігенції його ж рідною мовою [16]. Молоді літератори під проводом Франка почали видання оригінальних та перекладних творів реалістичного змісту «Дрібна бібліотека» (1878-1880рр.), яка, на думку М. Возняка, забезпечувала галицького читача книжками, яких не могли дати жодні інші видавництва [17]. Молодь обрала інший шлях, іншу читачку аудиторію - молоду генерацію, яка згодом понесе передові суспільні думки, літературні і наукові досягнення в народ.

У 1906 році при Головному Виділі товариства «Просвіта» почала діяти видавничі комісія. Положення про її заснування включало наступний пункт: «збирати відомості про рівень освіти в різних регіонах Галичини, а також про читачський попит на книги; виявляти побажання народу відносно тематики книг і необхідності змін видавничої політики Товариства» [18]. І хоч на комісію було покладено надто багато функцій (займатися продажем книг, проводити в читальнях драматичні вистави, вечори тощо), вивченню читачького попиту приділяли достатньо уваги. Члени комісії уклали відповідну анкету і розіслали по філіях і читальнях товариства. Аналіз анкет дозволив зробити висновок: «Розповсюджена думка начебто для народу, котрий стоїть на низькому культурному рівні необхідно давати речі легкого змісту, як подаються дітям казочки, а взагалі матеріали, що не вимагають пробудження думки... Цей погляд невірний і протинародний. Популяризація – це легкість форми, а не змісту... З великим інтересом народ читає речі історичні, особливо коли вони видані не в формі підручника, а в формі монографічній, без перерахування сухих дат, а з цікавим зображенням подій, їхніх причин та результатів... На першому місці, очевидно, повинна стояти рідна історія – проте не виключно» [19]. Анкетування виявилось надзвичайно корисним. Видавці побачили велику різницю рівня освіти у своїх читачів. Відтак наступний видавничий план вже ділив усі видання на дві частини. До першої категорії належали книги для найменш освічених селян і розсилалися їм безкоштовно (для членів товариства). Друга група призначалася для більш освіченого кола споживачів і мала виходити в серіях. Нарешті «Просвіта» винайняла власного штатного редактора, яким на конкурсній основі, став співробітник «Діла» Я. Весоловський, пізніше Г. Хоткевич. Заходами комісії поновлюється випуск просвітянського часопису «Письмо з «Просвіти», що видавався як неполітичний науково-популярний журнал, а з 1909 року – як просвітньо-організаційний орган товариства, з обов'язковим надходженням до філій та читалень. Результат не забарився: у 90-х роках тиражі збільшилися до 679 200 прим., а з 1899-1908 рік до 933 тис [20].

З чисельними труднощами для видавців українських книжок, було пов'язане книгорозповсюдження. Не чисельні книжкові крамнички у Львові не вирішували проблеми зустрічі споживача і товару, тобто селянина і книжки. Згідно статуту «Просвіти» 1876 р., кожен член товариства за рахунок місячного внеску мав одержати поштою 4 книжечки. Враховуючи реалії, нова форма розповсюдження була прогресивною, бо дозволяла знайти споживача у найвіддаленіших від Львова селах. З 1877 до 1914 року «Просвіта» видала 305 назв членських книжечок тиражем 2 551 265 примірників [21]. Відтак, в селянські домівки потрапило понад 2.5 млн. книжечок популярного змісту. Однак розсилання книжечок поштою мало і свій негативний бік. Заплативши 2 або 4 корони, споживач мав одержати щомісяця різного змісту книжечку, а це позбавляло його права вибору, унеможливило контроль за попитом. Чисельні листи з читалень та філій засвідчують, що розсилка книжок не була чітко налагоджена. Селяни нарікали, що часто не отримували замовлених календарів чи членських книжок, а про їх існування довідувалися зі звітів у часописах. Не вирішила проблеми проведена товариством акція розгортання пунктів продажу власних книжок при філіях та читальнях (в 1897 році їх діяло 146, в 1903 – 450 [22], в 1908 – 466 [23]).

Ускладнюючим фактором вдосконалення ланцюжка «книга-читач» була матеріальна скрута українського населення Галичини. Проблема існувала фактично на всіх рівнях. Селянам, робітникам, не чисельній інтелігенції бракувало засобів на забезпечення найнеобхідніших потреб своєї родини. Через відсутність коштів як окремі видавці, так і потужні товариства вимушені були згортати запотребовані публікою видавничі проекти.

Однак для того, щоб основний читач – український селянин прочитав книжку не достатньо було її видати цікавою і корисною, не достатньо навіть зацікавитися тим, щоб селянин мав її вдома чи в сільській бібліотеці. Паралельно існувала друга проблема – якість керівництва читалень. Аналіз звітів читалень та приватних листів

селян показує, що прилучення селян до книжки напряду залежало від завзятості її проводу. Бездіяльність читальні була страшніша за її відсутність. Аналіз соціального складу просвітян засвідчує, що серед членів товариства близько 30 % мали достатній рівень освіти, щоб організувати просвітню роботу. Абсолютну більшість сільської інтелігенції склали священники й учителі. Наприклад, на 1893 рік товариство налічувало 6 842 селян, 766 священників, 523 вчителів, 940 осіб інших соціальних прошарків [24]. Отже, основною проблемою був не брак, а активність освічених людей по селах.

Видавці української популярної літератури в Галичині докладали багато зусиль щоб задовольнити інформаційні потреби тогочасного селянства. Шлях до зближення селянина і книжки був зустрічним, хоч і не легким. Труднощі, які доводилося долати культурно-просвітнім товариствам різних політичних спрямувань та окремим видавцям були закономірними, помилки - неминучими, адже розвиток української літератури і прилучення до неї читача співпадав з рухом за пробудження народу, творенням модерного українського суспільства. Попри недоліки в роботі як об'єктивного так і суб'єктивного характеру, безумовним досягненням книговидавців було зниження впродовж першого десятиліття XX ст. неписьменності серед українського населення (за підрахунками М. Кордуби) на 16,2 % [25]. Аналіз помилок, здійснений на початку XX ст. дозволив їм краще зрозуміти запити селян. Побачити результати завадила Перша світова війна, з якої українське суспільство вийшло зі значними людськими, політичними, моральними та матеріальними втратами. Повеєний час приніс свої, зовсім інші проблеми, долати які довелося в інших політичних реаліях.

Література:

1. Іван Франко. Зібрання творів у 50-ти томах. Київ, 1979. Т. 21. С. 320.
2. Іван Франко... Т.48. С. 10.
3. Центральний державний історичний архів у м. Львові (далі ЦДАУЛ). Ф.309 Наукове товариство ім. Т. Шевченка. Оп. 1. Спр. 1395. Арк. 18-24.
4. Середяк А. Кількісна характеристика товариства «Просвіта» 1868-1939 р. // Нарис історії «Просвіти» /Р. Іванчук, Т. Комаринець, І. Мельник, А. Середяк. Львів-Краків-Париж: Просвіта, 1993. С. 213.
5. Товариство «Просвіта» у Львові: покажчик видань 1868-1939 / Укладачі О. Бербека, Л. Головата. Львів, 1996. С.221.
6. Відділ рукописів Львівської наукової бібліотеки НАН України ім. В. Стефаніка. Ф.122 Товариства «Просвіта». Оп. 4. Спр. 4.3. Арк 86-88.
7. ЦДАУЛ. Ф.348. Оп.1. Спр. 241. Арк.6.
8. Шах С. Перша книжка «Просвіти» – «Зоря» // Життя і Знання. 1929. №6. С.191.
9. Студинський К. Галичина й Україна в листуванні 1862-1884 рр. Харків-Київ, 1931. С.96.
10. Середяк А. Діяльність товариства «Просвіта» в 1868-1914 рр. // Нарис історії «Просвіти»... С.20.
11. Повісті Ермана Шатріана. Львів, 1868. С.3.
12. Перший український просвітньо - економічний конгрес. Львів, 1910. С.33-34.
13. Товариство «Просвіта» у Львові: покажчик видань 1868-1939 ... С.8.
14. Там само.
15. Товариство імені Михайла Качковського: організаційні засади та напрями діяльності // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. Вип. 9: Ювілейний збірник на пошану Феодосія Стебля. Львів, 2001. С. 397-398.
16. Друг. 1876. №14-15. С.242.
17. Возняк М. Житє і значінє Івана Франка. Львів, 1913. С.15.
18. ЦДАУЛ. Оп.1. Ф.348. Спр. 6494. С.5-6.
19. Перший український просвітньо - економічний конгрес. Львів, 1910. С.33-34.
20. Спс видань товариства «Просвіта» у Львові 1868-1929. Львів, 1929. С.25.
21. Там само.
22. Справозданє Головного Виділу за 1896-1897 р. Львів, 1897. С. 9.
23. Звіт Товариства «Просвіта» з діяльності за час від 1 січня 1908 до 31 грудня 1909. Львів, 1910. С.21.
24. ЦДАУЛ. Ф.348. Оп.1 Спр 799. Арк.26.
25. Кордуба М. Північно-Західна Україна. Відень, 1917. С. 46.

Секція «Психологія і соціологія»:

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ

Калюжна Є.М.

Україна, м. Запоріжжя,
Запорізький національний університет

The article attempts to analyze the relation between theory and practice in psychology. Presented some scientific views on the role of theory and practice of modern psychology. Demonstrated the importance and the need for psychology to develop their own scientific theories and methods.

Складно сперечатись із тим, що відношення між теорією, експериментом, практикою мають бути взаємодоповнюючими. Разом із тим, нерідко можна чути, що теорії потрібні лише до того часу, поки їх не замінять

інші, кращі теорії. Або – навпаки: якщо факти не відповідають теорії, тим гірше для фактів. Урешті решт, за власною логікою починають будуватись: світ теорії, світ експерименту і світ практики [4].

Будь-яка наука у своїм розвитку проходить чотири основних етапи: опис свого об'єкту, пояснення його природи і зв'язків з іншими об'єктами, прогнозування на цій підставі його змінення і, нарешті, цілеспрямоване управління ним. Результативність четвертого, прикладного етапу, вважається водночас критерієм адекватності попередніх трьох [1].

До початку XX ст. психологія за більшістю оцінок її істориків знаходилась у першій фазі, наблизившись до другої. Вона була описовою, спекулятивною, оскільки пояснення та прогнозування були випадковими і ненадійними, а в якості матеріалу для цього використовувались спостереження та осмислення природного, неконтрольованого руху подій. Тому провідне положення в парі "теорія – метод" посідали теоретичні конструкції[2].

У побутовому розумінні "теорія" часто значить "менше, ніж факт". Але для науковця у будь-якій галузі факти й теорії – суто різні речі, а не протилежні точки континууму. Факти є констатацією того, що ми спостерігаємо. Теорії – це ідеї, які інтегрують та пояснюють факти. Взагалі, кожний феномен прояву реальності може слугувати постулатом, відправною точкою цілої галузі знання, яке, безумовно, буде працювати й мати право на існування. "Наука будується з фактів, як будинок із каміння, – сказав Жюль Анрі Пуанкаре, – але зібрані факти – це ще не наука, як і грудка каміння – ще не будинок" [3, с.58].

Нерідко теорії оцінюються як такі, що не мають під собою твердих засад і спираються лише на домисли. Тому теорією можуть називатись лише ті побудови людського розуму, котрі здатні пояснити сутність існуючих явищ, надати сенсу їм та людському існуванню в цілому. А це значить, що теорія завжди тісно пов'язана з практикою та, більш за те, практика без теорії виявляється просто неможливою.

Теорії не тільки інтегрують факти, а й дають можливість висувати припущення, які можна перевірити. По-перше, гіпотези дозволяють перевірити теорії, на яких вони засновуються. По-друге, теоретичні прогнози завдають напрям наукових досліджень, звертаючи увагу вчених на нові області дослідження. По-третє, прогностична здатність теорій також може робити їх практичними [4].

Але тут виникає проблема, пов'язана із вимогами, які сучасна наука висуває до розвиненої теорії. Згідно із цими вимогами, теорія повинна бути:

- інформативною (встановлювати зв'язок між різноманітними емпіричними фактами);
- прогностичною (перебачати розвиток подій);
- економічною (систематизувати знання, описувати максимальну кількість фактів мінімальною кількістю понять);
- регулятивною (служити основою подальшого наукового пошуку);
- практичною (бути інструментарієм розв'язання практичних завдань).

Адже теорія створюється не лише для того, щоб описати реальність, яка б стала основою для її побудови. Цінність теорії визначається тим, які явища реальності вона може передбачати і якою мірою цей прогноз буде точним. Так, за словами А.І.Китайгородського, "першокласна теорія прогнозує; другосортна – перешкоджає; третесортна – пояснює після результату [3, с.41]. Найбільш слабкими вважаються теорії ad hoc (для даного випадку), які дозволяють зрозуміти лише ті явища і закономірності, для пояснення яких вони були розроблені.

Прихильники критичного раціоналізму вважають, що експериментальні результати, які суперечать теорії, повинні змусити вчених відмовитись від неї. Але на практиці емпіричні дані, що не відповідають теоретичним прогнозам, можуть спонукати теоретиків до вдосконалення теорії – створення "надбудов", узгоджуючи її відповідно до нових фактів [1, с.19-20].

За правилом, у певний час існують не одна, а дві або більше теорій, які однаково успішно пояснюють експериментальні результати (у межах похибки досвіду). Наприклад, у психофізиці існують на рівних теорія порогу і теорія сенсорної безперервності. У психології особистості конкурують і мають емпіричні підтвердження декілька факторних моделей особистості (модель Г. Айзенка, модель Р. Кетела, модель "Велика п'ятірка" та інші). У психології пам'яті аналогічний статус мають модель єдиної пам'яті та концепція, заснована на відокремленні сенсорної, короткочасної та довготривалої пам'яті.

Сама дослідницька практика показує, що сам характер даних, як і область їх пошуку, визначаються теорією. Проте, усвідомлюючи необхідність розвивати теорію, створювати основу для інтеграції накопичених фактів, головним напрямком пошуків більшість психологів все ж таки вважають подальше вдосконалення методів дослідження.

За будь-яких умов, слід пам'ятати про те, що проблема розвитку науки – це, в першу чергу, проблема розвитку її спроможності давати практичні відповіді на соціально значущі питання. Методологічна рефлексія науки є необхідною умовою її саморозвитку, без якого наука ризикує перетворитись на діяльність із відтворення усталених принципів і прийомів дослідження, що призводить до надмірного кількісного накопичення даних і фактичного зниження практичної дієздатності наукового знання. Тож, головне завдання психологічної науки полягає саме в тому, щоб, зберігаючи свій предмет, розвивати власні наукові методи і теорії.

Література

1. Дружинин В.Н. *Експериментальная психология* / В.Н.Дружинин. – СПб.: Изд-во "Питер", 2000. – 320 с.
2. Зинченко В.П. *Теоретический мир психологии* / В.П.Зинченко // *Вопросы психологии*, – 2003. – № 5. – С. 3-17.
3. Майерс Д. *Социальная психология* / Д.Майерс. – СПб.-., 1999. – 688 с.
4. Шихирев П.Н. *Современная социальная психология* / П.Н.Шихирев. – М.: 1999. – 448 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З РІЗНИХ КРАЇН СВІТУ

Калюжна Є.М., Тюпа К.О.

*Україна, м. Запоріжжя,
Запорізький національний університет*

In this article was considered influence of various factors like impact of social status of the family, lack of love, family structure and other on the psychological development of the children from different countries. Analyzed the importance of differences in education and psychological development of children. It was concluded about the indispensability of knowledge about differences in the education of children from different points of the world.

Дослідження етнопсихологічних факторів виховання дітей у наш час є дуже актуальною проблемою. Важливість вивчення етнопсихології дитинства визначається найголовнішою метою виховання і навчання – формування гармонійної, унікальної, толерантної особистості.

Метою роботи є теоретичне висвітлення психологічних факторів, що зумовлюють відмінності у вихованні дітей з різних країн світу.

Вивченням етнопсихології дитинства займалися такі вчені, як М. Мід, І. Ейбл-Ейбесфельд, подружжя Б. та Дж. Уайтінг, У. Ламберт, Т. Стефаненко та інші. До головних факторів, що визначають специфіку виховання дітей з різних країн світу можна віднести наступні [1; 2]:

Соціалізатори. Якщо в європейських колах батьки – головні соціалізатори, то в багатьох більш традиційних культурах дитина належить усій спільності, в якій вона живе. У первісному суспільстві, якщо дитина потрапляла у нову сім'ю, її батьками ставали ті, хто годує та виховує її. А в Радянському Союзі головним соціалізатором була саме держава, тому її громадяни не вважали себе «сторонніми особами» і претендували на участь у вихованні чужих дітей.

Нестача любові. Маргарет Мід дійшла висновку, що агресивність дітей виникає через нестачу любові і турботи, а увага і ніжність прямо ведуть до доброзичливості та пацифізму. Описуючи плем'я мундугуморів, вона підкреслювала, що їхня культура характеризується постійними сутичками, насильством і експлуатацією. Ці агресивні і люті канібали ставляться до дітей суворо, позбавляючи їх ласки і тепла. А в племені арапеші нормою є дбайливість, через що їх діти виростають ніжними та турботливими. Через те, що на острові Алор жінки зайняті землеробством, вони мало уваги приділяють дітям: нерегулярно їх годують, не вчать говорити і ходити. У результаті у дітей формується суперечливе ставлення до матері, недовірливість, підозрливість, пригнічена ворожість до зовнішнього світу.

Ставлення до дітей. Іреніус Ейбл-Ейбесфельд порівнював ставлення до дітей у миролюбних і войовничих народів. За його даними, люди з африканського племені ко-сан, більш відомі як бушмени, не войовничі і не агресивні, свідомо миролюбні, лагідні до дітей. Тілесні покарання застосовуються вкрай рідко і ніколи не допускаються по відношенню до малюка. Члени відомого своїми міжусобицями і війнами зухвалого племені яномамі, що мешкає у верхів'ях Оріноко, також є люблячими батьками. Тут діти перебувають у найближчому контакті з родиною та іншими членами групи, їх часто обіймають і цілують. Різниця у тому, що одні діти виростають добрими та неагресивними, а інші – невихованими та озлобленими. Це відбувається через різне ставлення в культурах до агресивності. Бушмени всіляко обмежують її прояви у дитини, навіть у грі. Якщо одна дитина б'є іншу, їй роблять зауваження, можуть навіть відняти палицю. У тих же самих ситуаціях яномамі всіляко заохочують агресивність. Коли скривджена дитина шукає у матері захисту, вона дає їй у руку палицю і пропонує помститися за себе.

Контроль батьків. У культурах, де строгий батьківський контроль превалює – наприклад у Кореї – він сприймається дітьми та підлітками як норма, а отже, як батьківська турбота і дбайливість. У Німеччині, наприклад, така поведінка батьків буде розцінюватися як посягання на свободу.

Мононуклеарна та велика сім'я. Глава великої родини повинен твердою рукою здійснювати владу над своїми дорослими синами і їхніми родинами і не соромитися при цьому в прояві агресії. Тож у великих сім'ях, де є і дідуся і бабусі, агресивність дитини буде вище, ніж у дитини з нуклеарної сім'ї (що складається з батьків та дитини).

Соціальний статус. Строгість батьків залежить від соціального статусу. Під керівництвом канадського дослідника У. Ламберта випробовувалися одинадцять вибірок з восьми країн Європи. В експерименті використовувалася стандартна ситуація прослуховування випробовуваними-батьками шестирічних дітей із середнього та робітничого класів, а саме – магнітофонного запису взаємодії дитини з іншими людьми. Реакція випробовуваних на виголошені дитячим голосом фрази: «Мама (тато), допоможи мені» показала, що у всіх вибірках батьки-робітники були схильні до більшої вимогливості, ніж представники середнього класу.

Наявність доручень дитині з боку батьків. Дітям австралійських аборигенів давали невеликі доручення, завдяки яким вони відчували себе потрібними, які беруть участь у загальній справі з дорослими. У дівчаток були маленькі іграшкові палиці-копалки, за допомогою яких вони намагалися самотійно відкопувати їстівні бульби. Хлопчики шести-семи років вчилися виготовляти найпростіші знаряддя. У результаті австралійські аборигени 8-10 років уже володіли основними знаннями і навичками, необхідними дорослому, і в знайомій для них місцевості могли прогудувати себе протягом декількох днів.

Різниця вираженості підліткового віку. М. Мід, порівнюючи отроцтво американок і дівчат з острова Самоа, прийшла до висновку, що у підлітків із розвинених країн період статевого дозрівання більш виражений, ніж у підлітків традиційних культур, які переживають цей період майже безконфліктно.

Соціальні інтеракції та культура. «Діти шести культур» – дослідження, що проводилося у 1954 р. на чолі з подружжям Б. і Дж.Уайтінг у шести населених пунктах: п'яти сільських поселеннях – в Японії, на Філіппінах, в Індії, в Кенії, в Мексиці, а також у невеликому містечку в США. Вивчалися стиль материнського виховання, поведінка дітей у взаємодії з іншими людьми – дітьми і дорослими. Так, вагоме місце у американських дітей зайняв пошук уваги, у мексиканців – пропозиції допомоги, індійці прагнули до панування. Також, у поведінці маленьких американців, японців та індійців частіше виявлялися егоїстичні вчинки типу «шукає допомоги та уваги» і «шукає панування». А маленькі філіппінці, мексиканці, кенійці частіше «пропонували допомогу і підтримку» і «відповідально радили». Тобто, діти з розвинених країн виявилися більш домінуючими та егоїстичними.

Отже, можна констатувати, що культурологічні традиції та особливості виховання дітей – це історично закріплені ритуали, яких старанно дотримуються дорослі носії культури. Різниця у вихованні дітей – це здобуток певного окремого народу, який власне і відрізняє його від інших народів. Урахування розглянутих етнопсихологічних факторів, що зумовлюють відмінності у вихованні дітей, важливе для того, щоб, всебічно ознайомлюючи дітей із специфікою різних культур, закладати тим самим підґрунтя гуманних і толерантних стосунків цих дітей у майбутньому.

Література

1. Стефаненко Т. Г. *Етнопсихологія* / Т.Г.Стефаненко. – М.: *Изд-во Аспект Пресс*, 1999. – 368 с.
2. Шпет Г.Г. *Введение в этническую психологию* / Г.Г.Шпет. – СПб.: *Изд-во Алетейя*, 1996. – 156 с.

ПРОБЛЕМА НОСІЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ

Колодяжна А.В.
Україна, м. Київ, КНУТД

В статтє проанализированы отечественные теории предметом исследования которых есть развитие творческой личности.

The paper analyzes the domestic theory of the subject of study which is the development of a creative personality.

Оновлення суспільства, а тим більше його ґрунтовна зміна, – суперечливий, складний і тривалий процес, пов'язаний із пошуком нових шляхів, засобів здійснення трансформацій в усіх сферах життєдіяльності людей. Усе це зумовлює необхідність творчої участі в цьому процесі всіх членів суспільства, тому що недостатня творча активність, відсутність ефективних стимулів її розвитку та реалізації – основні фактори, які заважають втіленню нових ідей, задумів, нових цільових орієнтацій.

Що таке творчість? Які риси притаманні творчій особистості? Кого можна вважати творчою особистістю? Ці питання стають особливо актуальними в умовах відтворення інтелектуального й духовного потенціалу українського народу. Вихід вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національне відродження, становлення державності та демократизація суспільства в Україні значною мірою залежать від того, наскільки ефективно у вищій школі формуватиметься творчий потенціал інженерів і керівників виробництва, конструкторів і вчених, педагогів і працівників культури.

Нині вища школа безпосередньо відповідає за кадрове забезпечення науково-технічного прогресу, підвищення ефективності суспільного виробництва, духовне життя, розвиток науки. Адже зріла особистість не просто активно включається у певну осмислену або смислоутворюючу професійну діяльність. Високі, власне особистісні, суб'єктні форми поведінки полягають у постійному пошуку себе, самотворенні і самостворенні, активному русі до нових завдань, оволодінні новими видами діяльності, що і є показниками творчої особистості.

Творчість є родовою властивістю людини і людства в цілому, однак у різні історичні епохи вони реалізуються різною мірою. Суспільство створює певні об'єктивні умови для творчих проявів особистості, яка є тією структурною одиницею суспільства, що здатна до творчого перетворення світу. Саме на особистісному рівні формуються і реалізуються дійсні людські можливості, з яких у кінцевому підсумку складаються можливості суспільства.

Найголовнішою проблемою при вивченні творчості є проблема носія творчого початку, особистості, яка творить. Питання розвитку творчої особистості вивчалось та продовжує цікавити вітчизняних психологів, таких як Л. Виготський, В. Дружиніна, В. Клименко, Г. Костюка, О. Кульчицьку, В. Моляко, В. Роменця, Я. Пономарьова, Т. Титаренко.

Творчу особистість визначають як особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі, як людину, яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити далі того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники. Вона повинна володіти мужністю для того, щоб піти проти течії і зруйнувати те, чому вірить сьогодні більшість.

Психологічний словник визначає, що творча особистість виникає лише внаслідок наявності у неї «...здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю».

Людина творча – це гнучка, креативна, здатна до генерування і використання нового людина. Саме у творчій діяльності, наголошує В. Роменець, відбувається становлення особистості, розкриваються її можливості «активно поставати перед світом», бути «активною стосовно світу». Тільки в акті творення людина отримує здатність осягнути безмежжя власного «Я» і втілити його в реальних продуктах своєї життєдіяльності.

Згідно з уявленням В.Клименко, «творчість людини – це її психічна активність, усвідомлення системи Я і не – Я, розв'язання суперечностей між ними, якими вона робить щось несподіване, незвичайне...».

Творча особистість, на думку В. Андрєєва, – це такий тип особистості, для якої характерна стійка, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, що виявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей в одній або кількох видах діяльності. Творча особистість – це людина, здатна проникати в сутність ідей і втілювати їх всупереч усім перешкодам аж до отримання практичного результату.

Які ж властивості притаманні творчій особистості?

В психологічній літературі виокремлюються такі головні властивості творчої особистості, як сміливість думки, схильність до ризику, фантазія, уявлення й уява, проблемне бачення, вміння долати інерцію мислення, виявляти суперечності, переносити знання й досвід у нові ситуації, незалежність, альтернативність, гнучкість мислення, здатність до самоуправління.

На думку О. Кульчицької властивостями творчої особистості є виникнення спрямованого інтересу до певної галузі знань ще в дитячі роки; зосередженість на творчій роботі, спрямованість на обраний напрям діяльності; висока працездатність; підпорядкованість творчості духовній мотивації, стійкість, непоступливість у творчості, навіть упертість; захоплення роботою.

Деякі фахівці до рис творчої особистості відносять цілісність сприйняття, зближення понять, здатність до передбачення (логічність, творче мислення, критичність уяви), схильність до гри, інтуїцію, підсвідоме оброблення інформації, дотепність тощо.

В. Моляко вважає однією з найважливіших якостей творчої особистості – прагнення до оригінальності, до нового, заперечення звичного, а також високий рівень знань, уміння аналізувати явища, порівнювати їх, стійку зацікавленість певною роботою, порівняно швидке й легке засвоєння теоретичних знань і способів діяльності, систематичність і самостійність у роботі.

В традиціях вітчизняної психології проблему творчої реалізації особистості вивчають з точки зору її життєвого шляху (Б. Ананьєв, Л. Анциферова, К. Абульханова-Славська , С. Рубінштейн, Т. Титаренко). Умовно виділяють дві протилежних життєвих позиції особистості: ставлення до життя як вже до поставленої (суспільством, традиціями) задачі та ставлення до життя як до творчої задачі, тоді життєвий шлях може стати для людини творчим актом її самореалізації.

Людське життя може здійснюватися або як стихійний процес, або як усвідомлено і творчо спрямований шлях життя. С. Рубінштейн зазначав, що перший спосіб існування – це життя в умовах і відносинах, що склалися. Тут нема стану рефлексії, роздуму над життям, його сенсом і закономірністю подій. Індивід зливається з процесом свого існування, пливе за течією, механічно підпорядковує свою діяльність зовнішнім вимогам та обставинам.

Другий спосіб життєздійснення передбачає розвинуту здатність особистості до рефлексії, до роздумів над своїм життям, його побудовою на основі власного світогляду, творчого його конструювання і здійснення. Життєтворчість – особлива й вища форма прояву творчої природи людини. Це духовно-практична діяльність особистості, спрямована на творче проектування та здійснення її життєвого проекту.

Творчою, зазначав Л. Виготський, ми називаємо таку діяльність, яка створює щось нове, однаково, чи буде це створено творчою діяльністю, будь-якою річчю зовнішнього світу, чи побудовою розуму або почуття, яке живе та тільки виявляється.

В. Моляко, розкриваючи сутність творчості, наголошує, що під творчістю розуміють процес створення чогось нового для певного суб'єкта. Тому зрозуміло, що творчість у тій чи іншій формі не є талантом «вибраних», вона доступна кожному: і школяру, який засвоює нові знання, розв'язує нову, незнайому задачу, і робітнику, який виконує нове технічне завдання. Всі вони займаються творчістю, розв'язують творчі завдання.

Я. Пономарьов зауважує, що творчість – це механізм продуктивного розвитку. Він не вважає новизну вирішальним критерієм творчості.

Значну роль у розкритті творчих здібностей особистості і перетворенні їх на творчу діяльність відіграють мотиви й воля. Характеризуючи особливості мотиваційної сфери, О.Кульчицька відмічає, що творчі люди мають високу мотивацію до успіху, поспішають жити, причому, головним мотивом є прагнення реалізувати ідею – цьому підкоряються сила волі, мислення та діяльність.

Важливою передумовою розвитку творчої особистості студента є формування в нього інтересу до майбутньої професійної діяльності.

Загальновизнано, що поза творчістю не існує особистості. Творчість постає як специфічна форма діяння людини – її духовне діяння, в якому індивід не тільки осягає навколишній світ, вчиться його організовувати, розуміти і певним чином взаємодіяти з ним, а, що головне, – особистість осягає власну здатність до подібних взаємодій, а також межі та міру своєї самостійної та індивідуальної сили.

Аналіз філософської та психологічної літератури, її осмислення дозволяють нам запропонувати наступний підхід до визначення творчої особистості.

Творча особистість — це креативна особистість (особистість, що має внутрішні передумови творчої активності), яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють дослідженню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності.

Саме творча особистість є справжнім творцем історії, оскільки весь шлях, який пройдено людством, – це безперервний процес творіння. Творчість дає людині можливість актуалізувати свої потреби, інтереси, схильності, знаходити форми проявів індивідуальної активності. Творче самовираження сприяє формуванню особистісної значущості, емоційного розкріпачення, впевненості у собі, забезпечує самостійність у процесі діяльності.

Отже, людина від природи – творець, бо приречена створювати те, чого в навколишньому середовищі та соціумі досі не існувало. Здатність творити максимально виявляється у новаторському розв'язанні найскладніших проблем людського буття, мінімально – у готовності реалізувати вже відомі завдання оригінально, новими способами.

Список літератури:

1. Клименко В.В. Психологія творчості. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. Н -480с.
2. Кульчицька О.І. Соціально-психологічні фактори формування таланту // Практична психологія та соціальна робота : наук.-практ. освітньо-метод. журн. -Київ : СОЦИС-ПРЕС ; Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України – 2007, №1. – с.14-17
3. Моляко В.О. Психологические проблемы творческой одаренности. – К.: Об-во «Знание» України,1995. – с. 52.
4. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Гол. ред. В. М. Доній. - К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1996. - 792 с.
5. Психологія особистості: Словник-довідник / За редакцією П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – с.320
6. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч.посібник. 3-тє вид. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.

**ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ЗАДОВОЛЕНОСТІ БЕЗРОБІТНИМИ СОЦІАЛЬНИМИ ПОСЛУГАМИ,
ЯКІ НАДАЮТЬСЯ ОДЕСЬКИМ МІСЬКИМ ЦЕНТРОМ ЗАЙНЯТОСТІ**

Лазарева А.О.

Україна, м. Одеса,

Одеський національний політехнічний університет

Аннотація. В статті проведено аналіз даних стандартизованого інтерв'ю в дослідженні рівня задоволеності безробітними послугами, які надає Одеський міський центр зайнятості. Тема, заявлена в статті, актуальна, так як в сучасних умовах рівень безробіття вище, а кількість державних організацій, які надають різні соціальні послуги в трудовому середовищі менше.

Annotation. The article analyzes the data in the study of standardized interview satisfaction unemployed services provided by the Odessa City Employment Center. Theme announced in the article is relevant, as in the present conditions the unemployment rate is higher and the number of public organizations that provide a variety of social services employment less.

З метою визначення ефективності роботи Одеського міського центру соціального обслуговування безробітного населення (центру зайнятості) стосовно визначення ефективності рівня співпраці з клієнтами центру (безробітними), нами було проведено дослідження з застосуванням методу стандартизованого інтерв'ю.

Безробітними є працездатні громадяни працездатного віку, які через відсутність роботи не мають заробітку або інших передбачених законодавством доходів і зареєстровані у державній службі зайнятості як такі, що шукають роботу, готові та здатні приступити до неї [4, с. 276].

В дослідженні приймали участь 10 чоловік: безробітні, віком від 16 до 56 років.

Предметом дослідження є виявлення рівня ефективності співпраці центру зайнятості з клієнтами (безробітними) Одеського міського центру зайнятості.

Соціально – демографічна характеристика об'єкту дослідження: вибірка сукупність складає 10 осіб – 7 жінок (70%) та 3 чоловіків (30%), віком від 16 до 56 років (переважно це були люди віком від 26 до 35 років (40% респондентів). У більшості кількості респондентів висока освіта (70%), друга висока освіта (10%) респондентів і (10%) респондентів мають середню освіту. Всі респонденти проживають в місті (100%). Крім даних показників в дослідженні було виявлено, що найбільша кількість респондентів у (%) відношенні мають статус безробітного.

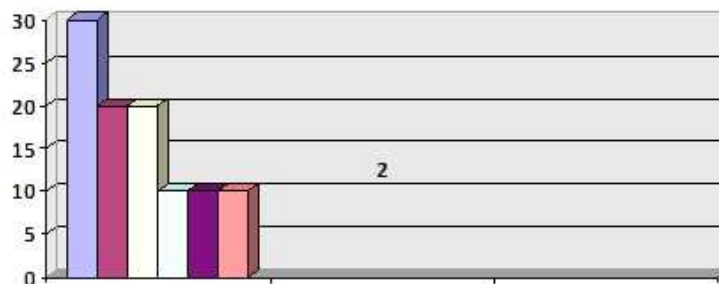


Рис 1. Соціально-демографічна структура безробітних клієнтів ЦЗ

- 1- Безробітні (домогосподарки, домохазяїни) 30%
- 2- Інтелігенція (вчителі, педагоги) 20%
- 3- Інженери (20%)
- 4- Менеджери (10%)
- 5- Секретарі, бухгалтери, продавці (10%)
- 6- Випускники (10%).

Більшість респондентів вважають, що рівень якості праці центру високий - 44%, 15% респондентів – середній, і тільки 2% респондентів вважають, що якість співпраці знаходиться на низькому рівні:

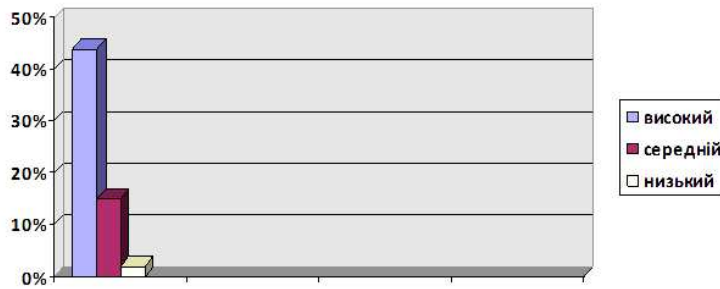


Рис. 2. Оцінка якості праці центру зайнятості з безробітними.

Також важливим фактором для ЦЗ є те, як оцінюють клієнти співпрацю з ними :

- 60% хороша співпраця
- 30% відмінна
- 10% низька.

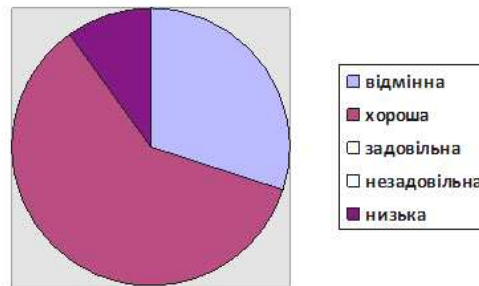


Рис. 3. Оцінка співпраці центру зайнятості з безробітними.

Під час проведення анкетування було виявлено, що 40% респондентів без роботи знаходяться уже рік, 30% - 6 місяців, 20% - 3 місяці і 10% респондентів менше місяця. Також було поставлено питання відносно того, як відноситься сім'я до безробітного. 40% респондентів відповіли, що про це в сім'ї ніхто не говорить, але все одно напруга відчувається, 40% відповіли що ніяких змін не відбулось, 10% респондентів відчувають і у 10% респондентів немає сім'ї.

Більшість опитаних нами безробітних раніше працювали в державних установах (60%), всі інші (40%) в приватних установах. Їхня робота була пов'язана з інтелектуальною (80%) та фізичною діяльністю (20%). Переважно графік роботи складав 8-ми годинний робочий день (80%) та лише у декількох 6-ти годинний (20%). Рівень заробітної плати у більшості респондентів (40%) складав більше 2000 грн., у (30%) від 1000 до 1500грн., у (20%) від 500 до 1000грн., та у (10%) респондентів від 1500 до 2000 грн. З них (60%) респондентів були незадоволені своєю заробітною платою, (20%) задоволені, але хотілось більше та (10%) опитуваних повністю задоволені з/п. Також, що стосується конфліктних ситуацій на робочому місці з колективом то їх не було (100%), лише у (20%) респондентів були конфліктні ситуації з керівництвом. 50% респондентів були звільнені з роботи по особистому бажанню, 40% - під час кризи та 10% респондентів пішли з роботи, так як їм надоїло працювати. З допомогою спеціалістів центру зайнятості безробітні хотіли б знайти роботу, яку виконували раніше (50%), 30% респондентів шукають більш високооплачувану роботу, але щоб була за спеціальністю та 20% шукають задля того, щоб тільки заробляти гроші. Також 90% опитуваних повністю задоволені роботою центру, 10% відповіли що вони незадоволені роботою центру. Попит на застосування послуги перекваліфікації (отримання нової професії, яка користується попитом на ринку праці з боку роботодавців, для скорішого працевлаштування), то 70% відповіли що так, а саме за спеціальністю, лише 30% респондентів все ж таки будуть шукати ту роботу, яка відповідає їхнім можливостям.

Виходячи з даних відповідей респондентів, можна зробити такий висновок, що Одеський міський центр зайнятості виконує свою роботу в повному обсязі. Центр проводить безліч різних тренінгів, навчаючи семінари, щонеділі проводяться ярмарки вакансій, але більшість респондентів (50%) не відвідують ярмарки вакансій, 40% респондентів відвідують і вважають що це допоможе їм швидше знайти роботу, і тільки 10% респондентів відвідують ярмарки вакансій задля інтересу.

Важливим фактором у організації роботи Одеського міського є допомога клієнтам у формуванні навичок самостійного пошуку роботи, адже для ЦЗ важливим є те, що більшість безробітного населення використовують самостійні пошуки роботи, а саме – рекомендації знайомих (80%), реклама через газету (20%) і тільки 30% респондентів звертаються до служби зайнятості тільки після того як не змогли самостійно знайти роботу, або зневірилися у власних силах. Повторно до центру зайнятості звертається більшість безробітних через те, щоб служба зайнятості допомогла їм в пошуку хорошої, високооплачуваної роботи (90%), 30% звертаються щоб отримати допомогу по безробіттю та 20% для надання їм консультацій.

Використана література:

1. Законодавство про соціальний захист [текст]: збірник офіційних текстів законів станом на 18 лютого 2013 р. –

К.: «Центр учбової літератури», 2013. – 540 с.

2. Закон України «Про зайнятість населення»[Електронний ресурс]. Одеський регіональний центр зайнятості. Послуги населенню. Режим доступу: http://www.dcz.gov.ua/ode/control/uk/publish/category?cat_id=6907.
3. Огаренко В. М. Соціологія праці: Навчальний посібник. /В. М. Огаренко, Ж. Д. Малахова. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 304 с.
4. Соціологія: Підручник/за ред. В. Г. Городяненка. – К.: ВЦ «Академія», 2008. – 544 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ ПЕРЕЖИВАННІ САМОТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Марценюк М.О.

Україна, м. Мукачево,

Мукачівський державний університет

***Анотація:** В статті розглядається явище юнацького самотності, як актуальна сучасна психологічна проблема, аналізуються основні причини її виникнення. Розглядаються ефективні напрямки та форми реалізації корекційної роботи з почуттям самотності у юнаків та дівчаток.*

У сучасному суспільстві самотність є однією з актуальних проблем і її вивчення повинне бути спрямоване в першу чергу на вирішення практичних завдань. Однак без розуміння глибинних причин даного феномена неможливо правильно вибудувати стратегію і тактику консультативної допомоги юнакам і дівчатам, що страждають від неї [1].

Проблема самотності, добре знайома психологам-консультантам. Йдеться про самотність, яка заповдіює людині важкі страждання і з якою буває дуже складно впоратися. Проблема самотності у старшокласників неоднозначна, тому перш за все необхідно зрозуміти причини самотності, її гостроту, глибину, тобто ступінь суб'єктивності відчуття підлітка себе самотнім. С.В. Малишева окреслила 6 причин виникнення почуття самотності у старшокласників [2].

Перша причина пов'язана з усвідомленням старшокласником себе унікальною, неповторимою, ні на кого не схожою особистістю. Переживання унікальності можуть породжувати думки про те, що ніхто, в принципі не може зрозуміти іншу людину, у зв'язку з чим всі приречені на самотність.

Друга причина зумовлена відсутністю у старшокласника достатньої кількості міжособистісних контактів з однолітками або негативним досвідом спілкування з ними.

Третя причина, яка призводить до загостреного відчуття самотності в старшокласників пов'язана з екзистенційною підлітковою кризою – пошуку «сенсу життя».

Четверта причина – примусове утримання дитини в певних групах, наприклад, у дитячих будинках.

П'ята причина – відсутність уваги з боку сім'ї в період становлення особистості, що призводить до виникнення у старшокласника відчуття непотрібності, ізоляції, нікчемності його існування. Старшокласники з такою самооцінкою глибоко переживають відчуття самотності і потребують психологічної допомоги.

Шоста причина – депресія, яка не була вилікована в дитинстві.

Перша і третя причини пов'язані з екзистенційними факторами, які являються необхідними умовами повноцінного розвитку особистості. Старшокласник пізнає світ з його непередбачуваністю, нестійкістю, базовою самотністю і ізоляцією, стикається зі смертю і нестійкістю буття. Старшокласникам властиві думки про смерть, бажання усамітнитися, гострі переживання кінця світу і буття. В цей період вони можуть бути захоплені музичними групами, які пропагандують смерть, можуть писати «трагічні» вірші, носити чорний одяг, захоплюватися готикою. Це спосіб боротьби з тривогою як екзистенційним переживанням.

Можливість обговорювати ці питання дозволяє старшокласнику розвиватися і зняти тривогу в цей відповідальний і кризовий період. Допомога психолога-консультанта в даному випадку полягає в готовності обговорити будь-які теми пов'язані зі смертю, з втратами, з невиліковними хворобами, самотністю.

Друга і четверта причини пов'язані з інтимно-особистісним спілкуванням. Поряд з проблемою низької або неадекватної самооцінки, яка заважає старшокласнику налагоджувати міжособистісні зв'язки, нерідко проблему загострює відсутність необхідних навиків спілкування. В цьому випадку ефективними є тренінги спілкування, де навчають простим способам взаємодії з однолітками. Під час індивідуальних консультацій хороший ефект дають – техніки обміну ролями, коли старшокласник може відчути на собі, як сприймається та чи інша його поведінка, а також спробувати нові способи поведінки, які раніше ним не використовувалися.

Якщо юнак або дівчина відчуває стан самотності, зумовлений п'ятою чи шостою причиною, то про його проблеми можна навіть не побачити. Він може поводити себе адекватно і нічим не видавати свої переживання. Саме «відкинуті» діти і діти з затяжною депресією частіше за все здійснюють суїцидальні спроби. Робота з такими старшокласниками важка через наявність у них базової недовіри до людей і до світу. Саме тому, психолог-консультант рекомендує батькам і вчителям звертати увагу на зміну емоційного стану таких дітей, і звертатися за консультацією до психолога [6].

Самотність – це неповноцінність, яка полягає в нестачі близьких взаємин, спілкування, взаєморозуміння, любові, турботи. Це свого роду ізоляція (духовна, фізична, моральна). Самотність – це та проблема, до вирішення якої старшокласник найменше підготовлений і відповідальність за яку так легко перекласти на інших. Однак дитина стає самотньою тоді, коли усвідомлює неповноцінність своїх відносин з людьми, особистісно значущих для неї, коли вона відчуває гострий дефіцит задоволення потреби в спілкуванні [3].

Самотність у старшокласників пов'язана з основними процесами і феноменами самосвідомості, що впливає на формування ставлення до себе (емоційні прояви самотності), уявлень про себе (когнітивні прояви самотності), на характерологічні особливості і вибір способів поведінки (поведінкові прояви самотності). Самотність пов'язана з життєвими основними подіями особистості (відділення від батьківської сім'ї, розширення контексту соціальних відносин, планування свого майбутнього, встановлення інтимно-особистісних відносин) і завданнями розвитку особистості старшокласника [7].

Внутрішніми умовами актуалізації позитивного потенціалу самотності є: усвідомлення самотності, формування позитивного сприйняття самотності (відносини до нього); формування позитивного самоставлення, підвищення цінності своєї особистості, формування позитивного самосприйняття особистості, прийняття відповідальності за своє життя, формування активної позиції по відношенню до самотності; підвищення комунікативної компетентності старшокласників, оптимізація відносин із групою однолітків та отримання досвіду опанування труднощів і негативного переживання; розуміння позитивної ролі самотності у розвитку особистості і знаходження мотивів вибору самотності [3].

Загальна стратегія допомоги особистості в актуалізації позитивного потенціалу самотності – це організація руху особистості від інтеральної негативної самотності до інтеральної позитивної. Реалізація стратегії психологічної допомоги особистості в актуалізації позитивного потенціалу самотності і, тим самим – у розвитку особистості, передбачає виконання ряду зовнішніх умов.

По-перше, створення сприятливого фону для позитивних емоційно-ціннісних переживань, що є основою для виховання потреб (в міжособистісних відносинах) і почуттів (почуття спільності), для розуміння того, що розвиток індивідуальності можливий тільки в контексті соціальних відносин.

По-друге – моделювання в дослідно-експериментальній роботі основних життєвих подій і створення умов для екстерналізації внутрішніх протиріч, здійснення особистісного вибору.

По-третє, це знаходження таких форм роботи, в яких був би можливий рух від інферальної негативної до інферальної позитивної самотності [5].

Що стосується стилю бесід психолога і старшокласника, то більшу частину часу психолог задає питання, а не вдається до дидактичних тверджень. За допомогою питань шкільний психолог показує старшокласнику, як застосовувати науковий метод: «Які докази я маю?», «Чи достатньо цього, щоб підтвердити мій висновок?», «Чи існують альтернативні пояснення?» [6].

До можливих ефективних способів практичного розв'язання згаданих вище проблем можна зарахувати:

1. Індивідуальні бесіди у ході яких спільно проаналізувати причини самотності;
2. Групові зустрічі (тренінги, круглі столи, диспути, ділові ігри), на яких оптимізувати процеси саморегуляції, здатність до відкритого демонстрування як позитивного, прихильного, так і негативного ставлення до стану самотності; виробляються уміння до гнучкого управління емоціями, емпатійного слухання, спільного розгляду, пошуку і знаходження конструктивних рішень [5; 6].

Успіх у здійсненні психотерапевтичних засобів залежить від майстерності психолога-консультанта, його професійної інтуїції та гостроти мислення.

Список літератури:

1. Лащук В.Г. Психологічні особливості переживання самотності в юнацькому віці: Автореф. дис. канд. психол.наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Лащук Вікторія Григорівна// Інституті психології імені Г.С.Костюка АПН України. – К., 2010. – 20 с.
2. Малышева С.В. «Образ Я» и представление о сверстнике у подростков, переживающих одиночество: автор. дис. на соискание наук. степени канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология»/ Малышева Светлана Владимировна // МГУ им. М.В. Ломоносова – М., 2003. – 25 с.
3. Курников А.Р. Позитивные аспекты переживания одиночества в подростковом возрасте / А.Р. Карников. – М.,ИНФРА-М, 2002. – 340с.
4. Киселева В. Подростковое одиночество / В. Киселева // Школьный психолог. – 2002. – №8. – С.8-16.
5. Учителям и родителям о психологии подростка ; под ред. Г.Г. Аракелова. – М. : Высшая школа,1990. – 304с.
6. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О.В. Хухлаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 193 с.
7. Швалб Ю. М. Одиночество: Социально-психологические проблемы / Ю.М. Швалб, О.В. Данчева. – К. : Україна, 1991. – 270 с.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОЇ СТРУКТУРИ СУСПІЛЬСТВА НА ОСОБИСТІТЬ

Михальченко Н.В.

Україна, м. Первомайськ,

*Миколаївський національний університет
імені В.О.Сухомлинського*

В статье рассматривается проблема влияния социальных структур на личность в онтогенезе. Определены проблемы современного общества (депопуляция, повышение уровня смертности, деструктивная агрессия), которые негативно влияют на психологическое состояние людей и их жизненную продуктивность. Раскрываются причины социальных потрясений (классовое неравенство, материальные проблемы, деформация социальных явлений). Указаны факторы негативного влияния на социально-психологическое здоровье общества.

Показана зв'язь между необхідністю реалізації базових потребностей и неможливістю их осуществлення.

Проблема соціального та соціально-психологічного комфорту населення України є актуальною. Соціальне життя характеризується депопуляцією, підвищенням рівня смертності, зниженням рівня матеріального достатку, що викликано (на думку Е.Афоніна, А.Мартінова) поширенням соціальної деструктивної агресії, деградації загальної духовної атмосфери, невротичного емоційного стану суспільства [1, с.10]. Розглянемо як соціальна структура суспільства впливає на трансформаційні процеси та розвиток особистості в онтогенезі.

На думку П.Штомпки, структура – це прихована мережа стійких регулярних зв'язків між елементами певної сфери дійсності, які суттєво впливають на розвиток її явищ. Дослідник виокремлює такі виміри: нормативний, ідеальний, інтеракційний та вибір інтересів. В інституціалізацію нормативної структури вчений включив соціальні норми, цінності та інституції; процес становлення стандартних переконань, поглядів, стереотипів автор відніс до процесу артикуляції ідеальної структури; розширення мережі контактів та комунікації – до процесу експансії інтеракційної структури; процес кристалізації структур інтересів вчений пов'язав з виникненням нерівності між людьми в доступі до благ, влади [5, с.4]. Хоча соціальну структуру можна розглядати як забезпечення певного порядку та сталості розвитку суспільства, однак причиною соціальних потрясінь можна вважати саме класову та матеріальну нерівність і деформоване бачення соціальних явищ. Адже відомо, що психічне і соціальне неподільні, психічне лежить в основі соціального (А.Брушлинський, Е.Афонін, А.Мартінов, С.Московічі). Проте в умовах індустріального суспільства об'єктивне, матеріальне чи соціальне спричиняє суб'єктивне, психологічне. Е.Афонін, А.Мартінов доводять, що визначений саме в такий спосіб порядок залежності психічного від соціального повністю характеризує процес утворення соціальної структури різних форм традиційного суспільства, в якому спрощується уніфікація не лише окремої людини, але й груп [1, с.4].

В умовах соціальної кризи виникає низка невідповідностей між нормативним вибором і інтересами, ідеальним вибором та інтересами, нормативним вибором та інтересами, інтересами та нормативними цінностями, що і спостерігається сьогодні. Загальновідомо, що середовище формує особистість та її цінності. Соціальні негаразди не можуть не впливати на цінності та установки громадян. Тому актуальною є проблема структуризації суспільства та забезпечення інформаційно-психологічної безпеки особистості. До факторів негативного впливу на суспільство та особистість можна віднести засоби масової комунікації, які пропагують сцени агресії та насилля в мас-медіа; низький рівень матеріального забезпечення населення; психологічну готовність до підлеглості (ментальність, що склалася історично), психологічну неграмотність населення, податливість впливу зараження та навіювання з боку маніпуляторів різного типу, використання психотехнологій з реакційними намірами, низький рівень свідомості і самосвідомості населення, небажання чи неспроможність навчатися і розвиватися певних верств населення, неможливість самореалізації особистості в соціальній та професійній сферах, тощо.

Залежність – це одне з базових переживань людини. Вона посідає важливе місце в її психічному житті. Коли психологічна залежність сягає патологічних меж – людина втрачає здатність критично мислити, співвідносити своє життя з цінностями певної авторитетної особистості чи групи, руйнує надзвичайно важливі для неї сімейні та соціальні зв'язки. На думку О. Ліщинської О., виникнення цього явища обумовлюють чинники індивідуальності (ослаблене «Я»), чинники середовища (інформаційне забруднення) та чинники навмисного впливу (деструктивний контроль свідомості) [3, с.145].

Розглянемо умови та механізми психологічного впливу соціальних структур. Вчені доводять, що крім природних потреб, поведінка людини визначається низкою психологічних потреб: у безпеці, належності до групи, повазі, самовираженні і самоактуалізації (за А.Маслоу); у лідерстві та служінні (за Е.Фроммом); у владі та афіліації (за Х.Хекхаузеном); в уяві, судженні, символізації (за С.Мадді). Під час задоволення цих потреб важко виробити критерії істини. На думку О.Ліщинської, доведена до гіпертрофованих розмірів комбінація цих потреб виступає одним з психічних механізмів тоталітарної психологічної залежності [3]. Прагнення людини реалізувати ці потреби може привести до духовної традиції, або до залежності від маніпулятора.

Цінності соціуму проникають в свідомість підростаючого покоління, де особливо важливу роль в вихованні дітей відіграє сім'я (громадяни соціуму). Екстремальними формами відносин в сім'ї є депривація і симбіоз. В першому випадку батьки ігнорують дитину і позбавляють її своєї любові, в іншому - пригнічують своєю опікою та надмірним контролем. С. Ільїна вважає, що як депривація, так і симбіоз шкідливо впливають на образ «Я» та картину світу, створюють психологічну базу, формують особливу перцептивну підготовку для різних видів вторгнення – фізіологічного, сексуального, психологічного [2]. Сформований у дитинстві синдром залежності, який характеризується повною відкритістю меж індивідуальності, маніпулятивним стилем стосунків, ненаситною афіліативною потребою, вимагає шукати об'єкт задоволення і часто знаходить певного лідера, який буде ставитися до нього як до жертви [3].

Так як без впливу зацікавлених осіб тоталітарна психічна залежність не виникає, існують замовники і методи деструктивного контролю свідомості, за допомогою яких відбувається індокриніяція. Для того, щоб не допускати деструктивного контролю свідомості, психологічного насильства людей, щоб забезпечити соціально-психологічні чинники, які безпосередньо впливають на інформаційно-психологічну безпеку особистості, слід на рівні держави відновити соціальну структуру, систему моральних норм і цінностей в суспільстві, дати належну оцінку національним та історичним традиціям українського народу, взяти кращі зразки за взірць. Психологічна просвіта має стати засобом формування механізмів захисту від маніпулятивних впливів у всіх прошарках населення.

Список використаних джерел

1. Афонін Е., Мартінов А. Соціально-психологічний чинник трансформації і соціально-психологічна структура кризового суспільства // Соціальна психологія. Український науковий журнал. №1(12) -2007. – К.: УЦПМ.- С.31-41.

2. *Ильина С.В. Влияние пережитого в детстве насилия на возникновение личностных расстройств. Вопросы психологии.1998.-№6. -163с.*
3. *Ліщинська О. Чинники тотальної психологічної залежності //Соціальна психологія. Український науковий журнал.№3.-2004. – К.: УЦПМ.-180с.*
4. *Пірен М.І. Основи політичної психології. К.: Міленіум,2003.- 418с.*
5. *Штомпка П. Понятие социальной структуры: попытка обобщения// Социологические исследования.-2001.- №9.-С.3-13.*

ТРАНСФОРМАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО КАПІТАЛУ УКРАЇНИ В УМОВАХ ІНФОРМАТИВНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ

Худякова В.І.

*Україна, м. Первомайськ,
Миколаївський національний університет
імені В.О.Сухомлинського*

В статье рассматривается проблема психологической зависимости личности от социального давления. Определены факторы социально – психологического влияния на личность. Социальный капитал украинского социума рассматривается как общество, которое, переживает кризис национальной идентичности, гражданского взаимодействия, консолидации и целостности моральной определенности. Рыночные отношения и информационное влияние разрушают национально-культурные традиции и нравственные ценности народа. Утверждается мысль, что народ может быть жизнеспособным только тогда, когда он искренне верит в те благородные цели, которые провозглашает и действует соответственно.

Сучасний період соціально-економічного життя в Україні характеризується переживанням кризи, яка просліджується і на цивілізаційному рівні: завдяки прагненню домінувати над природою, людство перетворило засоби в ціль, метою життя стало матеріальне благополуччя. Ієрархію життєвих смислів очолюють влада, фінанси, місце (посада) в суспільстві, маєтність, їжа, одяг, самооцінка, авторитет, схвалення. Згідно рівня розвитку свідомості і розуміння перспектив, суспільство можна характеризувати як поверхове і меркантильне. В зв'язку з глобалізацією інформаційного суспільства такі «цінності» поширилися на весь світ. Нерозвиненість внутрішнього світу або нездатність протистояти натиску системи робить людину запрограмованою зовні ідеологією культури соціальної ідентичності, де є готовий стереотип вибору.

Духовно-моральні реалії української психокультури орієнтуються на людську всеєдність, що відкриває шлях до духовного зростання та єднання людини зі світом. На відміну від уявлень західної психокультури (за Г.Дьяконовим), що спрямована на культивування егоцентрично-нарцисичного індивідуалізму, саме совість як моральне почуття найглибше і найповніше втілює в собі духовно-діалогічний, недиз'юнктивно-процесуальний зміст етико-моральних почуттів [2]. В структуру совісті входять: людяність, справедливість, чесність, гідність, милосердя, душевність, вірність. Г.Дьяконов вважає, що відчуття совісті є за своєю природою духовно-екзистенційним та інтерсуб'єктно – діалогічним виявом вищих етико-моральних почуттів та переживань і ціннісних відносин людини. Совість є домінуючою цінністю морально-етичної сфери [2]. Реалії соціального життя свідчать, що на сьогодні нагальною потребою для нашого суспільства є відновлення і збереження соціального капіталу українського народу, адже трансформаційні процеси в Україні негативно позначилися на критеріях моральних оцінок суспільної думки; комплекс суспільних відносин почав ґрунтуватися на несправжніх цінностях: наживі, обмані, лицемірстві, корупції, безвідповідальності. Соціальний капітал українського суспільства, що відображає ступінь взаємодії та консолідованості всієї громади втратив цілісність моральної визначеності, потенційно зруйнував робочу силу як таку, зникла наступність професіоналізму. Безробіття призвело не лише до матеріальних злиднів, але негативно вплинуло і на психіку людей. Життя і робота втратили сенс; людина відчуває себе частиною механізму, системи, не бачить конкретних результатів своєї праці і тому не має творчої наснаги від створення нового. Ринкова економіка набула ознак феодалізму і беззаконня. Ринкова орієнтація призвела до людських відносин як між речами – працівник обмінює особистісний багаж на гроші. Люди продають свою особистість, і значущість особистості полягає в тому, хто скільки заплатив за її працю (за неї). Якщо працівника ніхто не купив (безробіття) – він нікому не потрібен.

Згідно соціальних умов, люди відокремлюють особисте життя від суспільного, бояться бути відвертими, не відчувають, що можуть щось змінити, взяти на себе відповідальність за суспільство; та і саме почуття відповідальності нівелювалось. Любов як вища чеснота в філософському розумінні (любов до природи, до людей, до себе) - велика рідкість; нас швидше цікавить сам процес виживання - ми піклуємося про засоби для досягнення мети.

Проблемі соціальної та інформаційної залежності приділено дослідниками достатньо уваги. Зокрема, розглядалися питання особистісного вибору в контексті соціальної поведінки (Г.Балл), факторів тотальної психологічної залежності (О.Ліщинська), соціологічних та психологічних аспектів цілеспрямованої поведінки (Н.Наумова), утвердження духовних цінностей громадянського суспільства (М.Пірен) [1;3;4;5]. Автори стверджували, що соціальний капітал, громадська думка проявляються у взаєминах індивідів, у якості цих взаємин: надійність, довіра, взаємоповага, рівноправне членство в громадських організаціях. Український народ небайдужий до того, як руйнуються його національно-культурні традиції, незворотно деформується етико-

генетичний лад вітчизняної моральної культури – настало інше середовище з лицемірством і маніпуляціями мас-медіа, реклами, неякісної телевізійної продукції.

Проаналізуємо, як соціально-психологічні умови впливають на особистість. Дослідники доводять, що людина робить свій вибір на основі соціального впливу, континуальної реальності та власного досвіду – доступний спостереженню результуючий акт напруженої духовної роботи, фрагмент функціонування активної системи (особи) (Г.Балл); дія суб'єкта, якою він надає перевагу одній альтернативі перед іншою на певній підставі (В.Василіук); це така дія, у якій провідне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, до норм суспільної моралі (С.Рубінштейн); той вихідний елемент організації психічного життя, який стосується саме особистості (О. Ткаченко). Сміслове поле є суб'єктною конструкцією світу, в якому живе особистість.

Г.Балл вважає, що особистісний вибір (особистісне самовизначення) вимагає творчості [1,с.4]. Більше це стосується актів стратегічних життєвих рішень, однак ставлення до інформації та впливу, який вона здійснює на особу та суспільство в цілому, виробляється свідомо кожним індивідуально. Це зробити досить складно, адже ціннісні й духовні спектри різних форм культури, сумнівні, вимагають не однозначного вибору, а постійного об'єднання, переходу, глибинних суперечностей з вічних проблем смислу буття.

Знаючи про потужний вплив соціуму та інформації на особистість, для здійснення успішного вибору суб'єкт потребує достатнього рівня інтелектуальної та психологічної культури, здатності до творчого трансцендування ситуації вибору, виходу за межі начебто вичерпної сукупності альтернатив. Особистість має проявити свою суб'єктивну активність та знайти силу для переборення суперечності смислів. Велику роль в спрямованості вибору відіграють цінності (вартості) – змістові універсалії, що кристалізуються в результаті узагальнення типових ситуацій. Саме цінності та індивідуальні установки виконують регулятивну роль та творять взірці породження життєвих актів. Воля є усвідомленою практичною стороною психіки, спрямованою на переведення ідеальних цілей в бажані результати конкретних вчинків.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки //Соціальна психологія. Український науковий журнал. №1(9).- 2005.- К.: УЦПМ.-174с.
2. Дьяконов Г. Соціально-діалогічне дослідження моральних почуттів молоді //Соціальна психологія. Український науковий журнал.№1(9).-2005. – К.: УЦПМ.-С.50.
3. Ліщинська О. Чинники тотальної психологічної залежності //Соціальна психологія. Український науковий журнал.№3.-2004. – К.: УЦПМ.-180с.
4. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. – М.: «Аспект-Пресс», 1998.- 199с.
5. Пірен М.І. Утвердження духовних цінностей громадянського суспільства і релігійна соціалізація особистості// Соціальна психологія. Український науковий журнал.№6(14) -2005. – К.: УЦПМ.- С.31-41.

УДОСКОНАЛЕННЯ КРИТЕРІЇВ ПРОФЕСІЙНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДБОРУ ДО ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Шелег Л.С.

Україна, м. Київ,

Національна академія внутрішніх справ

Анотація. В статті пропонується теоретичне обобщення стосовно психопрофілактичного напрямку в системі психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ. Визначені принципи та заходи профілактики психосоматичних розладів працівників.

Ключові слова: психопрофілактика, психологічне забезпечення, психосоматичні розлади.

Abstract. The paper is proposes a theoretical generalization about psychoprophylactic direction in the psychological support of the operational activity of the bodies of internal affairs. The author is offers the principles and measures of prevention of psychosomatic disorders employees.

Keywords: psychoprophylactic, psychological support, psychosomatic disorders.

Про вплив соматичних захворювань на психіку людству відомо з давніх часів. В художній літературі та наукових працях лікарів ми можемо знайти згадування чи більш-менш повний опис змін психіки, характерних для осіб із різними соматичними хворобами (кардіологічними, опорно-рухового апарату, органів дихання, шкірно-венеричними тощо). При цьому спектр можливих змін психіки знаходиться в широких межах: негативні емоційні реакції (страх, тривога, дратівливість), астеничні і невротичні стани, аномальні егоцентричні установки, захисні й компенсаторні особистісні новоутворення, зміна всієї життєвої спрямованості й «Я-образу» людини.

Поряд із цим, у класичній медицині з давен і дотепер люди поділяються на хворих та здорових; якщо людина хвора, її потрібно лікувати, тобто усувати, нейтралізувати чи мінімізувати певні симптоми та синдроми. Першопричина захворювання залишається поза полем уваги лікарів (у кращому випадку з'ясується наявність спадкових її передумов). Спостерігається також явне домінування в цій галузі психіатричних напрацювань, що використовують теоретичний і методичний арсенал сучасної медицини та орієнтованих на суто клінічну кваліфікацію вищезазначених змін психіки.

Життєва практика засвідчує, що певна категорія хворих роками лікуються за усталеними медичними схемами, але це не приносить бажаного результату. Акцентуючи увагу на самій хворобі, ми оминаємо психічні стани, що розвиваються у континуумі нормою і патологією, та не враховуємо найважливішого чинника, що визначає його розвиток – психологічних особливостей самої людини.

Окрім того, соматичне захворювання закономірно інвалідизує людину та змінює соціальну ситуацію її розвитку: а) зменшуються операціональні та енергетичні можливості здійснення діяльності, що негативно впливає на її ефективність; б) обмежується коло спілкування, змінюється ставлення до оточуючих та професійної діяльності в цілому; в) змінюється характер орієнтації на майбутнє («ескіз майбутнього»).

Можемо стверджувати, що розвиток психопрофілактичного напрямку в системі психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності ОВС актуалізує завдання вивчення сутності психосоматичних розладів. На сучасному етапі розвитку психології стає все більш очевидним, що науково обґрунтоване й ефективне проведення психопрофілактики можливе лише за умови врахування знань про психологічні закономірності динаміки психіки у осіб, схильних до психосоматичних розладів, особливостей формування тих чи інших змін психіки.

Дещо перефразовуючи давню істину, зазначимо: своєчасна профілактика є більш дієвим засобом попередження будь-яких розладів, аніж лікування вже наявних хронічних захворювань. Тому психосоматичний статус працівника міліції повинен бути об'єктом ретельної уваги, насамперед, фахівців-психологів, оскільки саме профілактика психосоматичних розладів – це не тільки досконале вивчення соматичної й психічної норми та патології в усьому різноманітті, але й визначення основних завдань служби психологічного забезпечення МВС України з метою збереження кадрового потенціалу.

Вважаємо, що складність вирішення означених завдань потребує створення єдиної концептуальної теорії профілактики психосоматичних розладів в ОВС. В її основу слід покласти наступні принципи [1].

1. *Принцип превентивності.* Психопрофілактична робота повинна розпочинатися вже на перших етапах підготовки фахівців для ОВС – проходження професійного психологічного відбору, адаптація до умов навчання у ВНЗ, проходження первинної початкової підготовки працівників міліції.

2. *Принцип своєчасності і наближеності* – активна психологічна допомога повинна надаватися особі якомога швидше після припинення впливу стресора чи завершення дії екстремальних чинників. Це означає, що відповідними вміннями та навичками (хоча б мінімальним їх переліком) повинен володіти кожен працівник ОВС.

3. *Принцип вибірковості* – при визначенні методів і засобів психопрофілактики необхідно враховувати індивідуально-особистісні особливості працівників ОВС, структуру і зміст психотравмуючої ситуації та пов'язаних із нею переживань.

4. *Принцип повної участі особового складу* підрозділу – при проведенні загальних психопрофілактичних заходів слід прагнути до якомога більш повної участі в них сталого робочого колективу, зв'язків і взаємин, що сформувалися в ньому.

5. *Принцип збереження службового стереотипу* – проведення психопрофілактики не повинне вносити суттєвих змін в усталений уклад життя і порядок повсякденної професійної діяльності.

6. *Принцип розумної достатності* – обсяг психологічної допомоги на кожному з етапів психопрофілактики повинен бути раціональним, тобто з використанням наявних засобів і сил, а також мінімально достатнім.

На сьогодні у доступній нам науковій та навчально-методичній літературі ми не знайшли логічно несуперечливої і повною мірою придатної для практичного використання програми дій посадових осіб, що безпосередньо відповідають за збереження і підтримання на належному рівні психофізіологічних та індивідуально-психологічних параметрів всіх категорій працівників. В кращому випадку йдеться про психологічну корекцію особистості тих співробітників, які були задіяні в виконанні оперативно-бойових завдань чи оперативно-службових завдань екстремального характеру. Таким чином, проблема створення доступної, надійної й уніфікованої системи психопрофілактики психосоматичних розладів працівників ОВС залишається актуальною.

На нашу думку, психопрофілактика психосоматичних розладів повинна передбачати, насамперед, комплексне використання методів і засобів, спрямованих на зниження інтенсивності впливу на особистість психотравмуючих чинників професійної діяльності. Такі методи і засоби складають сутність наступних заходів: 1) професійний психологічний відбір кандидатів на службу в ОВС, зорієнтований на вирішення трьох основних завдань: а) встановлення наявності та ступеня розвиненості професійно значущих якостей; б) визначення рівня розвиненості властивостей, що визначають стресостійкість особистості, та відсутності протипоказань до зайнятості в екстремальних видах діяльності; 2) професійна психологічна підготовка особового складу до дій в стресогенних умовах, що полягає в одержанні знань про сутність та основні прояви стресу, розумінні змін, що відбуваються в організмі та психіці внаслідок його дії), багаторазових тренуваннях та відпрацюваннях стресогенних ситуацій із метою вироблення алгоритмів реагування на певні небезпечні зміни навколишнього середовища, проведенні тактичних навчань із наближенням до реальних умов оперативно-службової діяльності; 3) психологічне супроводження, що полягає в адаптації працівників до умов професійної діяльності і своєчасному виявленні на ранніх етапах патологічних типів реагування окремих осіб, які зазнали впливу екстремального психотравмуючого чинника, працюють в умовах значної нервово-психічної напруженості, перебувають у конфліктних відносинах чи під впливом фрустрації, тощо. В останньому випадку виникає необхідність психологічної корекції або медико-психологічної реабілітації працівників ОВС, схильних до психосоматичних розладів; 4) психологічна підтримка оперативно-службових заходів, сутність якої в площині нашого дослідження полягає в формуванні безпосередньої психологічної готовності до дій у конкретних стресогенних умовах та наданні рекомендацій щодо виявлення і нейтралізації симптомів стресу.

Від психологічної підготовки такі заходи відрізняються наближеністю до процесу вирішення оперативно-службових завдань, коли обговорюються можливі варіанти розвитку напружених ситуацій, їх сутність та адекватні

варіанти реагування, набуваються відповідні вміння та навички, моделюються умови майбутньої діяльності, аналізуються причини помилок у минулому, формується так званий «передстартовий стан», обговорюються оптимальні дії та їх послідовність. Особливої значущості набуває своєчасна і якісна (несуперечлива) інформація про перебіг подій, яка в подальшому надасть змогу обрати правильний варіант поведінки [2, с. 167-171].

Як бачимо, профілактика психосоматичних розладів повинна бути невід’ємною складовою кожного з напрямів психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності ОВС, втім, в сучасних нормативно-правових документах, що регламентують діяльність відповідної служби, таке завдання відсутнє [3]. Тому видається доцільним поєднати заходи психопрофілактики в єдиний комплекс, поділяючи її на 3 етапи: первинну, вторинну та третинну.

Відразу зазначимо, що такий поділ профілактичних заходів є традиційним для кримінології та юридичної психології, тобто за своєю формою не містить ознак наукової новизни. Новим повинне стати змістове наповнення означених етапів.

Список використаних джерел

1. Яцків О.С. Психосоматичні захворювання у працівників міліції: сутність та профілактика: автореферат дис. канд. психол. н. – Харків, 2012. – 18 с.
2. Юридична психологія: підручник / Александров Д.О., Андросюк В.Г., Казміренко Л.І. та ін.: заг. ред. Л.І. Казміренко, С.М. Моїсєєва. – Вид. 2-е, доопр. та доп. – К.: КНТ, 2008. – 352 с.
3. Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України». Наказ МВС України від 28.07.2004 №842

Секція «Педагогічні науки та освітні технології»:

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СПРИЙНЯТТЯ ОНЛАЙН-ІНФОРМАЦІЇ

Андрющенко Я.Е.

Україна, м. Миколаїв,

Миколаївський національний університет

імені В.О. Сухомлинського

В статті досліджується стан сприйняття онлайн-інформації студентами. Стаття містить результати досліджень та аналіз отриманих даних, щодо кількості часу, який витрачають студенти на пошук навчальної інформації в мережі Інтернет; девайси, якими вони користуються для навчання онлайн. Подано результати дослідження стосовно вивчення найефективнішого способу сприйняття навчальної інформації.

The article investigates the state of online information perception of students. The paper includes the results of research and analysis of the data about the amount of time that students spend in search of educational information in the Internet; devices, which they use for online training. The article gives results of research about the most effective way of the perception of educational information.

В сучасному світі актуальним питанням є інтенсивний розвиток технологій. Інформаційні зміни в суспільстві відбуваються в усіх сферах життя. Це впливає на освітній процес. Вплив технологій на освіту з кожним роком збільшується. Проблема доступності якісної освіти є надзвичайно актуальною для глобалізованого світу у XXI столітті. Поширення та обмін навчальною інформацією через мережу Інтернет виходить на перший план.

Метою нашого дослідження є виявлення стану сприйняття студентами онлайн-інформації. З цією метою було проведено дослідження серед студентів вищих навчальних закладів, зокрема у Миколаївському національному аграрному університеті та Миколаївському національному університеті імені В.О. Сухомлинського. Були опитані 198 студентів, з яких 94 студент з Миколаївського національного аграрного університету, 104 студентів з Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. В якості дослідження ми використовували анкетування, онлайн-опитування, інтерв'ю. Дослідження складалось з наступних напрямків:

- з'ясування кількості часу, які студенти витрачають на пошук навчальної інформації в мережі інтернет;
- дослідження девайсів, якими користуються студенти для здійснення онлайн-навчання;
- визначення найефективнішого способу сприйняття інформації студентами.

Дослідження часу, який витрачають студенти для пошуку навчальної інформації в мережі Інтернет, можна представити таблицею 1.

Таблиця 1.

Дослідження стану пошуку навчальної інформації в мережі Інтернет

№ п/п	Кількість годин, витрачених для пошуку навчальної інформації в мережі Інтернет	Відсоток від загальної кількості опитаних
1	більше 5 годин	26,3 %
2	в межах від 1 до 3 годин	49,5 %
3	близько 4-5 годин	17,5 %
4	не витрачають час на використання Інтернету для пошуку навчальної інформації	2,1 %

В результаті дослідження виявлено, що із 191 опитаного респондента, відсоткова кількість студентів, що витрачають на пошук навчальної інформації в мережі Інтернет не більша 30%. Майже 50% опитаних студентів витрачають 1-3 годин. В мережі Інтернет 4-5 годин на пошук інформації виділяють майже 20 % студентів. Менше 5% респондентів взагалі не використовують мережу Інтернет для пошуку навчальної інформації.

Результати дослідження, щодо виявлення девайсів, якими користуються студенти для онлайн-навчання можна представити у вигляді таблиці 2.

Таблиця 2.

Дослідження девайсів, якими користуються студенти для здійснення онлайн-навчання

№ п/п	Вид девайсу	Відсоток від загальної кількості опитаних
1	стаціонарний комп'ютер	20,8 %
2	ноутбук	82,4 %
3	нетбук	7,6 %
4	планшет	15,3 %
5	смартфон	29,6 %

Стосовно другого напрямку дослідження – вивчення девайсів, якими користуються студенти для здійснення онлайн-навчання, виявлено що кожен з опитаних респондентів має один чи декілька сучасних девайсів. Більше 20% студентів мають і використовують стаціонарний комп'ютер для навчальних цілей. Майже 85% опитаних користуються ноутбуками для пошуку навчальної інформації в мережі Інтернет. Використання смартфонів як засобів навчання засвідчують майже 30% студентів. Трохи більше 15% респондентів вважають планшет одним з найкращих засобів для навчання онлайн. Менше 10% студентів здійснюють онлайн-навчання за допомогою нетбука.

Результати дослідження, щодо визначення способу сприйняття інформації представлені таблицею 3.

Таблиця 3.

Визначення найефективнішого способу сприйняття інформації студентами

№ п/п	Спосіб сприйняття інформації	Відсоток від загальної кількості опитаних
1	аудіально (прослухати аудіо запис інформації)	20,8%
2	візуально (переглянути відеофрагмент)	34%
3	аудіовізуально (переглянути відео із звуковим супроводом)	48,3%
4	прочитати текст без відео чи аудіо супроводу	28,5%

Третім напрямком нашого дослідження було визначення найефективнішого способу сприйняття інформації студентами. Більше 20% респондентів обрали аудіальну інформацію як найефективніший спосіб сприйняття навчальної інформації. Майже 35% студентів вважають, що візуальна інформація є найкращим способом отримання знань. Майже 50% респондентів обрали аудіо-візуальну інформацію як найефективніший спосіб сприйняття інформації. Менше 30% опитаних віддають перевагу читанню тексту без будь-якого супроводу (відео чи аудіо).

Таким чином, дослідження дає можливість стверджувати, що студенти присвячують певний час для пошуку навчальної інформації в мережі Інтернет. Вони витрачають, в основному, на це від 1 до 5 годин на тиждень. В кожного зі студентів є власний девайс для онлайн-навчання, зокрема не один. Як вказує дослідження, до найбільш поширених девайсів, якими користуються студенти в навчальних цілях, належать ноутбук, планшет та смартфон. В результаті дослідження виявлено, що студентам легше сприймати аудіо-візуальну інформацію. Цей факт можна пояснити психо-фізіологічними особливостями сприйняття людини. Для кращого сприйняття і засвоєння навчальної інформації треба задіяти механізми сприйняття максимально: зоровий та слуховий. Таке поєднання дозволяє сприймати навчальну інформацію за допомогою різних рецепторів. Інформацію можна кілька разів прочитати, переглянути відеофрагменти з даної теми, а також додатково прослухати аудіозапис. Саме така комбінація способів сприйняття і сприяла отриманню зазначених показників.

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ВУЗУ

Барило О.С., Фурман Р.Л.

Україна, м. Вінниця,

*Вінницький національний медичний
університет ім. М.І. Пирогова*

Успех в обучении зависит от многих факторов, среди которых ведущее место занимают мотивы, познавательные потребности и интересы, а также целеустремленность и другие волевые качества студента.

Мотивація к обучению и познавательной деятельности выступает перед нами как сильное средство обучения. Активизация познавательной деятельности студента без формирования мотивации не только тяжелая, но практически и невозможна. Вот почему в процессе обучения необходимо систематически возбуждать, развивать и укреплять мотивацию как устойчивую черту личности и как мощный воспитательный средство обучения.

Мотивація представляє центральну проблему психології особистості і психологію навчання, має свою функцію спонукання і спрямування діяльності.

Інформаційний вибух та сучасні темпи приросту наукової інформації, яку необхідно передати студентам за час навчання, а також збільшення кількості студентів з низькою успішністю змушують викладачів шукати вихід із стану, що утворився, і ліквідувати цей факт за рахунок нових педагогічних прийомів. Одним з таких прийомів є інтенсифікація учбової діяльності. Підвищення темпів навчання можна досягнути шляхом удосконалення методів навчання, за рахунок впровадження колективних форм пізнавальної діяльності, напрацювання у викладача відповідних навичок організації управління колективною діяльністю, прагнення до результативності навчання і рівномірного руху всіх студентів в процесі пізнання незалежно від рівня їх знань і індивідуальних особливостей [1]. Успіх у навчанні залежить від багатьох факторів, серед яких провідне місце займають мотиви, пізнавальні потреби і інтереси, а також цілеспрямованість та інші волевольві якості студента. Особливості мислення студента є також одним з основних факторів успішності його навчання. Практично ж у навчанні не завжди враховується рівень розвитку мислення студента. Догматичний стиль викладання, коли від студента вимагають засвоєння готових істин, а позиція викладача є єдино прийнятною, а оцінка відповідей студентів визначається мірою відповідності їх конспекту лекцій чи змісту першоджерела, негативно впливає на розвиток мислення студента та мотивації навчальної діяльності. Натомість вільне обговорення матеріалу, порівняння різних підходів до вирішення проблем та надання студентам можливості висловлювати свої думки стимулює пізнавальну активність студентів [2].

Сьогодні перед вузом поставлене завдання формувати нову людину, підвищувати її творчу активність. Головне - озброюючи знаннями, виховати інтелектуально розвинену особистість, що прагне до пізнання.

Уже в вузі потрібно прищепити студентів прагнення до постійного поповнення своїх знань за допомогою самоосвіти, виховати в нього внутрішнє спонукання розширювати свій загальний і професійний кругозір, щоб стати фахівцем, який здатний не тільки бути хорошим виконавцем завдань, але й міг би удосконалювати свою працю, піднімати її на рівень творчої діяльності. У зв'язку з цим сучасні вимоги до занять ставлять перед викладачем завдання планомірного розвитку особистості шляхом включення в активну навчально-пізнавальну діяльність, а це, в першу чергу, буде відбуватися через формування і розвиток мотивації до навчання студентів [3].

Мотивація - це спрямованість студента на окремі сторони навчальної роботи, пов'язані з внутрішнім ставленням до неї. До видів мотивації можна віднести пізнавальні і соціальні мотивації. Спрямованість на зміст навчального предмета говорить про наявність пізнавальних мотивацій (орієнтація на оволодіння новими знаннями, фактами, явищами, закономірностями, орієнтація на засвоєння способів добування знань, прийомів самостійного придбання знань). Спрямованість на іншу людину в ході навчання - про соціальні мотивації (обов'язок і відповідальність, розуміння соціальної значущості учення, прагнення зайняти певну позицію у відносинах з оточуючими, отримати їх схвалення, орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною).

Питання цілеспрямованого формування мотивації до навчання студентів повинні бути ретельно вивчені викладачем, оскільки саме пізнавальна мотивація є неодмінною умовою успішної навчальної, а в подальшому і професійної діяльності людини.

Мотивація до навчання та пізнавальної діяльності виступає перед нами як сильний засіб навчання. Активізація пізнавальної діяльності студента без формування мотивації не тільки важка, але практично і неможлива. Ось чому в процесі навчання необхідно систематично збуджувати, розвивати і зміцнювати мотивацію як стійку рису особистості і як могутній виховний засіб навчання.

Як викладачу підвищити навчальну мотивацію студентів?

1. При навчанні *необхідно враховувати запити, інтереси і прагнення студентів*. Необхідна умова для формування мотивації до навчання та пізнавальної діяльності в студентів - можливість проявити в навчанні розумову самостійність та ініціативність. Чим активніші методи навчання, тим легше викликати інтерес до навчання. Основний засіб виховання стійкого інтересу - використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності.

2. *Інтерес і радість мають бути основними переживаннями студента в процесі навчання*. Цікавість, незвичайний початок заняття через використання музичних фрагментів, ігрові та змагальні форми, гумористичні хвилини. Підвищенню мотивації навчання студентів сприяє використання сучасних комп'ютерних технологій та інтерактивних моделей в сукупності з традиційними методами навчання, а також уроки зі створенням проблемної ситуації на різних етапах; з використанням комп'ютерного тестування, позаурочна робота з виконання проєктів і дослідницьких робіт з використанням ресурсів Інтернет.

3. *Змінювати методи і прийоми навчання*. На уроках застосовую такі методи стимулювання студентів: створення ситуації успіху через виконання завдань, посилення для всіх студентів, стимулювання цікавим змістом, навчальна дискусія, створення емоційних ситуацій, вивчення нового матеріалу з опорою на старі знання. Також стимулювати діяльність через оцінку, вдячність, словесне заохочення, виставку кращих робіт.

4. *Включення студентів у колективну діяльність* через організацію роботи в групах, ігрові та змагальні форми, взаємоперевірку, колективний пошук вирішення проблеми,

5. *Зростання впевненості в собі, своїх силах* сприяє посиленню внутрішньої мотивації.

6. *Треба відзначати досягнення студента*. Необхідно помічати всі позитивні зрушення. В оцінюванні

результатів дій студентів спиратися на минулий досвід досягнень студента - автономний еталон (досягнення і невдачі студента порівнюємо з його попереднім досвідом успіхів і невдач).

7. По можливості намагатися на занятті *частіше звернутися до кожного студента*, здійснюючи постійний «зворотний зв'язок» - коригувати незрозуміле або неправильно зрозуміле.

8. *Ставити оцінку* студентів не за окрему відповідь, а за кілька (на різних етапах заняття).

9. Старатися, коли це можливо, *інтегрувати знання*, пов'язуючи теми свого предмету з іншими навчальними дисциплінами, збагачуючи знання, розширюючи кругозір студентів.

10. Важливий на занятті *позитивний емоційний настрій* через створення доброзичливої атмосфери довіри і співробітництва, яскраву й емоційну мову викладача. У справі підвищення інтересу студента до навчального процесу дуже важливий є контакт із студентом і довірча атмосфера. Співпраця на занятті здійснюється через спільне вирішення проблеми або протиріч, евристичну бесіду, навчальну дискусію, виділення істотних ознак предметів, класифікацію, узагальнення, моделювання.

11. *Розвивати в студентів віру в себе* (в свої здатності контролювати ситуацію, у свою здатність навчатись краще) і очікування гарного результату в навчальній діяльності. Розбирати кожну навчальну невдачу спільно з студентом, з уточненням її причин. Акцент робити на внутрішніх індивідуальних причинах: рівні розвитку здібностей і завзятості, наполегливості студента. Це те, що людина може змінити, доклавши свої зусилля для досягнення успіху.

12. *Рефлексія*, через оцінку власної діяльності і діяльності інших, оцінку результату діяльності, питання, що потребують багатоваріантних відповідей (наприклад, «Чому було важко?», «Що відкрили, дізналися на занятті?» І т.д.).

13. З'ясувати, що *є причиною низької мотивації студентів*: невміння вчитися або помилки виховного характеру. Після цього попрацювати з проблемними сторонами.

14. Для студентів *важлива сама особистість викладача* (дуже часто навіть нудний матеріал, який пояснюється улюбленим викладачем, добре засвоюється)

Отже, в процесі викладання матеріалу на занятті на викладача покладається велика робота в підвищенні мотивації студентів та самовдосконаленні.

Література:

1. *Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп.- Ростов на Дону: Феникс, 2006.-512с.-(Высшее образование).*
2. *Подольяк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів та аспірантів.- К.:ТОВ"Філ-студія", 2006.-320с.*
3. *Скрипніков М.С. Особливості та основні напрямки розвитку вищої стоматологічної освіти в Україні / М. С. Скрипніков //Стоматолог. – 2000. – № 1-2. – С. 9.11.*

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ І ТЕХНОЛОГІВ-ПЕДАГОГІВ

Богославець Л.П., Житеньова Л.В.

Україна, м. Київ,

Київський національний університет технологій та дизайну

Стаття посвячена актуальній проблемі формування мовної компетентності майбутніх інженерів-педагогів та дизайнерів-педагогів на заняттях «Український мовний професійний об'єкт», «Риторика», «Основи красномовства», «Етика ділового спілкування», «Комунікативні процеси в педагогічній діяльності».

Ключевые слова: *образовательное пространство, мовна компетентність, професійна підготовка, ефективність навчального процесу.*

Як відомо, мова – універсальний засіб не тільки спілкування, а й плідної співпраці фахівців будь-якої галузі. Уміння спілкуватися державною мовою є безперечним засобом успіху в майбутній професійній діяльності. Тому однією зі складових підготовки студентів педагогічних спеціальностей є забезпечення належного рівня опанування професійної комунікації на заняттях з дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Етика ділового спілкування», «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності», «Риторика», «Основи красномовства».

Сьогодні молодий спеціаліст для кар'єрного зростання повинен добре знати українську мову і використовувати її при виконанні службових обов'язків. Широкий спектр професійної діяльності містить не тільки вирішення технологічних завдань, а також найрізноманітніші комунікації різних видів. Глибокі знання професійної лексики допоможуть краще оволодіти фахом, підвищити ефективність праці, зміцнити ділові стосунки партнерів, адже мова визначає культуру і компетентність фахівця.

Майбутній фахівець з виробів легкої промисловості та дизайну має досконало оволодіти знаннями та вміннями за своєю спеціальністю й бути носієм основних цінностей професійної культури. Питання мовної компетентності особистості висвітлюються у працях таких науковців, як П.Білоусенко, І.Вихованець, О. Горшкіна, І. Дроздова, С. Єрмоленко, К. Климова, М. Крупа, Л. Мацько, В. Михайлюк, А. Нікітіна, М. Пентилук та ін.

Метою статті є показати способи формування мовної компетентності майбутніх інженерів-педагогів, дизайнерів-педагогів на заняттях з різних гуманітарних дисциплін.

Володіти мовою професії означає: знати закони і принципи української мови; вміло використовувати професійну лексику і терміни; орієнтуватись у специфічних особливостях наукового стилю та його підстилів; уміти складати тексти виступів, доповідей, промов, працювати з науковою та професійною літературою тощо.

Фахівець предметної галузі повинен знати свою поняттєво-термінологічну базу, адже терміни, виконуючи інформативну та пізнавальну функції, організують і впорядковують наукові знання. Корисним є застосування вправ репродуктивного типу, що забезпечують усвідомлення дефініції термінолексем. Це насамперед завдання пов'язані з аналізом і засвоєнням словотвірних та правописних особливостей, з'ясуванням дефініції, упорядкуванням термінологічного словника, як-от: виписіть із тексту власне українські інженерні або дизайнерські терміни; виписіть із тексту запозичені інженерні терміни, з'ясуйте за словником їх дефініції; утворіть похідну форму; доберіть терміни до поданих визначень; серед запропонованих визначень знайдіть ті, що відповідають поданому термінові тощо [3].

Основним завданням у формуванні компетентності є не тільки постійне засвоєння нових знань (понять, термінів, фактів), але й їх обов'язкове практичне застосування, тобто включення їх у "термінологічну практику" життя. Окрему увагу зосереджуємо на досвіді фахової комунікації, оскільки, за словами К. Климової, необхідна обов'язкова реалізація сформованих умінь і навичок у професійній діяльності, інакше неможливим видається саме здійснення компетентнісної парадигми сучасної освіти [1].

Безумовно, найбільш доцільним для формування мовної компетентності на основі наукової термінології є використання текстів зі спеціальності. Лише на рівні тексту професійні терміни постають як цілісна комунікативна система, придатна для використання в певних робочих ситуаціях, що будуть формувати комунікативну компетентність фахівців легкої промисловості та дизайну.

Важливу дидактичну функцію виконує переклад із російської мови на українську, оскільки дає можливість домогтися від студентів уживання саме тих структур, за допомогою яких забезпечується активізація термінологічних засобів. Наприклад: Перекладіть текст «Воротники» українською мовою, пам'ятаючи основні вимоги до перекладу [3]. Складіть до тексту російсько-український термінологічний словник.

Ми погоджуємося з думкою В. Михайлюк, яка на користь застосування вправ на переклад наводить такі докази: «по-перше, перекладаючи, студенти змушені шукати засоби для адекватної передачі думки мовою, яку вивчають; по-друге, у процесі перекладу студенти звертають увагу на подібне й відмінне у двох мовах» [2].

Логічним продовженням перекладних завдань є вправи на редагування. Редагування хоч і досить складний процес, що включає аналіз, добір мовних засобів, перебудову мовних одиниць, але саме він привчає студентів бачити й виправляти помилки у власних і чужих текстах. Наприклад: *Відредагуйте текст «Види текстилю». Особливу увагу зверніть на правильність перекладу термінів та термінологічних сполучень.*

Таким чином, завдяки цілеспрямованим і різноманітним видам робіт на лекціях і практичних заняттях з курсу Українська мова (за професійним спрямуванням) формується мовна компетентність майбутнього фахівця текстильної промисловості та дизайну.

Навчальна дисципліна «Основи красномовства» викладається поряд з дисципліною «Риторика», які доповнюють одна одну і взаємодіють при формуванні як узагальнених (пізнавальних, творчих, соціально-психологічних, особистісних та ін.), так і професійних компетентностей, серед яких однією з найважливіших для майбутнього педагога є комунікативна.

Курс «Комунікативні процеси у педагогічній діяльності» знайомить студентів з особливостями професійного становлення особистості, міжособистісної комунікації та взаємодії, із змістом та основними видами психологічного впливу, розкриває сутність та форми ділової комунікації, виявляє типові труднощі у діловому спілкуванні.

Таким чином, всі перелічені навчальні дисципліни відіграють значну роль в контексті підготовки фахової компетентності педагога.

Література

1. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія / К. Я. Климова. - Житомир • ПП "Рута", 2010.-560 с.
2. Михайлюк В.О. Переклад у формуванні культури мовлення / В.О. Михайлюк // Дивослово. -2003. -№ 5. -С. 26-29.
3. Українська мова (за професійним спрямуванням): завдання для студентів напряму підготовки Професійна освіта (Дизайн) / упор. Л.В. Житеньова – К.:КНУТД,2012.-39 с.

ЗНАЧЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Бутиріна М.В., Ярошенко Д.С.

Україна, м. Слов'янськ,

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет»

Анотація. В статтє сделан обзор теоретических исследований по данной теме; изучено передовой опыт педагогов-практиков по проблеме развития самостоятельности творческого мышления учащихся на уроках трудового обучения в основной школе; рассмотрены основные методы интерактивного обучения, используемые

учителями при організації уроков; обобщены рекомендації учителів для розвитку творческих способностей учащихся; определено значение интерактивных технологий обучения в развитии творческого мышления учащихся.

Виведення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу є основною метою Національної програми «Освіта» («Україна XXI ст.»), що можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки і впровадження сучасних педагогічних технологій, тому, процес формування освіти в Україні передбачає застосування нових форм в межах традиційної системи.

Головним питанням сьогодення є набуття учнями вмінь та навичок саморозвитку особистості, чому сприяє впровадження інноваційних технологій в навчальний процес на заняттях з трудового навчання [2]. Навчальний процес має бути для дитини не лише засобом здобуття знань, без яких вона не може обійтися у повсякденному житті, а має викликати бажання йти шляхом власного розвитку, знаходячи щось нове, цікаве, отримуючи при цьому естетичне задоволення від почутого, побаченого й пережитого. Тому вчитель повинен не завантажувати учня знаннями, а надавати йому матеріали для навчання, керувати навчальним процесом, спонукати до самостійного активного творчого пошуку, а учень має навчатися самостійно.

Серед основних завдань, які постають перед сучасною школою, особлива увага звертається на творчий розвиток школярів, а предмет «Трудове навчання» тісно пов'язаний із розвитком творчої активності учнів за умови заміщення акцентів від фактично ремісничого навчання до формування та розвитку творчої ініціативи, пошуку, створення реальних умов для реалізації індивідуальних можливостей особистості кожного учня [5].

Проблема розвитку творчих здібностей учнів загальноосвітньої школи є актуальною, що доводить велика кількість досліджень з зазначеної теми. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей та психологічні аспекти творчої діяльності особистості розкрито в працях А.Антонова, І.Волощука, Р.Гуревича, Л.Денисенко, А.Матюшкіна, О.Музики, М.Скаткіна та ін. Слюсаренко Н.В. у роботі «Розвиток творчих здібностей учнів 5-9 класів на уроках обслуговуючої праці засобами ігрової діяльності» дослідила вплив ігрового методу на розвиток творчих здібностей учнів основної школи на уроках трудового навчання.

Питання вдосконалення інноваційних методик навчання трудового навчання досліджували О.Білоблоцький, В.Дідух, Р.Захарченко, Ю.Кирильчук, Г.Левченко, В.Сидоренко, Г.Терещук, Д.Тхоржевський та ін.

Практика останніх років та дослідження педагогів-практиків свідчать, що механічне розширення і поглиблення навчального матеріалу не гарантує учневі успіху в науковій, технічній, організаційній чи художній творчості, не створює належних умов для формування у нього творчого ставлення до праці, не сприяє виробленню правильних орієнтирів в організації самоосвіти [3].

Ковтун О.Д. на своїх уроках найбільше використовує проблемно-пошуковий, навчально-дослідницький методи [1]. На її думку, на відміну від звичайних уроків, метою яких є оволодіння знаннями, вміннями та навичками, нестандартний урок найбільш повно враховує вікові особливості, інтереси, нахили, здібності кожного учня. У ньому мають поєднуватися елементи традиційних уроків – сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення – але у незвичайних формах.

Для розвитку творчого мислення учнів основної школи на уроках трудового навчання Ковтун О.Д. використовує наступні інноваційні технології у своїй професійній діяльності [1]:

- проектні технології;
- інтерактивні технології;
- ігрові технології;
- інформаційно-комунікаційні технології.

Ткаченко В. вважає, що найбільш ефективними умовами, прийомами, й методами, що сприяють розвитку творчого мислення учнів на уроках трудового навчання є проблемний виклад знань [6]. «Проблемне навчання, — пише М. І. Махмутов, — є навмисна цілеспрямована діяльність вчителя і учнів по постановці учбових проблем, їх формулюванню, висуненню гіпотез, їх обґрунтуванню і перевірці на практиці»[4].

При проблемному викладі перед учнями висуваються вузлові проблеми і питання, на які учні не можуть відповісти відразу через брак відомостей, певної інформації, що спонукає їх до самостійного пошуку необхідних матеріалів та активації творчого мислення для використання набутих знань залежно від проблеми, яку поставив учитель. У своїй педагогічній діяльності на уроках трудового навчання у середній школі В Ткаченко використовує наступні два види проблемного викладу [6]:

1. Висунення окремих проблем, постановка проблемних питань, основна мета яких полягає в організації активної діяльності учнів при засвоєнні нових знань. Вчитель ставить перед учнями такі проблеми і питання, які зацікавлюють їх, викликаючи активну розумову діяльність.

2. Висловлюючи зміст теми, вчитель демонструє перед учнями сам шлях наукового мислення, примушує учнів стежити за діалектичним рухом думки до істини, робить їх співучасниками наукового пошуку.

Отже, при активному навчанні передбачається застосування методів, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Учень виступає «суб'єктом» навчання, виконує творчі завдання, вступає у діалог з вчителем. Основними методами цього навчання є: самостійна робота, проблемні й творчі завдання, питання учня до вчителя і навпаки, що розвивають творче мислення.

У цьому сенсі зрозуміло, що завдання вчителя трудового навчання полягає у розвитку творчого потенціалу учнів, що означає, що вчитель повинен сприяти пробудженню інтересу до пізнання, розвивати вміння та навички учнів самостійно працювати, творчо ставитися до виконання завдання. Розвитку творчих задатків учнів сприяють різноманітні, індивідуальні та групові завдання, ігри, художньо-конструкторські задачі, інноваційні технології, інтерактивні форми навчання.

Вчителі-практики з трудового навчання рекомендують для розвитку творчих здібностей учнів:

- впроваджувати у навчально-виховний процес інноваційні технології як цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів;
- проводити практичні заняття, на яких учні виготовляють різні вироби з природних матеріалів;
- практикувати на заняттях трудового навчання колективне обговорення індивідуальних творчих завдань;
- використовувати на уроках трудового навчання технічну документацію.

Формування та подальший розвиток логічного, технічного та конструкторського мислення учнів на уроках трудового навчання за допомогою впровадження інтерактивних технологій навчання дає змогу виконати загальноосвітні завдання на кожному етапі загальноосвітньої підготовки з урахуванням вікових особливостей розвитку кожної дитини, змісту та доступності навчального матеріалу, його зв'язків з іншими освітніми галузями, що забезпечує:

- створення умов для залучення учнів до систематичної продуктивної праці з елементами творчості;
- формування в учнів розуміння важливості самооцінки своїх власних можливостей та здатності реально оцінювати свої можливості для вибору посилюючих практичних завдань;
- залучення учнів до конструкторсько-технічної та дослідницької діяльності на базі продуктивної праці та раціоналізаторства, винахідництва на базі змісту трудової підготовки.

Список джерел та літератури

1. Ковтун О.Д. *Розвиток творчих здібностей учнів на уроках трудового навчання засобами інноваційних технологій навчання.* / Олена Ковтун. – 2014. (Електронний ресурс). Режим доступу: <http://rubizhne-school3.edukit.lg.ua/.../Узагальнення...>
2. Коберник О.М. *Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: навчально-методичний посібник (пробне видання).* / Коберник О.М., Терещук Г.В. – Тернопіль-Умань, 2007. – 208 с.
3. Терещук Г.В. *Індивідуалізація трудового обучения: дидактический аспект.* / Терещук Г.В. – М.: Інститут ПСМ РАО, 1993. – 200 с.
4. Терещук Г.В. *Пізнавальні завдання з трудового навчання. 5 клас. Ч. 1.* / Терещук Г.В., Туранов Ю.О. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 118 с.
5. Терещук А. *Методи творчої діяльності на уроках трудового навчання* / А.Терещук // *Трудова підготовка в закладах освіти.* – 2006. – №1. – с.19–23
6. Ткаченко В. *Розвиток творчих здібностей на уроках трудового навчання* / Валерій Ткаченко. – Кривий Ріг, 2012. – 44 с. (Електронний ресурс). Режим доступу: www.teacherjournal.com.ua/.../8827_розвирок...

ЗМІШАНІ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Воротникова І.П.

Україна, м. Київ,

*Інститут післядипломної педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка*

В статье определены возможности использования смешанных технологий обучения в последипломном педагогическом образовании, приведены примеры использования различных моделей смешанного обучения для профессионального развития учителей на курсах повышения квалификации и в межкурсовый период. Определены условия смешивания разных моделей обучения и определены перспективы создания единой информационно - образовательной среды открытого последипломного педагогического образования.

За визначенням А. Стрюка, Ю. Триуса, В. Кухаренка змішане (комбіноване навчання) – це цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання [2].

Задачі змішаного навчання: розширити освітні можливості студентів, стимулювати формування суб'єктної позиції студента, трансформувати стиль педагога, персоналізувати освітній процес [4]. Змішане навчання дозволяє організувати персоналізоване навчання, в якому кожен вибере відповідно до потреб можливість отримати нові знання та навички і є більше різноманітних методів і засобів не тільки навчання, а і самоконтролю.

К. Бугайчуком наведено різноманітні моделі змішаного навчання [1]. Розглянемо яким чином ці моделі змішаного навчання можна реалізовувати у післядипломній педагогічній освіті.

Ротаційна модель – почергово он-лайн навчання та очна робота в малих групах або всією групою по вирішенню якоїсь проблеми, групові проекти, індивідуальні заняття. Може використовуватися на курсах підвищення кваліфікації для проведення експертизи розробок уроків учителів, тестування, діагностування рівня їх компетенцій. Засобами цієї моделі можна створювати і групові проекти (наприклад, спільні презентації уроків або проводити індивідуальні заняття для тих, хто самостійно опанував матеріал).

Різновид ротаційної моделі (модель з "онлайн-станціями") може використовуватися у міжкурсовий період для проведення круглих столів, семінарів, вебінарів для великої кількості вчителів та 2-3 викладачів.. Наприклад, у

курсний період для забезпечення індивідуалізації професійного розвитку вчителів відповідно до власного рівня ІКТ компетентності, одна група вчителів працює по опануванню ІКТ (створення презентації), а інша – розробляє методичні рекомендації до уроків.

Ротаційна модель з "онлайн-станціями". За цією моделлю частина групи проходить навчання он-лайн, а частина працює з вчителем, а потім міняються місцями.

Ротаційна модель з лабораторними роботами. Модель відрізняється від попередньої тим, що практичні (лабораторні роботи) слухачі можуть виконувати в різних приміщеннях закладу. При використанні цієї моделі можна використати дистанційну платформу, на якій розміщено практичні роботи. Заняття можуть проводитися не тільки в інституті, а і в творчих авторських майстернях на базі інших загальноосвітніх навчальних закладів.

У моделі *"Перевернутий клас"* на сайті розміщуються теми залікових робіт, дистанційні практичні роботи, дайджести з інноваційних освітніх питань за темами курсів підвищення кваліфікації. На курси підвищення кваліфікації вчитель приходить з власними розробками, матеріалами професійного портфолію (більше це стосується вчителів вищої категорії, вчителів-методистів). Під час занять організується обмін досвідом, експертиза педагогічного досвіду. Завдання виконуються дома, а на заняттях обговорюються незрозумілі питання.

Індивідуальна ротаційна модель може використовуватися для слухачів курсів підвищення кваліфікації, які проходять навчання індивідуально, але обов'язковою умовою є проведення он-лайн етапу на дистанційній платформі. У кожного слухача є індивідуальний графік вивчення теми, але при роботі з курсами не обов'язково проводити всі етапи роботи.

Flex модель – навчання проходить більше в он-лайн режимі, учитель та тьютор підтримують навчальний процес інколи додаючи очні консультації. Ця модель може використовуватися на курсах підвищення кваліфікації за дистанційною формою навчання. Деякі сертифіковані слухачі також можуть стати тьюторами та консультантами, наприклад вчителі - кореспонденти або автори творчих майстерень.

Self-blend модель – вчителі навчаються на інших он-лайн курсах крім запропонованих навчальним закладом. Для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку вчителів за кожним напрямом можна підготувати перелік відкритих масових безкоштовних курсів, які сприяли би професійному розвитку вчителя, а на курсах підвищення кваліфікації зараховувати сертифікати цих курсів та проводити консультації і підготовку вчителів до впровадження в педагогічну практику набутих знань.

Віртуально збагачена модель презентує модель роботи всього навчального закладу, а не окремого курсу, в якій ті, хто навчаються мають можливість обирати, коли брати участь в очних, а коли в дистанційних формах навчання, що зумовлює необхідність розробки всіх модулів для курсів підвищення кваліфікації, очно-дистанційних тренінгів, майстер класів, відео ресурсів та ін.

Таким чином змішане навчання організується і проводиться за допомогою комбінації:

- структурованого навчання на курсах підвищення кваліфікації та структурованого і неструктурованого навчання у міжкурсний період: використання дистанційної платформи для вільного користування вчителями столиці; розміщення матеріалів заходів міжкурсного періоду для навчання вчителів, які не брали участь у заході (ІКТ семінарія, сайти методистів, педагогічні майстерні та ін.); проведення дистанційних, очно-дистанційних, тренінгів; створення індивідуальних освітніх маршрутів слухачів за змістом порталу інституту за допомогою електронних навчально-методичних комплексів.
- самостійного та колаборативного навчання: залучення вчителів-кореспондентів до роботи у міжкурсному періоді з вчителями засобами ІКТ (блоги, майстерні, спільні проекти, розробка уроків); експертиза контенту відкритої освіти столиці вчителями (на курсах підвищення кваліфікації); проведення конективістських курсів для професійного розвитку вчителів; створення портфолію, персоніфікованих освітніх середовищ вчителів
- користувацького контенту створеного вчителями і зовнішніх матеріалів для наповнення контентом інформаційно-освітнього середовища столиці.

Для впровадження змішаного навчання у післядипломній педагогічній освіті залишається актуальним розробка методик та технологій, які б визначили можливі напрями змішування різних форм, методів та засобів навчання.

Список використаної літератури

1. Бугайчук К. *Моделі смешанного обучения. Електронний ресурс*. /Константин Бугайчук //.– 20.06.2014. — Режим доступу: http://e-lpro.blogspot.com/2014/06/blog-post_3046.html. Назва з екрану. – Дата зверення.– 5.12.2014.
2. Кухаренко В.М. *Змішане навчання. Вебінар. [Електронний ресурс]* /Володимир Миколайович Кухаренко/ – Режим доступу: <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended>. – Назва з екрану. – Дата зверення.– 5.12.2014.
3. Кухаренко В.Н. *Роль смешанного (гибридного) обучения [Електронний ресурс]* /Владимир Николаевич Кухаренко//.–22.06.2014 – Режим доступу: http://kvn-e-learning.blogspot.com/2014/06/blog-post_22.html. – Назва з екрану. – Дата зверення.– 5.12.2014.
4. Хадсон Т. *10 шагов к выбору цифрового учебного плана для смешанного обучения. [Електронний ресурс]* /Тим Хадсон //. –16.01.2014. – Режим доступу. –dreambox.com/blog/ten-steps-choosing-digital-curricula-blended-learning#sthash.11AX0PIY.dpuf. – Дата зверення.– 5.12.2014.

ВИКОРИСТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЛЮДЬМИ, ДЛЯ ЯКИХ ВОНА НЕ Є РІДНОЮ В АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ

Гусак Т.М., Друзь Ю.М.

Україна, м. Київ, Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана

Деякі широкі угруповання використовують англійську мову в рамках англомовної сфери. У тому, що теоретик Брадж Качру називає «внутрішнім колом», - такі країни, як Сполучене Королівство і Сполучені Штати, це використання англійської мови, як правило, біженцями, іммігрантами та їхніми дітьми.

Воно також включає в себе використання англійської мови в «зовнішньому колі» країн, часто – у колишніх британських колоніях, де англійська мова є офіційною мовою, навіть якщо для більшості населення вона не є рідною.

У США, Канаді та Австралії, це використання англійської мови називається ESL (англійська як друга мова). Цей термін критикували через те, що багато учнів вже говорять більш ніж однією мовою. Контраргумент стверджує: неозначений артикль «а» у фразі «друга мова» означає, припущення про те, що англійська мова є другою здобутою мовою (див. також «друга мова»). TESL - це викладання англійської як другої мови.

У Великобританії, Ірландії та Новій Зеландії, термін ESL був замінений на ESOL (англійська мова для носіїв інших мов). У цих країнах TESOL, як правило, використовується для навчання тільки англійській мові в цій групі.

У Великобританії, термін EAL (англійська як додаткова мова), а не ESOL, зазвичай використовується, коли мова йде про початкові та середні школи, з тим щоб з'ясувати, що англійська не є рідною мовою студентів, а другою чи третьою за рівнем володіння чи частотою використання. Інші скорочення були створені радше, щоб описати людину, а не мову, яка вивчається. Термін LEP (обмежене знання англійської мови) було винайдено в 1975 році Ремедіз згідно з рішенням Верховного суду США. ELL (англійська мова учня), що використовується урядом Сполучених Штатів і шкільними системами, була створена Шарлін Ріверою з Центру питань рівноправності та якості освіти, щоб оцінити зусилля учнів позитивно, а не обмежувати їх. LOTE (Мови, крім англійської) – це паралельний термін, що використовується в Канаді, Австралії та Новій Зеландії. Як правило, такого роду англійська мова (ESL у Сполучених Штатах, Канаді та Австралії, ESOL - у Великобританії, Ірландії та Новій Зеландії) вивчається, щоб призвичаїтися до нової приймаючої країни, наприклад, в рамках шкільної системи (якщо це дитина), щоб знайти і утримувати роботу (якщо це - дорослий), щоб подбати про наявність необхідних речей у повсякденному житті. Та навчання не передбачає навчання рідній мові. Це, як правило, оплачується урядом приймаючої країни, щоб допомогти новачкам оселитися у країні, що виступила реципієнтом, іноді в рамках програми громадянства. Це в принципі, ESL може проводити навчання не в приймаючій країні, а, наприклад, у таборі для біженців, в якості частини передвід'їздної програми, що фінансується урядом нових потенційних громадян. Проте, на практиці, це трапляється вкрай рідко.

Зокрема, в Канаді та Австралії, термін ESD (англійська як другий діалект) використовується разом з ESL, як правило, відноситься до програм для канадських споконвічних народів або корінних австралійців відповідно. Це відноситься до використання стандартної англійської, яку дійсно буде необхідно навчити, носіям креольської або нестандартної англійської мови. Його часто групують з ESL як ESL / ESD.

Всі ці способи окреслення викладання англійської мови можуть бути згруповані разом у загальний термін. На жаль, всі вчителі англійської мови в світі не можуть погодитися лише цього приводу. Термін TESOL (викладання англійської мови для носіїв інших мов) використовується в американському варіанті англійської мови, щоб включати всебічне, як TEFL, так і TESL. У Британській англійській використовується ELT (англійська мова навчання), так як TESOL має інший, більш конкретний зміст.

Варто відзначити, що програми ESL та EFL також відрізняються різноманітністю англійської мови, яку вивчають, «Англійська» - це термін, до якого можуть відноситися різні діалекти, у тому числі британська англійська, американська англійська і багато інших.

Очевидно, ті, хто вивчають англійську мову, щоб вписатися в їхній новій країні, будуть навчатися різновиду англійської, якою розмовляють там. Однак, у тих, хто не має наміру міняти країну, виникає питання, який вид англійської вивчати. Якщо вони збираються від'їздити за кордон на короткий час, щоб вивчати англійську мову, вони повинні обрати, до якої країни. Щодо тих, хто збирається залишатися вдома, вибір може бути зроблений за них – приватні мовні школи або ж державна шкільна система може запропонувати лише одну схему дії. Студенти, що навчаються EFL в Гонг Конгу, наприклад, більш імовірно, вивчать британську англійську, в той час, як студенти на Філіппінах, більш імовірно, навчаються американському варіанту англійської мови. З цієї причини, багато вчителів тепер наголошують на викладанні «англійської мови як міжнародної мови» (EMC), також відомої як «англійська мова як лінгва-франка»(ELF). Лінгвісти окреслюють розвиток міжнародної англійської – термін із суперечливим і заплутаним значенням, одне з яких відноситься до неконтекстуального варіанту мови, незалежно від культури і пов'язаних з нею відношень до будь-якої конкретної країни - корисно, коли, наприклад, саудівський араб має ділові відносини з кимось з Китаю або Албанії.

Труднощі вивчення англійської для іноземців

Практика викладання мов часто передбачає те, що більшість труднощів, з якими мають справу ті, хто вивчають англійську мову – наслідок міри відмінності їхньої рідної мови від англійської (контрастний аналітичний підхід). Носієві китайської мови, наприклад, буде складніше, ніж носієві німецької, адже німецька тісно пов'язана з англійською, а китайська – ні. Таке твердження може бути справедливим для носія будь-якої іншої рідної мови

(також називається першою мовою, зазвичай позначається L1), який збирається вивчати якусь іншу мову (називається цільовою мовою, другою мовою, або ж L2). Дивіться також здобуття другої мови (SLA) для змішаних доказів з лінгвістичних досліджень.

Ті, хто вивчають мову, часто припускаються помилок у синтаксичній будові та у вимові, що трапляється внаслідок впливу мови L1, такого, як невідповідне калькування граматичних зразків до мови L2, вимовлення певних звуків невірно або з труднощами, і переплутування складових словника, більш відомих як «фальшиві друзі». Це називається трансфер з мови L1, або ж «мовне втручання». Щоправда, такі ефекти трансферу зазвичай сильніші в разі відтворення мови у початківців, і дослідження SLA висвітлює багато помилок, які не можуть бути зроблені у мові L1, оскільки вони атестовані у багатьох учнів великої кількості різних мовних походжень (наприклад, недодавання до дієслів 3-ої особи однини у теперішньому часі -s – як то: «he make»).

Хоча англійська не набагато складніша за інші мови, як і португальська, вона має декілька нюансів, які становлять труднощі для тих, хто її вивчає. Таким чином, через те, що її вивчає так багато людей, було розроблено продукти допомоги їм, такі як одномовний словник іноземця, який написано з обмеженим тлумачним словником.

Важливо пам'ятати, що вивчення другої мови потребує набагато більшого, ніж вивчення слів та звуків мови. Бар'єри у спілкуванні виникають не через більш зрозумілі труднощі із синтаксисом та вимовою, а через те, що, коли ми вивчаємо мову, ми також вивчаємо і культуру. Те, що сприймається як правильне, нормальне та вірне в одній мові та культурі не завжди «перекладається» на другу мову...навіть, якщо слова зрозумілі. Бар'єри у спілкуванні можуть виникати як результат культурних припущень щодо віку, форм адреси, авторитету та поваги, дотику, контакту очей та інших мов тіла, привітань, запрошень та пунктуальності, і все це ще не складає всього списку.

РОЗВИТОК МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОН-ЛАЙН КУРСІВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Джаландінова А.М.

Україна, м. Миколаїв,

Миколаївський національний університет

ім.В.О.Сухомлинського

У статті досліджується історичний та педагогічний аспекти розвитку масових відкритих он-лайн курсів, також досліджується феномен виникнення масових відкритих он-лайн курсів у різних країнах.

Масові відкриті он-лайн-курси – порівняно нова тенденція у світовій освіті: новий погляд, сучасні технології а також зручний формат. Науковці в цьому напрямку висловлювали критичні зауваження та схвальні відгуки. В провідних західних вузах інтенсивно розвивається цей новий формат он-лайн-навчання. Саме з цією формою навчання університети експериментують з середини 2000-х, оцифровуючи лекції, викладаючи фрагменти навчальних курсів, тести, різні тренажери. Стаття є актуальною тому що подібна форма навчання ще не почала розвиватися в нашій країні [3].

Термін «масовий відкритий онлайн курс» був запропонований двома дослідниками - Брайаном Олександром і Дейвом Кормье в результаті роботи над курсом «Connectivism and Connective knowledge» [2]. Термін масові відкриті он-лайн курси, англійською MOOC, утворюється з чотирьох окремих термінів:

- 1) Massive (масові) - велика кількість учасників курсу з усього світу;
- 2) Open (відкритий, безкоштовний) - будь-який курс є безкоштовним, і будь-яка людина в будь-який час може приєднатися до нього;
- 3) Online (онлайн) - всі курси знаходяться у відкритому доступі в мережі Інтернет. В курсі використовуються як асинхронні, так і синхронні методи навчання;
- 4) Course (курс). Кожен курс має свої правила, свою структуру і свої цілі, які можуть трансформуватися для кожного учасника [1; 2].

Слід зазначити, що для всіх інноваційних технологій, пов'язаних з самонавчанням, важливим аспектом ефективності он-лайн курсів є високий рівень мотивації та самоконтролю слухача. Адже саме слухачі самі визначають стратегію своєї освіти. Технологія масових он-лайн курсів не з'явилася спонтанно, вона є логічним розвитком відкритих освітніх ресурсів та дистанційного навчання [1].

Початкова мета масових відкритих он-лайн курсів - зробити освіту відкритою і надати безкоштовний доступ до вищої освіти для більшої кількості студентів з різних країн. На відміну від традиційних університетських он-лайн курсів, масові відкриті он-лайн курси мають дві ключові риси:

- 1) Відкритий доступ - будь-яка людина може безкоштовно стати учасником онлайн курсу;
- 2) Масштаб - в курсі може брати участь достатньо велика кількість людей.

Однак ці риси можуть бути інтерпретовані по-різному різними викладачами курсів; деякі масові відкриті он-лайн курси масивні, але не відкриті, а деякі відкриті, але не масивні. Дослідник Уайлі у 2012 році зазначив, що двозначності в понятті «масові відкриті он-лайн курси» можуть стати загрозою для подальшого розвитку ресурсів відкритої освіти і відкритих курсів, тому що буде йти мова лише про безкоштовність курсів, а не про їх відкритість. Це піднімає питання про ліцензування та дозвіл на надання масових відкритих он-лайн курсів, а так само про те, як це співвідноситься з ліцензією із зазначенням авторства.

Появу масових відкритих он-лайн курсів в освітній сфері можна порівняти з появою Інтернету в суспільстві. Як Інтернет відкрив безмежні можливості отримання інформації, так і онлайн курси відкривають безмежні

можливості отримання якісної безкоштовної освіти. Появі американських курсів передували канадські експериментальні курси, які дуже відрізняються від перших і засновані на оригінальній системі поглядів - коннективізма, що пояснює навчальну діяльність у відкритому освітньому середовищі в умовах мережі Інтернет з точки зору формування мереж різної природи: від семантичних до соціальних, опосередкованих комп'ютерними інтерфейсами [5].

Канадські дослідники дистанційного навчання, такі як Джорд Сіменс, Стівен Даунс, Дейв Кормье прийшли до ідеї відмови від вузівських віртуальних освітніх середовищ, так званих «ізолюваних систем». На їх погляд корисними є відкриті персональні навчальні середовища, яким дали назву «відкриті системи». Індивідуальне навчання вибудовується студентами на основі загальнодоступних сервісів Веб 2.0: сайтів-вікі, блогів, RSS-агрегаторів, сервісів зберігання закладок. Це зажадало нового підходу в організації масового дистанційного навчання. В результаті було знято обмеження на кількість слухачів, а процес навчання став нагадувати участь в мережевому співтоваристві. Експеримент привів до створення таких дистанційних курсів, які отримали назву «масові відкриті он-лайн курси». Більш докладний опис ідей і принципів, що лежать в основі канадської моделі можна знайти в роботах К.Л.Бугайчука [2, 4].

Великобританія відповіла на виклик створенням університетського альянсу з Open University і одинадцяти провідних університетів, і утворенням компанії Futurelearn. Futurelearn Ltd є приватною компанією, в основному належить Відкритому університету Британії, основний власник платформи Open University, що дозволяє спиратися на багатий досвід Відкритого університету в області надання дистанційного навчання та впровадження відкритої освіти.

Більшість університетів, таких як King's College London, Bristol, Exeter, Warwick, East Anglia, Leeds, Lancaster, Southampton, Cardiff, Birmingham and St Andrews об'єдналися. Всі вони відносяться до Russell Group - асоціації елітних британських університетів-лідерів у дослідницькій діяльності. Усі університети отримали відповідальність за зміст, якість, акредитацію та вартість он-лайн - курсів. Загальне число установ, які підтримують Futurelearn, у травні 2013 досягло двадцяти чотирьох [6].

Отже, виходячи з вищезазначеної інформації, масові відкриті он-лайн курси набирають високої популярності у всьому світі. Поява масових відкритих он-лайн курсів заснована на реалізації сучасних освітніх принципів відкритості освіти, рівності учасників навчального процесу, інтернаціоналізації освітніх систем, глобалізації освітнього простору, індивідуалізації освіти. Стрімкий розвиток масових відкритих он-лайн курсів ставить під сумнів ефективність традиційної системи освіти, і сьогодні масові он-лайн курси кидають виклик цій традиційній системі. Незважаючи на те що з'явилися ці курси відносно нещодавно, вони вже відомі і впроваджені в багатьох країнах. Найближчим часом масові відкриті он-лайн курси стануть звичним явищем і в нашій країні, тому викладачі мають бути готовими до застосування таких курсів. Перспективи подальших розробок: методичні рекомендації щодо впровадження системи масових відкритих он-лайн курсів у вищу освіту.

Список використаних джерел

1. Бебнев А.Е. Массовые он-лайн курсы как новая инновационная тенденция образовательной сферы // Научный журнал ISSN 2070-7428 [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://www.science-education.ru/113-11491>
2. Бугайчук К. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы // Высшее образование в России. - 2013. - № 3. - С. 148-155.
3. Олейников А. МООК: новый формат онлайн-обучения // Первая тетрадь. Политика образования
4. Травкин И.Ю. Массовые открытые онлайн-курсы: американская модель и перспективы ее развития [Электронный ресурс] // Networked Environments for Lifelong Learning. 03.01.2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://nell.ru/static/pubs/2014/xmoocs>
5. Description of Connectivism [Электронный ресурс] // Connectivism. [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://www.connectivism.ca/about.html>
6. Futurelearn. Главная страница [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://futurelearn.com/about/>

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВИТИ В ПІДКАРПАТСЬКІЙ РУСІ

Депчинська І.А.

Україна, м. Ужгород,
ДВНЗ “Ужгородський національний університет”

В статті определяються предусловия развития содержания школьного гуманитарного образования на Закарпатье, в период его существования в составе гражданского общества Чехословацкой республики. В качестве таковых рассматриваются: исторические, социально-политические, социально-культурные, материально-экономические предпосылки развития образования в целом, и гуманитарного, в частности.

Розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти 1919-1939 років на Закарпатті пов'язувався зі складними умовами формування громадянського суспільства Чехословаччини. Завдяки політиці демократичного уряду були створені сприятливі, але, в той же час, і складні умови для становлення української культури й освіти. Аналіз джерел з проблеми уможливило виокремлення передумов розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в окреслений період.

Мета дослідження полягає у визначенні передумов для розкриття загального фону, на тлі якого відбувався процес розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти.

Історично склалося так, що Закарпаття, майже після тисячолітнього панування угорців, все ж не втратило своєї самобутності, зберегло мову, яку пізніше називатимуть руською (не плутати з російською), або русинською. Починаючи з 1919 року відбуваються прогресивні зміни в усіх галузях народного господарства, шкільництві краю, в сфері політичних прав і свобод. Адже Підкарпатська Русь (тодішня назва Закарпаття) за Сен-Жерменською мирною угодою (вересень 1919 року) була включена до складу Чехословаччини, де створились нові умови як для розвитку економіки, народного господарства, так і розвитку освіти і культури тих національностей, що проживали на даній території: русинів-українців, чехів, словаків, німців, угорців, поляків, румун, євреїв та інших.

Чехословацький уряд та органи влади Підкарпатської Русі одержали тяжку спадщину на ниві освіти від колишньої австро-угорської влади, правління якої призвело до того, що в 1918 році із 517 народних шкіл (церковних і державних) на згадуваній території не було жодної з рідною мовою навчання.

Соціально-політичні умови розвитку освіти і шкільництва забезпечувались демократичним устроєм Чехословаччини. Утворення Чехословацької республіки у жовтні 1918 року, включення до її складу Закарпаття у вересні 1919 року створили якісно нові умови для розвитку культури всіх народів країни. За конституцією 1920 року всі народи проголошувалися рівноправними і всі одержували широкі політичні права і нові можливості для розвитку матеріальної і духовної культури [1, с. 349].

Варто також відмітити, що розвиток освіти в досліджуваній період проходив під впливом різних політичних течій (москвофільство, українофільство, русофільство) та великої кількості політичних партій. Це накладало відбиток як на зміст шкільних предметів так і на процес організації та реалізації змісту шкільної освіти.

Соціально-культурні особливості розвитку освіти і шкільництва обумовлені як станом загальної культури громадян, так і "мовним питанням".

На час утворення республіки чеський і німецький народи займали досить високий рівень розвитку загальної культури, на основі чого краще розвивалася освіта, література, мистецтво, архітектура. Все ж, Закарпаття в цьому плані дуже відставало від Чехії та навіть від Словаччини: економічна відсталість, нерозвиненість міст, відсутність інтелігенції в потрібній кількості – все це складало труднощі в розвитку культури та освіти, зокрема, в 20-х роках.

Слід зауважити, що в 1919 році на Підкарпатській Русі було 70% неписьменних осіб, в той же час як уже в 1938 році – тільки 20%. Якщо в 1919 році в краї було всього біля 100 шкіл, то за роки першої Республіки було збудовано 160 нових шкіл, кожного року виходило біля 60 газет і журналів на російській та українській мовах. На кінець 30-х років серед молоді шкільного віку, таких, що не знали читати і писати було не більше 10 %, а серед дорослого населення – до 27% [2].

У літературі, що виходила до початку 90-х років, панувала думка про те, що уряд Чехословаччини свідомо і цілеспрямовано проводив на Закарпатті політику колоніального гноблення і чехізації русинів, угорців і румунів [1, с. 349].

Розвитку культури заважала і обстановка мовного питання. Спочатку чехословацький уряд офіційною мовою на Підкарпатській Русі проголосив чеську і народну руську мову. Створена урядом комісія з складу визначних вчених Академії наук винесла рішення про те, що народна мова русинів Підкарпатської Русі є частиною малоруської, тобто української мови [там само, с. 352]. А після передання повноважень автономного уряду Підкарпатської Русі другому кабінету під керівництвом А. Волошина у 1938 році, в краю сталися демократичні національні перетворення, дозволялося використання української мови.

На фоні загального соціально-культурного піднесення освіти в Підкарпатській Русі, все ж гострою була проблема забезпеченості шкіл педагогічними кадрами. Із 674 учителів шкіл Закарпаття лише 379 склали присягу служити чехословацькій владі, інші виїхали до Угорщини. Із загальної кількості вчителів 44% звільнилися. У Мукачеві звільнилися 36 учителів, у Берегові – 24, у Сваляві – 13, у Великому Березному – сім учителів. Ще гірше становище було в гімназіях. Тільки шість викладачів гімназій після першої світової війни дали згоду працювати в умовах чехословацького режиму. Із 110 гімназійних посад було зайнято лише шістьдесят дві" [2].

Варто також відмітити, що культура підкарпатських русинів початку ХХ століття співіснувала із культурами різних етносів. В тогочасних школах в одному класі могли навчатись діти різних національностей: русини, угорці, чехи, німці. Полікультурне виховання здійснювалось учителями на кожному уроці: формувало в учнів повагу до культурної своєрідності різних народів, етнічних груп, знання про моральні та духовні особливості.

Матеріально-економічні передумови розвитку освіти і шкільництва в окреслений період відображають стан шкільних приміщень, їх устаткування. Стосовно шкільних приміщень, то під час війни частина з них була зруйнована, окремі класи, а подекуди й цілі школи, приведені в непридатний стан, у результаті чого в 1923-1924 навчальному році не працювали 174 початкові школи і близько 25 тисяч дітей Верховини залишилися поза школою; 33% не відвідували початкової школи, тобто третина дітей росла неписьменною.

У гірських регіонах не вистачало шкільних приміщень і вчителів. Значна частина шкіл розміщала в звичайних селянських хатах. Та були випадки, як, наприклад, на Міжгірщині, коли навчання проходило лише в осінньо-весняні дні, на природі – під дубами чи смереками. Гірські села були розкидані по горах та пагорбах, до школи учням добиратися було важко. Діти масово не відвідували школи, успішність була низькою. Пропуски занять спричинялися і тяжким матеріальним становищем батьків. Діти не мали одягу і взуття для того, щоб відвідувати школу. А часом разом з батьками з 12-13 років йшли на заробітки. Частина населення, на жаль, ще не розуміла значення навчання дітей, і тому нерідко свідомо не відпускала їх до школи. Серед основних проблем освіти того часу було збереження здоров'я дітей, так як багато шкіл, класних приміщень не відповідали санітарно-гігієнічним вимогам, не вистачало вчителів, підручників, шкільного приладдя.

Чеський педагог О. Каднер характеризує школу Підкарпатської Русі початку ХХ відмічає: "Дуже бідне було в Уграх завжди шкільництво русинське. Русини не мали там ані одної рідної або середньої школи, діти їх ходили в школу взагалі найнедбаліше з усіх національностей угорських, кількість русинів у вищих школах була аж "смішно незначна", зате процент неграмотних був серед русинів найвищий ..., чому не треба дивуватись, коли зважимо, що для 42 тисяч дітей в 1909 році було там всього 72 учителі, а в 1910 році всього-на-всього 47 шкіл... Отже, зрозуміло, що під час перепису населення в 1910 році із 346400 русинів 65 тисяч визнавало угорську мову як рідну" [2].

У 30-х роках держава збільшила фінансування розвитку шкіл. "...Лише на Закарпатті за рахунок цих коштів було споруджено 32 типових початкових і середніх шкіл, переважно в гірських районах. Ці школи прикрасили села і міста архітектурно, стали центрами навчально-методичної роботи" [1, с. 354]. Крім звичайних шкіл, в яких навчання проходило руською, українською і російською мовами, створювалися школи інших національностей. Їх кількість з угорською, німецькою, румунською та єврейською мовами зростала. В багатьох школах навчання проходило на кількох мовах.

Тогочасний уряд створював на Закарпатті також і чеські школи для зручності навчання дітей тих чехів, які були надіслані в Підкарпатську Русь для роботи. До чеських шкіл записувалися частина єврейських дітей і окремих русинських сімей. Навчання в чеських школах угорців, німців чи румун не відмічено. Звичайно, чеські урядовці не змушували русинів, євреїв, словаків чехізуватися. Але слід відмітити, що створювані ними школи, умови навчання в них (в кожній новій школі було гарне обладнання, працювали природничі та географічні кабінети, фізкультурні зали, читальні тощо) – безумовно сприяли цьому.

Таким чином, виокремлення сукупності передумов дозволило розкрити складне історико-культурне тло, на фоні якого здійснювався розвиток змісту шкільної освіти Закарпаття, в тому числі і гуманітарної.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розкритті впливу "мовного питання" на зміст шкільної гуманітарної освіти Підкарпатської Русі.

Список джерел і літератури

1. Гранчак І. Нариси історії Закарпаття 1918-1945 рр /І.Гранчак, Е.Балагурій – Т. 2. – Ужгород, 1995. – 663 с
2. Освіта Чехословацької доби// Слово вчителя. – 2008.– 14 липня. – № 11. – С. 7.
3. Цибар Т.М. Естетичне виховання учнів середнього шкільного віку в полікультурному середовищі на Закарпатті (1919 – 1939 рр.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01– "загальна педагогіка та історія педагогіки"/ Т.М.Цибар – Тернопіль, 2008. – 21 с.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ОДНА З УМОВ УСПІШНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ В СОЦІУМІ

Засркова Н.В.

Україна, м. Київ,

Київський Університет імені Бориса Грінченка

В статье рассмотрены условия формирования навыков общения у детей с особыми образовательными потребностями, которые воспитываются в условиях специальных школ-интернатов. Раскрыто значение участия родителей в процессе формирования коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: *специальные школы-интернаты, дети с особыми образовательными потребностями, навыки общения, развитие, социально-педагогические условия.*

Реформування освітньої галузі в Україні зумовлює необхідність модернізації системи державного управління освітою, у тому числі й спеціальними школами-інтернатами.

Водночас значна кількість дітей виховується в умовах спеціальних шкіл-інтернатів. У цьому контексті виховний простір інтернатного закладу має набути високого духовного потенціалу, що проявляється в цілеспрямованому впливі на розвиток у вихованців здатності самоутверджуватися, соціалізуватися в умовах складного динамічного життя.

В останні роки різко зросла кількість дітей з особливими потребами й збільшилася частота хронічних захворювань, що спричиняють патологію. За даними Центру медичної статистики МОЗ України (2013 р.), більш як за десятирічний період рівень загальної інвалідності дітей збільшився на 78 %, що актуалізує й загострює процеси гуманізації та диференціації в освіті й вимагає надання високого рівня соціальної та педагогічної підтримки дітям з особливими потребами.

Отже стає актуальним питання ефективного вдосконалення навчально-виховного процесу, одним з найважливіших компонентів якого є підготовка випускників спеціальних шкіл-інтернатів до повноцінного самостійного життя.

Психологічний зміст розвитку особистості в процесі корекції полягає в тому, що фахівці, реалізуючи намічену програму, повинні виходити з того, що дитина не тільки об'єкт, а й суб'єкт дії, активний учасник багатопланових відносин. Такий підхід до навчально-виховної роботи вимагає врахування, по-перше, психологічних та фізіологічних особливостей розвитку дитини, характеру вторинних порушень, індивідуальних і вікових особливостей, по-друге, соціальних умов розвитку та особливостей його найближчого соціального оточення, а також дитячих колективів і груп, якщо в ці групи включено дитину, по-третє, конкретних умов соціально-педагогічного процесу.

Дослідження Л. Виготського, його учнів і послідовників А. Леонтьєва, А. Лурія – “показали, що такі вищі специфічно людські психічні функції, як логічне мислення, осмислена пам'ять, воля, мова і т.п., не дані людині в готовому вигляді від народження і що вони формуються у цього індивіда при життєво в результаті засвоєння ним соціального досвіду, оволодіння ним засобами комунікації та духовного виробництва (насамперед засобами мови), що виробляються і культивуються суспільством” [4, с. 7].

Діти з особливими освітніми потребами не можуть включитися в систему вже готових відносин, норм та правил поведінки, вироблених попередніми поколіннями. Згідно з культурно-історичною теорією Л. Виготського, головне джерело психічного розвитку дітей з особливими потребами знаходиться не в середині дитини, а в її стосунках з дорослими та однолітками. Дитина не може жити й розвиватись поза суспільством [1].

В будь якій життєвій справі людям доводиться спілкуватися, обмінюватися інформацією, домовлятися, знаходити виходи зі складних ситуацій тощо, тому формування навичок спілкування є невід'ємною частиною розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Вся система ставлення особистості до інших людей реалізується у спілкуванні. Поняття “спілкування” є одним із центральних у системі психологічного знання. Соціальна функція спілкування полягає в тому, що воно виступає засобом передавання суспільного досвіду. Результат спілкування – налагодження певних стосунків з іншими людьми. Спілкування координує спільні дії людей і задовольняє потребу в психологічному контакті.

Отже головним соціальним фактором, що впливає на становлення особистості дитини, є сім'я, яка разом з тим виступає і найважливішим інститутом соціалізації особистості. Саме в сім'ї людина отримує перший досвід спілкування і соціальної взаємодії. Аристотель, стверджував, що “сім'ю можна розглядати як перший вид соціальної взаємодії людей, і одночасно осередком, з якої виникає держава”.

Саме в сім'ї людина долучається до цінностей культури, освоює соціальні ролі, набуває досвіду поведінки, починається процес його соціалізації [3, с. 43]. Соціалізація в сім'ї відбувається як в результаті цілеспрямованого процесу виховання, так і за механізмом соціального навчання. У свою чергу, сам процес соціального навчання також йде за двома основними напрямками. З одного боку, придбання соціального досвіду йде в процесі безпосередньої взаємодії дитини з батьками, братами і сестрами, а з іншого боку, соціалізація здійснюється за рахунок спостереження особливостей соціальної взаємодії інших членів сім'ї між собою.

Будучи членом конкретної сім'ї, дитина вступає в певні стосунки з батьками, які можуть на нього чинити, як позитивний, так і негативний вплив. Внаслідок цього, дитина росте або доброзичливою, відкритою, товариською, або агресивною, грубою, лицемірною. Дошкільний вік, є важливим періодом у розвитку спілкування з оточуючими людьми. У дітей відбуваються суттєві зміни в комунікативній сфері, розширюється коло спілкування, з'являються контакти з новими людьми: однолітками та дорослими. Те, що дитина в дитячі роки набуває в сім'ї, вона зберігає протягом усього подальшого життя. Сім'я закладає основу для становлення особистості, розвитку її здібностей, якостей, формування комунікативних умінь, навичок та звичок.

Дослідники А. Варга і В. Столін визначають батьківські стосунки як систему різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з ним, особливостей сприйняття і розуміння характеру дитини, її вчинків. Від того, в яких умовах виховується дитина в родині, залежить його особистісне становлення до людей.

Отже спілкування – це процес, який здійснюється не тільки за допомогою слів, а й невербальних засобів комунікації. Важливо, щоб батьки висловлювали свою любов до дитини не тільки у фізичному догляді за ним, але і в емоційному спілкуванні: співчутливо розмовляли з ним, грали, пестили його.

На жаль, проблема сучасної сім'ї полягає в тому, що більшість батьків не володіють достатньою інформацією про особливості розвитку дитини [2, с. 51]. Виховання здійснюється без урахування вікових та індивідуальних можливостей дитини. У багатьох сім'ях прийнято агресивний або емоційно сухий стиль спілкування. З дитиною розмовляють різким голосом, обсмикують, відштовхують від себе, висміюють його помилки, показують зовнішню байдужість як до нього самого, так і до значимої для нього діяльності, що вкрай негативно позначається на особистості дитини яка має порушення у психофізичному розвитку. Все це призводить до того, що зростає число сімей з несприятливим стилем виховання, відповідно збільшується кількість дітей з порушеннями в комунікативній сфері.

М. Лісіна, розглядає взаємини дорослих і дітей, як один з продуктів діяльності спілкування. Вони зароджуються, змінюються і розвиваються в ході комунікації. При цьому ступінь і якість взаємодії визначається характером спілкування. Партнер, який дозволяє дитині задовольнити потребу в спілкуванні на досягнутому їм рівні розвитку, викликає у нього симпатію та довіру. Чим більше спілкування з партнером відповідає конкретним змістом потреби дитини (в увазі, повазі, співпереживанні), тим більше той його любить.

Отже сучасний соціально-психологічний підхід тлумачить спілкування як діяльність спілкування або як комунікативну діяльність. В структурі міжособистісного спілкування виділяють такі відносно автономні компоненти як мета, зміст, засоби спілкування; учасники процесу, тип зв'язків між ними; мотиви, потреби, ціннісні орієнтації учасників спілкування; комунікативний потенціал суб'єктів спілкування; види і форми, стилі, стратегії, тактики та результат спілкування. Саме за цими компонентами можливо характеризувати індивідуально психологічні особливості спілкування окремої особистості.

Таким чином, потреба у спілкуванні полягає у прагненні людини до пізнання та оцінки інших людей, а через них і з їх допомогою – до самопізнання та самооцінки. Отже, потреба у спілкуванні не є природною, вродженою, а виникає і формується в результаті міжособистісної взаємодії всіх членів суспільства, а особливо у дітей, які мають особливі освітні потреби.

Джерела:

1. *Виготский Л. С. Развитие высших психических функций : из неопубликован. тр. / Виготский Л. С. – М. : Изд-*

во Акад. пед. наук, 1960. – 450 с.

2. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – М. : КСП, 1996. – 156, [2] с.
3. Кулик Л. А. Семейное воспитание / Л. А. Кулик, Н. И. Берестов. – М. : Просвещение, 1990. – 198 с.
4. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 351 с.

МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Опачко М.В.

Україна, м. Ужгород,

ДВНЗ "Ужгородський національний університет"

Міс Й.

Ужорщина, м. Егер,

Інститут імені Кароля Естергазі

В статті розкривається система методів педагогического стимулювання, которая используется в процессе обучения физики в старших классах. Эти методы направлены как на развитие познавательной активности старшеклассников, так и на раскрытие их личностного потенциала, повышение коммуникативной и социальной компетентностей.

Процес підготовки старшокласників у сучасних умовах модернізації освіти в Ужорщині характеризується пошуком шляхів удосконалення змісту, форм і методів організації навчальної діяльності учнів. Це відповідь на сучасні виклики європейського освітнього простору. Особливе значення в умовах реформування сучасної освітньої політики набуває проблема удосконалення форм і методів навчання, пошуки нових підходів до організації навчання.

Мета дослідження полягала у систематизації методів педагогічного стимулювання, що використовуються у процесі вивчення фізики в старшій школі.

Сучасні уявлення про організацію процесу навчання орієнтують на внутрішнє, іманентно властиве самому процесу, а не на бажання, наміри, проекти суб'єктів організації. Організація навчання в сучасному розумінні відбувається через поле можливостей, що передбачає активність суб'єктів дидактичного процесу з метою перетворення певних можливостей у дійсність.

У процесі організації навчальної діяльності вчителем забезпечується всесторонній вплив на особистість учня, що досягається шляхом впливу на його мотиваційну, пізнавальну та емоційно-ціннісну сфери. Тому структура організації охоплює: організацію стимуляційно-мотиваційної діяльності; організацію навчально-пізнавальної діяльності; організацію емоційно-ціннісної взаємодії.

Розуміючи під методами шляхи (способи, прийоми) пізнання реальної дійсності, визначимо методи організації навчання у відповідності до структури організації (див табл.1).

Таблиця 1

Методи педагогічного стимулювання у організації навчання

Методи організації стимулювання і мотивації у навчання	Методи організації навчально-пізнавальної діяльності учнів	Методи (прийоми) організації емоційно-ціннісної взаємодії у навчанні
Соціально-культурні: – використання гуманістичного потенціалу фізичної науки, шляхом розкриття історико-культурного, науково-технічного, аксіологічного аспектів фізики як науки; – реалізація зв'язку навчання з життям; необхідність у виробництві, для майбутньої професійної діяльності; показ важливості того, що вивчається для економічного, стратегічного розвитку країни; – використання краснавчого, регіонального матеріалу для наведення цікавих фактів, ілюстрації використання фізичних знань у організації побуту, господарства, життя місцевої громади.	За переважаючим типом діяльності учнів: – словесні (участь у бесіді, диспуті, дискусії; повідомлення на тему, усна відповідь, пояснення причинно-наслідкових зв'язків тощо); – практичні (розв'язування задач, виконання фронтальних лабораторних робіт, лабораторні практикуми, домашні досліди, складання схем, підготовка до роботи приладів, настройка макетів тощо); – наочні (робота з таблицями, моделями, макетами, демонстраційні експерименти, використання мультимедійного проектора для демонстрації моделей, схем, малюнків, спостереження, екскурсії.	Монологічні: – інструкція (для виконання деяких видів завдань; для відпрацювання конкретних рольових сюжетів у ігрових методах тощо); – показ зразків для наслідування (яким чином діяти в типових ситуаціях, представляти результати виконання завдань); – прохання (як підготувати коротке повідомлення, як виконати домашнє спостереження тощо); – привчання (метод формування якостей особистості: уважності, охайності, послідовності); – вправляння (метод вироблення конкретних умінь і навичок); – підтримка з опорою на позитивне; – схвалення (обраного способу самопрезентації).

<p>Дидактичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - проблемна ситуація; - гра (рольові, сюжетні, дидактичні); - конкурси, ребуси, загадки, дискусії; - метод проектів. 	<p>Пов'язані із використанням різних засобів навчання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - словесні; - демонстраційні; - лабораторні; - робота з книгою; - розв'язування задач; - ілюстративні (демонстраційний експеримент, технічні засоби навчання, малюнки, таблиці, креслення, екскурсії).; - методи контролю та обліку знань і умінь учнів; - мультимедійні презентації. 	<p>Діалогові:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ситуація самоствердження; - організація успіху; - поділ захопленості; - позиція вибору; - оцінні судження; - відстоювання позиції; - гумор (комічні ситуації, які іноді створюються для кращого розуміння навчального матеріалу); - активізація почуттів (наприклад, переживання "Хто швидше"? "Хто більше"? "Хто краще"? у ігрових ситуаціях)
<p>Психологічні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - активізація мислення; - стимулювання; пізнавального інтересу, зацікавленості; - стимулювання пізнавальної активності (через емоції, оцінні судження, ставлення). 	<p>Методи фізики як науки:</p> <ul style="list-style-type: none"> - теоретичні (метод моделювання, абстрагування, умовиводів, мисленнєвий експеримент); - експериментальні (фундаментальні експерименти, експериментальне підтвердження законів фізики, експериментальне відкриття фізичних законів та закономірностей). 	<p>Самопрезентації:</p> <ul style="list-style-type: none"> - участь у рольових іграх; - інтерактивні методи; - розробка і представлення результатів виконання індивідуальних завдань (спостереження, екскурсії, аналіз художніх творів на предмет відповідності законам фізики і здорового глузду, розв'язування задач із динамічною структурою змісту); - презентація проектів.

Методи організації стимуляційно-мотиваційного компонента дидактичного процесу спрямовані на активізацію пізнавальної активності учнів через вплив на свідомість, поведінку і почуття учнів. Нами запропонований поділ цієї групи методів на: соціально-культурні, дидактичні та психологічні. Соціально-культурні методи спрямовані на стимулювання інтересу навчання через реалізацію зв'язку навчання з життям, з навколишнім середовищем, соціумом, культурою.

Серед них виокремлюємо методи, через які реалізується використання гуманістичного потенціалу фізичної науки: шляхом розкриття історико-культурного, науково-технічного, аксіологічного аспектів фізики як науки; реалізацію зв'язку навчання з життям; ілюстрацію прикладів важливості фізичних знань у виробництві, народному господарстві, у майбутній професійній діяльності; показ важливості того, що вивчається для економічного, стратегічного розвитку країни; використання краєзнавчого, регіонального матеріалу для наведення цікавих фактів, ілюстрації використання фізичних знань у організації побуту, господарства, життя місцевої громади.

Дидактичні методи стимулювання спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів шляхом: створення проблемних ситуацій; використання потенціалу дидактичних ігор (рольових, сюжетних, тематичних); організації конкурсів, використання ребусів, фізичних загадок, дискусій; використання методу проектів. Психологічні методи спрямовані на активізацію мислення, інтелектуальної діяльності, стимулювання пізнавального інтересу, зацікавленості вплив на емоційно-чуттєву сферу особистості старшокласника.

До другої групи методів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів відносимо традиційні (класичні) методи, систематизацію яких пропонуємо здійснювати наступним чином. До групи методів, які виокремлюємо за ознакою переважаючого типу діяльності учнів відносимо: словесні (участь у бесіді, диспуті, дискусії; повідомлення на тему, усна відповідь, пояснення причинно-наслідкових зв'язків тощо); практичні (розв'язування задач, виконання фронтальних лабораторних робіт, лабораторні практикуми, домашні досліди, складання схем, підготовка до роботи приладів, настройка макетів тощо); наочні (робота з таблицями, моделями, макетами, демонстраційні експерименти, використання мультимедійного проектора для демонстрації моделей, схем, малюнків, спостереження, екскурсії). До групи методів, пов'язаних із використанням різних засобів навчання відносимо: словесні; демонстраційні; лабораторні; роботи з книгою; розв'язування задач; ілюстративні (малюнки, таблиці, креслення, екскурсії); методи контролю та обліку знань і умінь учнів; мультимедійні презентації. Серед методів фізики як науки виокремлюємо: теоретичні (метод моделювання, абстрагування, умовиводів, мисленнєвий експеримент); експериментальні (фундаментальні експерименти, експериментальне підтвердження законів фізики, експериментальне відкриття фізичних законів та закономірностей).

До третьої групи відносимо методи спрямовані на організацію взаємодії. Володіння цими методами забезпечує вчителя засобами вербальної і невербальної комунікації (монологічні та діалогічні). Вони спрямовані також на розвиток в учнів комунікативних здібностей: вміння висловлюватися, формулювати коректно думку, запитання, проводити самопрезентації, відстоювати власну позицію тощо. До цих методів відносимо: а) монологічні: інструкція (для виконання деяких видів завдань; для відпрацювання конкретних рольових сюжетів у ігрових методах тощо); показ зразків для наслідування (яким чином діяти в типових ситуаціях, представляти результати виконання завдань); прохання (як підготувати коротке повідомлення, як виконати домашнє спостереження тощо);

привчання (метод формування якостей особистості: уважності, охайності, послідовності); вправлення (метод вироблення конкретних умінь і навичок); підтримка з опорою на позитивне; схвалення (обраного способу самопрезентації); б) діалогові: ситуація самоствердження; організація успіху; поділ захопленості; позиція вибору; оцінні судження; відстоювання позиції; гумор (комічні ситуації, які іноді створюються для кращого розуміння навчального матеріалу); активізація почуттів (наприклад, переживання “Хто швидше”? “Хто більше”? “Хто краще”? у ігрових ситуаціях); в) самопрезентації: участь у ролевих іграх; інтерактивні методи; розробка і представлення результатів виконання індивідуальних завдань (спостереження, екскурсії, аналіз художніх творів на предмет відповідності законам фізики і здорового глузду, розв’язування задач із динамічною структурою змісту); презентація проєктів.

Здійснена таким чином систематизація методів педагогічного стимулювання дозволяє оптимальніше здійснювати їх добір у відповідності до потреби якомога повнішого залучення усіх психічних процесів (пізнавальних та емоційно-вольових) до формування системи фізичного знання в учнів старших класів, а також для розвитку їх комунікативних та соціальних компетентностей.

Подальші дослідження пов’язані із конкретизацією систематизованих методів у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників у процесі вивчення фізики в школах Угорщини.

МЕТОДИКА СКЛАДАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З МАШИНОБУДІВНОГО КРЕСЛЕННЯ

Семен О.М., Пігчук Л.В.

Україна, м. Івано-Франківськ,

Коледж електронних приладів

Івано-Франківського національного технічного

університету нафти і газу

Стаття освещает особенности организации эффективного контроля знаний, умений и навыков студентов при изучении раздела инженерной графики «Машиностроительное черчение». Раскрывается широкая возможность автоматического тестирования знаний в процессе обучения на всех его этапах и автоматического анализа полученных результатов. Отмечается три основные взаимосвязанные функции тестирования: диагностическая, учебная и воспитательная.

Креслення – фундамент культури сучасної людини, на основі якого формуються вміння переводити умовні моделі в більш наочні, аналізувати конструктивні особливості предметів, передавати інформацію загальноприйнятою в науці і техніці міжнародною графічною мовою. При вивченні курсу інженерної графіки важливе місце відводиться машинобудівному кресленню, адже сучасному виробництву необхідні конкурентноздатні фахівці, які вільно володіють комп’ютерними технологіями, мають широкий технічний кругозір, здатні самостійно оволодівати новою технікою й новітніми технологічними процесами, оперативно реагувати на миттєві зміни у стані керованих ними технічних засобів праці чи зміни перебігу технологічного процесу, вміти передбачати можливі наслідки цих змін, нестандартно діяти в екстремальних умовах. Тому в останні роки перевірка знань, умінь та навичок у формі саме комп’ютерного тестування набирає широкої популярності.

У найпростішому вигляді тестування передбачає певний об’єм завдань, розроблених з основних тем курсу, об’єднаних в певні тематичні блоки, наприклад: знання, вміння, навички тощо. Змістом такої роботи охоплюються найважливіші теми навчальної дисципліни, найбільш значимий в них матеріал, однозначно потрактований у всіх варіантах тестування.

В роботі із створення тестів з машинобудівного креслення виділяють наступні етапи: визначення змісту тестів на базі переліку умінь, що містяться в освітньо-кваліфікаційній характеристиці з певного напрямку підготовки; створення системи тестових завдань, що дозволяють перевірити обсяг і рівень засвоєння знань, умінь та навичок; комплектування тестів для конкретних видів перевірки відповідно до їх дидактичної мети та часу, передбаченого для їх проведення; експертна та досвідна перевірка якості складених тестів та їх наступне доопрацювання [1].

При підготовці тестових завдань важливе значення має правильний вибір типу завдань, який визначається характером структурних компонентів умінь, що є об’єктом контролю. Коли контролюються знання досить простих однофакторних об’єктів або ситуацій, використовуються одновибіркові завдання або завдання на доповнення, в яких студент повинен вписати слова, умовні позначення, цифри. Тлумачення такого завдання не повинно бути семантично суперечливим, необхідно переконатися в тому, що опущене слово, яке має вставити студент, є єдиною можливим варіантом відповіді [2]. Тому тестове завдання відкритої форми в комп’ютерному тестуванні з інженерної графіки використовується не часто.

Завдання або відповіді тестів з машинобудівного креслення, як правило, представлені у графічній формі, що передбачає вміння студентом читати і аналізувати графічну інформацію. Наприклад, запитання «На якому кресленнику правильно зображено зварне з’єднання?». Завданням на доповнення може бути: «За зображенням профілю різі вказати її назву та призначення». При створенні тестових завдань з множинним вибором можна запропонувати студенту за креслеником деталі вказати, якими виглядами подано деталь і т.д. При цьому необхідно переконатись у тому, що зображення чітке і однозначне, а елементи, які вимагають впізнання, добре визначені.

Автоматичне тестування знань, умінь та навичок - найбільш доцільний метод, воно ставить студентів у рівні умови, практично виключаючи суб'єктивізм викладача. Наприклад, MyTestX - це система програм для створення і проведення автоматичного комп'ютерного тестування, збору та аналізу результатів, виставлення оцінки за вибраною шкалою оцінювання: 5-, 10-, 12- чи 100-бальною.

Ця система програм працює з десятима типами завдань: одиничний та множинний вибори, встановлення порядку проходження чи відповідності, вказівка істинності або помилковості тверджень, ручне введення числа або тексту, вибір місця на зображенні. При тестуванні можна використовувати будь-яку кількість названих типів завдань, застосовуючи їх в довільному порядку. У завданнях з вибором відповіді можна використовувати до десяти варіантів відповіді.

Система програм складається з трьох модулів: модуль тестування (MyTestStudent), редактор тестів (MyTestEditor) і журнал тестування (MyTestServer). Для створення тестів передбачений дуже зручний редактор тестів з простим та зрозумілим інтерфейсом.

До кожного завдання можна задати складність (кількість балів за вірну відповідь), прикріпити підказку (при цьому «штрафні» бали віднімаються) і пояснення вірної відповіді (виводиться у випадку помилки в навчальному режимі).

Програма передбачає можливість використання декількох варіантів запитання у завданні, зручно створювати вибірку завдань, встановлювати будь-яку кількість завдань у кожному варіанті, перемішувати завдання і варіанти відповідей. Це значно зменшує можливість списування при проходженні одного тесту декількома студентами або при повторному проходженні тесту. Кожен тест має оптимальний час тестування, перевищення якого знижує оцінку.

За допомогою програм автоматичного тестування можна організувати як локальне, так і мережеве тестування, яке дозволяє роздати завдання через мережу, безпосередньо стежити за ходом його виконання, централізовано зібрати і обробити результати. Система тестування має надійний ступінь захисту, задавши декілька різних паролів (для відкриття, редагування, тестування), зіпсувати чи відредагувати тест особам, які не мають на це права, стає практично не можливо [3].

При правильному відборі контрольного матеріалу зміст тесту може бути використано не лише для контролю, але й для навчання. Виховна функція тестування проявляється в періодичності й неминучості тестового контролю. Така організація роботи дисциплінує, організовує і спрямовує самостійну діяльність студентів, допомагає виявити і усунути прогалини в знаннях, формує прагнення розвинути свої здібності, привчає до самоорганізації та самоконтролю.

Таким чином можна стверджувати, що комп'ютерне тестування має значний навчальний потенціал, використання його може стати одним з ефективних напрямків практичної реалізації принципу єдності та взаємозв'язку навчання і контролю.

Література

1. Джеджула О. М. Роль графічної підготовки у формуванні професійної компетентності інженера / О. М. Джеджула // *Інноваційні технології в професійній підготовці вчителя трудового навчання: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць: [вип. 2].* – Полтава: ПДПУ, 2007. – С. 78–81.
2. Ревуцька Л. М. Підручники та навчальні посібники як визначальні фактори якісної освіти / Л. М. Ревуцька, О. М. Губницька // *Нова педагогічна думка.* – 2009. – №2. – С. 89–94.
3. <http://www.klyaksa.net/> - Інформаційно-освітній портал для вчителя інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій.

РЕАЛІЗАЦІЯ НАУКОВОГО ПІДХОДУ ДО РОЗРОБКИ Й УПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Геличко Н.В.

*Україна, м. Мукачеве,
Мукачівський державний університет*

One of the pedagogical conditions of formation of pedagogical skills of primary school teachers is to work-out and implement training. Defining the role of training in forming the foundations of the pedagogical skills of primary school teachers, we used it as a method of modeling educational game, educational and professional situations. The development of professional competence, formation and improvement of professional and personal qualities and skills of future teachers, teaching techniques, increase the adequacy of its identity and students' behavior by means of performing certain professional roles has been determined as the purpose of using training exercises.

Для цілеспрямованого формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів використовувалися спеціальні тренінгові методики, ефективність яких доведена багатьма науковцями і дослідниками, а також авторські розробки.

Інноваційним підходом до вирішення окресленої проблеми є авторський курс «Тренінг формування основ педагогічної майстерності», що використовувався як спеціальний праксеологічно зорієнтований комплекс для практичних занять і самостійної роботи студентів з трьох фахових дисциплін: «Основи педагогічної майстерності», «Основи культури і техніки мовлення» та «Педагогічні технології в початковій школі». Розробка авторського

курсу «Тренінг формування основ педагогічної майстерності» базувалася на тому, що «саме тренінг дає змогу реалізувати необхідні умови розвитку професійного й особистісного самоусвідомлення» [1, с. 12], що є вагомим фактором для формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

На основі вивчення можливостей застосування тренінгових технологій у навчальному процесі встановлено, що під час тренінгових занять створюються умови для досягнення професійної ідентичності майбутніх фахівців, підвищення впевненості в собі, розвитку компетентності та власної гідності, здійснюється формування адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням й актуалізацією особистісних ресурсів [2, с. 255].

У розробці тренінгової програми, яка стала результатом реалізації однієї з педагогічних умов нашого дослідження, враховувалася думка науковців, що одним із найважливіших факторів у розробці і проведенні тренінгів є розуміння принципів навчання [4, с. 32]. Узагальнено, що, розглядаючи професійну підготовку як роботу студента над своїм особистісним фаховим зростанням, тренінги доцільно застосовувати у функції активного та дієвого методу підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, яка пов'язана із суб'єкт-суб'єктною взаємодією у роботі фахівців соціономічних професій (вчителів, вихователів, психологів, соціальних працівників, соціологів тощо) [2, с. 257].

Визначаючи роль тренінгів у формуванні основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, ми використовували його як метод ігрового моделювання педагогічних, навчальних, професійних, життєвих ситуацій. Метою використання ігрових тренінгових вправ визначено розвиток професійної компетентності, формування й удосконалення професійних та особистісних якостей, умінь і навичок майбутнього вчителя, його педагогічної техніки, підвищення адекватності його самосвідомості та поведінки шляхом виконання студентами певних професійних ролей. Встановлено, що студенти набували певного професійного досвіду, оскільки демонстрували взірці майстерного розв'язування штучно організованих педагогічних ситуацій. Завдяки зворотному зв'язку з іншими студентами майбутні вчителі мали змогу зосередити увагу на специфічних способах педагогічних дій, щоб краще їх зрозуміти.

Для реалізації наукового підходу до розробки й упровадження у навчальний процес «Тренінгу формування основ педагогічної майстерності» були задіяні результати аналізу використання інновацій у світовій педагогіці та вітчизняних досліджень педагогічної інноватики; інтенсивні освітні технології, педагогічні технології авторських шкіл, сучасні технології підготовки майбутніх фахівців та професійно-орієнтовані технології навчання у вищій школі.

На основі узагальнення специфіки використання основних методів у прикладній педагогіці [2], аналізу соціальних умов і психологічних вимірів тенденцій використання потенціалу особистості, особливостей використання інтерактивних технологій на заняттях курсу «Основи педагогічної майстерності» [4] встановлено, що науковці серед педагогічних технологій професійної освіти особливо відзначали навчальний тренінг [3]; використовували інтерактивний тренінг.

Ми погоджуємося з думкою педагогів і психологів, що тренінг доцільно розглядати як одну з інтерактивних технологій, що підтверджується дослідженням його змістових, організаційних, методичних аспектів та рекомендацій до структурування та динаміки тренінгових груп і проведення навчального тренінгу студентів у вищій професійній школі [1; 2] як інтерактивних технологій в курсах навчальних дисциплін ВНЗ на основі дотримання принципів організації тренінгів і їх автентичного застосування у вищій школі. Тому для створення авторської тренінгової програми було проведене всебічне вивчення теоретичних і практичних аспектів технології проведення тренінгу.

Аналіз тренінгових технологій навчання студентів у ВНЗ, теоретичне і прикладне обґрунтування алгоритму складання програми тренінгу професійного спрямування дали змогу використовувати в авторському курсі матеріали зі спеціальних посібників для проведення тренінгів [4] та окремі методики. Такими тренінгами були мотиваційний; акмеологічний; емоційної зрілості; впливу і протидії йому; упевненості в собі; управління персоналом; комунікативної компетенції в діловій взаємодії; ділового (професійного) спілкування; прогнозування поведінки (тренінг сенситивності); соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»; психогімнастики в тренінгу; допоміжні тренінгові вправи та ін.

У ході розробки тренінгової програми враховано основні вимоги до ведення тренінгів з дотриманням наукових підходів для досягнення результативності формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Література

1. *Вачков І.В. Основи технології групового тренінга. Психотехніки : учеб. пособие / І.В. Вачков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2000. – 224 с.*
2. *Мельничук І.М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : дис... .. доктора пед. наук*
3. *Осадченко І.І. Особливості використання інтерактивних технологій навчання на заняттях курсу «Основи педагогічної майстерності» педагога / І.І. Осадченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2007. – Вип. 19. – С. 83–88.*
4. *Сисоєва С.О. Педагогічні технології професійної освіти: навчальний тренінг : навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва, Л.І. Бондарева. – Київ: ВМУРОЛ «Україна», 2006. – 162 с.*

**ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ
У КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ**

Трубачева С.Е.

Україна, м. Київ,

Інститут педагогіки НАПН України

The article deals with possibilities activity focus the content of school education as one of the conditions of its fundamentalization in the formation of General learning skills of pupils. Significant role in this process plays the competence approach in education. The methods of General education activity make basis of the General education competencies of pupils and are one of the sources of activity directed educational content.

На сучасному етапі розвитку суспільства, зміни видів діяльності наразі є нормою, разом з тим, оскільки різнобічний розвиток особистості передбачає достатній рівень розвитку здібностей до провідних видів діяльності, то відповідні навички мають носити універсальний характер. Саме тому завданням освіти є створення умов для набуття учнями знань, умінь і досвіду такої діяльності в узагальненій формі. Значну роль у цьому процесі відіграє компетентнісний підхід в навчанні.

Фундаменталізація освіти на сучасній основі означає спрямованість освіти на узагальнені та універсальні знання, на формування загальної культури і на розвиток узагальнених способів мислення і діяльності [1, 2]. Фундаментальні знання – це стрижневі, системоутворювальні, методологічно значимі уявлення, поняття, теоретичні побудови та думки. Діяльнісна спрямованість змісту освіти є однією з умов його фундаменталізації. Пізнавальна діяльність особистості як дидактична категорія також може виступати детермінантою процесу фундаменталізації змісту освіти. Більш того, його можна схарактеризувати, як зміст особливим чином організованої пізнавальної діяльності учнів, базу якого складають досвід особистості та сформованість ключових компетентностей. З позиції діяльнісного підходу, фундаментальність може бути представлена наявністю наступних структурних елементів змісту освіти: досвіду пізнавальної діяльності, що фіксується у вигляді її результатів - знань; досвіду здійснення відомих способів діяльності - умінь діяти за зразком; досвіду здійснення творчої діяльності при вирішенні проблем - готовність знаходити нестандартні рішення; досвіду здійснення емоційно-ціннісних відносин; досвід рефлексивної діяльності. При цьому кожен попередній елемент служить передумовою для переходу до наступного елементу, що відповідає систематичності і послідовності навчання.

Способи загальнонавчальної діяльності складають основу загальнонавчальних компетентностей учнів і є одним з джерел діялісно спрямованого змісту освіти. Під загальнонавчальними компетентностями розуміємо загальну здатність учнів до навчання, яка забезпечується системою знань, умінь та досвіду самостійної навчальної діяльності, сформованих на основі позитивної мотивації та емоційно-цільового ставлення до навчання [3].

Компетентності розглядаються як наскрізні, надпредметні і метапредметні утворення, які інтегрують як традиційні знання, так і різного роду узагальнені інтелектуальні, комунікативні, креативні, методологічні, світоглядні й інші уміння. Їх формування і є одним зі способів універсалізації знань учнів на основі діялісного підходу. Ключові компетентності вимагають значного інтелектуального розвитку учня (абстрактного мислення, саморефлексії, визначення особистої позиції, самооцінки, критичного мислення та інші характеристики) і стають універсальною базою підготовки учнів. Тому створення інваріантної основи освітнього та виховного процесу у вигляді універсальних навчальних дій з одного боку буде відігравати фундаменталізуючу роль у процесі формування змісту освіти, а з іншого узагальнювати та систематизувати вимоги до інтегрованого результату сучасної освіти – ключових компетентностей учнів. Формуванню цієї бази сприятиме оволодіння учнями універсальними способами навчальної діяльності. Проектування блоків універсальних навчальних дій ґрунтується на принципах: систематизації, фундаменталізації та гуманізації наукових знань у змісті шкільної освіти, діялісного спрямування змісту освіти та корисності знань для практичної діяльності людини, пріоритетності методологічних знань, єдності змістової та процесуальної сторін навчання; природо- і віковідповідності у навчанні [4].

Розвитку в учнів системного, цілісного теоретико-методологічного знання, наукового, дослідницького, креативного стилю мислення, спілкування та професійно орієнтованих видів діяльності мають посприяти наступні блоки універсальних способів навчальної діяльності: загальнокультурний, особистісний, загальнонавчальний, технологічний, комунікативний.

Так, наприклад, формування загальнокультурної компетентності, яка розглядається як здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності, має забезпечувати відповідний блок універсальних навчальних дій у змісті шкільної освіти – загальнокультурний. Цей блок також сприятиме формуванню громадянської, соціальної, суспільствознавчої, естетичної компетентностей учнів. За реалізацію в навчальному процесі проектно-технологічної, інформаційно-комунікаційної, підприємницької компетентностей відповідатиме технологічний блок універсальних навчальних дій. Розвитку умінь та досвіду учнів у спілкуванні державною, рідною та іноземними мовами, формуванню комунікативної, літературної та соціальної компетентностей сприятиме комунікативний блок. Реалізації ряду міжпредметних компетентностей учнів, зокрема загальнонавчальних має посприяти загальнонавчальний блок універсальних навчальних дій.

Формування універсальних способів навчальної діяльності у навчальному процесі має здійснюватися з урахуванням специфіки методології пізнання світу в різних навчальних предметах на предметному, міжпредметному і надпредметному рівнях.

Фундаменталізація змісту освіти спрямовується в першу чергу на універсалізацію способів навчальної діяльності учнів у відповідності з основними видами людської діяльності та з орієнтацією на ключові компетентності, які мають бути сформовані в учнів для забезпечення їх становлення як особистості та самовизначення з майбутньою професійною орієнтацією.

Список використаних джерел

1. Васьківська Г. О. *Фундаменталізація змісту освіти в старшій школі: теорія і практика* / Г. О. Васьківська // *Рідна школа*. – 2012. – №3. – С.25-31.
2. Садовников Н. В. *О фундаментализации образования* / Н. В. Садовников // *Общественные науки. Педагогика*. – 2007. – №2. – С.63-66.
3. Трубачева С. Е. *Формування загальнонавчальних компетентностей учнів* / С. Е. Трубачева // *Біологія і хімія в школі*. – 2011. – №1. – С.12-15.
4. Трубачева С. Е. *Універсальні способи навчальної діяльності учнів у реалізації компетентнісного підходу* / С. Е. Трубачева, Р. І. Осадчук // *Українська мова і література в школі*. – 2013. – №7. – С.48-51.
5. Федотова А. В. *Роль универсальных учебных действий в системе современного общего образования [Электронный ресурс]* / А. В. Федотова – Режим доступу: <http://www.zankov.ru/practice/>

ТВОРЧИСТЬ БОРИСА ОЛІЙНИКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Якубовська М.С.

Україна, м. Львів,

Українська академія друкарства

Анотація: на прикладі творчого доробку Бориса Олійника досліджується зв'язок цілей та задач формування культурологічного світогляду студентів при формуванні моделі сучасної професійної освіти, досліджується творення педагогічних інновацій формування культурологічної парадигми, оскільки основна форма функціонування цінностей – це життєві орієнтації, які є ступенем переходу цінностей у діяльність.

Ключові слова: парадигма освіти, інноваційні технології, культурологічний світогляд, архетип професійної освіти, філософія освіти, культурологічна компетентність, теорія діяльності.

Abstract: The Case of creative works of Boris Oleynik studied communication goals and objectives of forming cultural outlook of students during the formation of the modern model of professional education, creation of pedagogical innovations studied the formation of cultural paradigm as the main form of operation values - a life orientation that is a power switch box at activities.

Аннотация: на примере творчества Бориса Олейника исследуется связь целей и задач формирования культурологического мировоззрения студентов при формировании модели современного профессионального образования, исследуется создание педагогических инноваций формирования культурологической парадигмы, поскольку основная форма функционирования ценностей - это жизненные ориентации, которые являются степенью перехода ценностей в деятельность.

Практична реалізація формування культурологічної компетентності сучасного студента передбачає творення педагогічних інновацій сучасної професійної освіти. Система культурологічного естетичного коду ґрунтується на принципах послідовності, культуровідповідності та природовідповідності, які на кожному етапі навчально-виховного процесу формують у студентів якісну нову складову цілісного світогляду.

Творчість Бориса Олійника розглядаємо як духовну предтечу нової доби, як цілісну частину філософії високого духовного одкровення. Шевченкова традиція, переплавлена у золото нового часу, де крок за кроком людина вчиться дивитися сама собі у душу. Естетика психологізму, заснована на глибинно виваженому сприйнятті світу, стає базою для формування відчуття гармонії світу і людської індивідуальності.

Творчість Бориса Олійника має великий духовний потенціал, який проникає до глибин свідомості реципієнта і творить особливу духовну хвилю світовідчуття, пробуджуючи здатність особистості по-особливому відчувати навколишній світ, його гармонію, істинну сутність і непроминальність. Традиційна система підходу до вивчення геніальних шедеврів для оптимального сприйняття вибирає цілісність сприйняття художнього тексту у його співвіднесенні зі світом.

Поетичні тексти Бориса Олійника стають тим знаковим кодом, у якому збережена найбільша цінність людського буття: вірність традиціям своєї землі і своєї доби, свого роду і народу. Наче магнетичним світильником, письменник висвічує найтонші грані людської душі, вчить її бути собою, вчить її розправляти крила честі, чесності і творчості. Творча палітра його полотен – наче складна мозаїка духовних доріг людства, яке починається від маминої долоні і стежка за батьківським порогом. Незрима присутність духовної міці батька – як відправна точка зрозуміти щось дуже важливе у навколишньому світі. Реальний та ірреальний світ у творчості Бориса Олійника складають єдине гармонійне ціле, бо за видноколом життя однієї людини височіє життя усього людства: «умирають матері – та не вмере ніколи Мати».

Поезії Бориса Олійника належать до новітнього інтелектуально-філософської літературної ниви, яка тільки починає закладати умови для оновленого значеннєвого літературного поля і форм його вираження, у яких

синтезуватимуться філософія та поезія. Саме тому особливістю художнього світу поезій Бориса Олійника є романтична символіка, яка репрезентує відповідний тип художнього, філософського мислення. Бо, за словами самого поета, він «родився безнадійним романтиком – Дон Кіхот у масштабі села...» [19, с. 128]. Від Довженка, Тичини, Малишка й Олесея Гончара Борис Олійник взяв у спадок непереможний оптимізм, сонячну пристрасть до життя, всетворящий романтизм.

Важливо усвідомити цілісність творчого здобутку поетичного слова Бориса олійника, оскільки в зазначеному жанрі змістовність є його основою, яка визначає більшість домінуючих характеристик для концептуального осмислення духовного розвою тієї чи іншої епохи. Оскільки перед сучасною педагогікою стоїть надзавдання – розробити нові засоби виховання молоді на основі високих загальнолюдських цінностей: на ідеалах добра, любові, милосердя, справедливості. Це можливо через збереження і збагачення духовного потенціалу надбань сучасної літератури.

Творча спадщина українських письменників, особливо Бориса Олійника, має великий потенціал для реалізації поставленої мети. Вірність життєвій і творчій правді – визначальне художньо-естетичне кредо Бориса Олійника. В одній із передмов поет зізнався: „Мені випало бути й на верхах – аж до Кремлівських, і на низах – аж до червоної риси, за якою вже світилася „казенна дорога“. Але він нізачо не міняв світоглядних позицій на догоду кон'юктурі, навіть тоді, коли безпечніше і зручніше було зректися свого „вірую“. Ярослав Голобородько у статті „Речник духотворного слова, „аналізуючи суть творчої спадщини поета, справедливо акцентує: „Основний спектр поетичних мотивів Бориса Олійника обертається навколо феномену людини, й цілком закономірно, що мотиви „людина та її покликання“, „високе й земне у людині“, „людське начало й гідність“, „людина та її честь“ об'єднують і виструнчують твори поета різних історико-духовних періодів” [3, с. 307].

Михайло Шевченко, соратник поета по перу, зазначав: “Борис Олійник, безперечно, один з найбільших поетів другої половини двадцятого століття... Дивовижний чародій інтимної лірики, соціальної поезії і видатний майстер поеми – він створив свій неповторний світ максимально чистих, високих почуттів і глибокої філософії, чітко означений ритмічним контуром, самобутньою мелодикою і оригінальним словниковим ландшафтом. Олійник, мабуть, єдиний із сучасних поетів, кого можна впізнати з одного-двох рядків. Мені здається, що в третьому тисячолітті з нашої піснотні літ лишиться двоє поетичних імен: Ліна Костенко і Борис Олійник” [23, с. 14].

Творчість Бориса Олійника відзначається наявністю розширеного інформаційного поля за рахунок зчеплення філософом. Вони поєднують у собі традиційну романтичну образність і занурення в "якусь конкретність", де тема проявляється в "окремому", одиничному аспекті, що набув "сили узагальнення, потенції символічних значень". Максималізм як міра людського буття у всіх багатограних виявах стає рисою метафоричного узагальнення творчого поля Бориса Олійника. О.Сизоненко відзначає: “Я вже говорив про це, але треба ще раз підкреслити саме народність. Високу художність і філософську глибину цієї надзвичайно талановитої поезії, виразної, яскравої, самобутньої” [19, с. 135].

Людина, за переконанням Бориса Олійника, глибока своїми думками і вчинками. Вона тримається генної пам'яті свого родоводу і народу. Не нарікає на долю, а зі стоїчною мужністю шукає крихти радості, які дарує їй життя, і благословляє цю радість. Ліричний герой поезій Бориса Олійника ніколи і ні перед чим не поступиться своїми принципами і законами. Він не чекає відплати за сотворене добро. І ніколи не відповідає злом на зло. У щоденному бутті знаходить силу вижити і не нарікати. І хоча бачить несправедливість світу, все ж таки намагається відшукати першопричину лиха.

Ліричний герой Бориса Олійника боронить душу – осереддя останнього пристанища – предківських могил. Саме з допомогою совісті, яка кличе до розширення обрив людських можливостей і яка докоряє за допущені помилки набувається “мистецтво жити”, а не пристосування до життєвих обставин, здійснюється процес духовного зростання, який завершується духовним народженням людини-громадянина. Аналіз художньої концепції "життя" у творчості Бориса Олійника показує, що у філософську хвилю сучасної світової літератури долучаються нові проблеми, не обмежені жанровою ієрархією, а індивідуальні принципи втілення оригінальної поетичної теми є тими новаціями форми, що складають основу новітньої поетики.

Життєвий досвід – магічний ключик, яким талановитий творець в стані розмикати будь-яку скарбницю слів і думок. Прагнення до високого ідеалу людства, до намагання достукатися до серця кожної людини, особлива надлюдська жертвовність у ставленні до світу, коли віддаєш себе всього, самозгоряючи. вражають читача філософськими сентенціями, у яких зібрано красу і силу, надію і віру, минувшину і вічність.

Поезії Бориса Олійника приходять до осмислення життя людини і народу крізь відчуття найтонших граней між різними вимірами існування. І там, на одвічній межі, є особлива мірка і людським взаєминам, і особлива оцінка наших життєвих вчинків. Тепло рідної землі, щастя жити і працювати на ній, світло родинного затишку, краса людських взаємин, щирість і простота звичайних людських буднів – характерні мотиви творчості Бориса Олійника. Він пише про людей, з якими щоденно зустрічається, яких відчуває і розуміє – змальовує з великою силою емоційної напруги. Художньо-естетичне кредо письменників – утвердження вічних проблем взаємозв'язку життя і слова. Ідеал універсальної особистості, за концептуальною візією Бориса Олійника, як мета виховання передбачає її особливе відношення з універсумом, внутрішню органічну причетність до нього. Така людина не відчуває себе зачиненим "Я", до якого зовнішній світ (природний та соціальний) протистоїть як "не-Я". Навпаки, вона усвідомлює себе як природу, що досягла самопізнання.

Доля, яка веде людину життєвими просторами – емоційно-смысловий складник творчої палітри Бориса Олійника. Оповідач зустрічається зі своїми героями через багато літ, вигранюючи просту як світ істину: людина творить своє життя сама, і воно у неї неодмінно складеться, якщо людина прагнути до досконалості. Оця присутність багатомірного часу, який є творчим людського духу, є ще одним героєм поезій Бориса Олійника. Філософія буття – одна із визначальних проблем, що осмислюється у творчості Бориса Олійника. Визначаючи

тісний зв'язок ліричного героя зі своїм духовним корінням, історією, Батьківщиною – письменник розкриває духовні постулати сучасності. Батьківське поле, чесна праця, розпруженість думки і відчуття доброти та товариськості, ширості та людяності визначають долю людини на безконечних життєвих просторах.

Міфологема повернення до себе, самостійність, самодостатність – як синоніми досконалості – основні культурологічні коди творчості Бориса Олійника. Тут немає головного і другорядного – все підпорядковане величезному космічному оркестрові буття; де вищі закони доповнюють закони розвитку кожної людської індивідуальності. Триєдине начало світу замикається на магічному голосі числа і літери, тремтіння квіток жасмину у місячних зорях, плюскотіння хвиль Дніпра і барвінкового красвиду. Мовчання, що промовляє, і голос, що мовчить. Несподіваність поворотів долі і значущість кожної миті. Молитва і крик, прощання і дотик долоні. Прощання як знак повернення і повернення як неминучість. І – як корона найбільших страждань і найбільшої радості – сльоза, молитва і очищення – як оновлення.

Борис Олійник творить не просто новітній духовний світ літератури, а і моделює новаторські спроби філософії людського життя як філософії серця. Ця система перегукується із природовідповідністю Григорія Сковороди, який через філософію серця Василя Сухомлинського реалізується у сучасних педагогічних інноваційних пошуках Василя Кременя, «педагогіці життя» Н.Ничкало. Адже коли йдеться про виховання, то завжди передбачається високий ідеал, бажана мета, до якої ми прагнемо та з якою співвідносимо вибір шляхів та засобів педагогічних впливів.

Цінність культурологічного виховання особистості як необхідного компонента її розвитку, отже, й усього історичного розвитку в цілому полягає у вмінні знайти відповідні художньо-культурологічні явища, які б могли стати засобом творення якісно нового духовного світу особистості. У найбільш широкому сенсі формування культурологічної компетентності розуміємо як якісну зміну рівня загальної культури об'єкта виховання, яким може бути як окрема особистість, так і соціальна група, і суспільство. Культурологічне виховання в усій сукупності своїх методів, форм, засобів триває протягом усього життя людини, усуваючи суперечності у його неспіввідносності між рівнем загальної культури людства та володінням цією культурою окремою особистістю у кожний конкретний період її життєдіяльності. І лише високі досягнення сучасної літератури, у даному випадку творчості Бориса Олійника, є необхідним чинником у творенні духовної енергії людства.

Культурологічна освіта, завдяки широкому спектру художніх засобів транслює естетичні ідеї в свідомість сучасності; формує світогляд студентів через розвиток естетичного ставлення до дійсності як цілісного, емоційно вираженого смислу особистості, що забезпечує здатність особистості орієнтуватися у світових художніх цінностях й успішно інтегруватися у світовому культурному просторі.

Такий підхід якісно переорієнтовує формування системи цінностей молодшої людини – майбутнього фахівця, а відтак сприяє формуванню якісно нової моделі формування мотиваційної діяльності особистості, позаяк основна форма функціонування цінностей – це життєві орієнтації, які є ступенем переходу цінностей у діяльність.

Ціннісні орієнтації як складний соціально-психологічний феномен характеризує спрямування і зміст активності особистості як складову системи відносин, що мотивує позитивізм у ставленні до навколишнього світу й самого себе, наповнює смислом діяльність людини, регулює її поведінку і вчинки.

Як бачимо на прикладі дослідження естетики художнього коду творчості Бориса Олійника, творча взаємодія видатних культурологічних явищ сучасності здатна створити новий архетип педагогічних інноваційних досягнень. Наповнення нових підходів в осмисленні духовної взаємодії культурологічних явищ здатне викликати нові емоційні імпульси у студентській аудиторії, що спонукає до тієї великої духовної людської праці, про яку сказано, що «душа трудитися повинна».

Використана література:

1. Олійник Б. *Поезії*. – К.: Дніпро, 1986. – 342 с.
2. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб. Вип. 35 / МОН України, Наук.-метод. центр вищої освіти / [редкол.: В. Г. Кремень (голов. ред.) та ін.]*. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – 245 с.
3. *Профтехосвіта України: ХХ століття: енциклопед. вид. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти; упоряд.: Н. Ничкало, І. Лікарчук, Н. Падун [та ін.]*; наук. рада: В. Кремень (голова), А. Гуржій, С. Дорогунцов [та ін.]. – К.: АртЕк, 2004. – 872 с.
4. <http://uk.wikipedia.org/wiki>

Секція «Філософія та культура»:

МОНУМЕНТАЛЬНІ ХРАМОВІ РОЗПИСИ ХХІ СТОЛІТТЯ. АСОЦІАЦІЯ САКРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Рудак О.М.

*Україна, м. Івано-Франківськ,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника*

В статтє описана деятельность объединения художников-монументалистов и иконописцев "Ассоциации сакрального искусства", как одного из современных объединений в сфере монументального храмовой живописи, иконографии и мозаики. Проанализировано стилистику и специфику монументальных росписей, мозаичных композиций в храмах, где работали художники объединения. Выявлены элементы новаторства в сюжетах

росписей храмов. Особое внимание обращено на деятельность основателя объединения художника-иконописца Святослава Владыку.

У культурному та мистецькому житті України завжди помітне місце займало сакральне мистецтво, а особливо, монументальні церковні розписи, як одна із головних його складових. У зв'язку із культурними та геополітичними подіями в Україні у XX ст., створились певні умови для розвитку мистецтва загалом, та монументального, зокрема. Наприкінці XX ст. у процесі національного відродження українське суспільство знову повернулось до призабутих християнських цінностей. Створення сприятливих умов, повернення до духовних джерел та духовних цінностей стимулювали творчу фантазію українських митців. Реконструкція та відновлення старих, побудова нових храмів у незалежній Україні, поставила перед митцями низку складних, але втім надто важливих завдань. До сакральної тематики звернулось, як чимало знаних, так і багато художників-початківців. Проте лише невелика частина з них зуміла, по справжньому, вникнути у глибинний зміст церковного мистецтва, усвідомити його основне завдання, основну мету.

У продовж кількох років в Україні сформувалось декілька потужних фахових осередків, художніх угруповань, які на високому мистецькому рівні працюють у ділянці іконопису, монументального сакрального стінопису та мозаїки. На сьогодні визнаним провідним осередками церковного мистецтва, зокрема, монументального малярства в Україні є творча майстерня досвідченого майстра Миколи Стороженка в Національній академії образотворчого мистецтва та архітектури, що у Києві. Потужний колектив монументалістів сформувався у Львові на базі Львівської академії мистецтв. Також у різних містах країни діють фахові об'єднання художників-монументалістів, діяльність яких є менш відомою, але не менш цінною і інноваційною у мистецькому значенні. До таких об'єднань можна віднести "Асоціацію сакрального мистецтва", яка створена у Львові на початку XXI століття.

Основу дослідження склали матеріали зібрані під час мистецтвознавчої розвідки по храмах, які розписували та оздоблювали майстри Асоціації сакрального мистецтва. Використані матеріали, також, з електронних ресурсів, зокрема, із офіційного сайту Асоціації сакрального мистецтва. А також із приватної розмови із засновником та головою асоціації.

Трансформація візантійського іконопису відбувалася завжди. Формувалися стилеві центри відображаючи зміни, які залежали від розвитку людства. Сама стилістика християнських храмів мала зміни від плінності часу. Те саме відбувається із монументальними церковними розписами. Можна умовно поділити розвиток іконопису та монументального мистецтва на два види: перший, це коли художники-іконописці роблять списки, тобто фактично перемальовують зразки минулих епох; другий – категорія художників-іконописців, які постійно роблять розвиток ікони та іконографічних сюжетів в контексті часу. Важливо, щоб художник-іконописець відповідав часу, і водночас, базувався на традиціях та канонах. До такої плеяди митців належать художники-іконописці Асоціації сакрального мистецтва.

Асоціацію сакрального мистецтва випускник однойменної кафедри Львівської національної академії мистецтв Святослав Владика заснував разом із однодумцями у 2002 році. Святослав Владика народився у м. Івано-Франківськ, зараз живе та працює у Львові. Закінчив Косівський коледж прикладного та декоративного мистецтва, після чого вступив до Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника. Потім вчився у Львівській Національній Академії Мистецтв на кафедрі сакрального мистецтва. Магістр іконопису, лауреат Державної Премії України в галузі архітектури, співзасновник іконописних шкіл при Ужгородській духовній академії, при храмі Різдва Пресвятої Богородиці м. Львові, викладач іконописної школи «Радуж» при УКУ, член української спілки іконописців [3].

Метою своєї творчості молоді митці обрали перенесення традиційних елементів іконопису на сучасний лад. «За основу ми беремо Древню Візантію та намагаємось трансформувати її у сучасний український іконопис, хочемо, аби ікони стали доступними для молодшого покоління, адже сьогоднішня церква – церква майбутнього» – пояснює Святослав Владика [7].

За період своєї діяльності львівське об'єднання талановитих митців створило стінописні комплекси у шістьох храмах, більшість з яких знаходиться у місті Львові. Це церква Йосипа Обручника у м. Львові вул. М.Залізняка (2003), церква Успіння Пресвятої Богородиці у м. Мукачево в Закарпатській обл. (2004), церква Положення Поясу Пресвятої Богородиці у м. Львові, вул. Любінська (2006), храм Різдва Пресвятої Богородиці у м. Львові прос. Червоної калини (2008), церква Петра і Павла, м. Новояворівськ, у Львівській обл. (2011), каплиця Іоанни Мироносиці, м. Львові (2011) [3].

Художники Асоціації сакрального мистецтва розпочали свою роботу із храму Св. Йосипа Обручника у Львові. В 2002 році у храмі було проведено капітальний ремонт, а стіни підготовлені до розпису. Сам розпис було виконано протягом 2003 року. Автором проекту розписів став Святослав Владика і художник Данило Турецький. Раніше 1999 року тут був встановлений різьблений іконостас роботи Демянчуків, майстрів зі Львова [5]. Розписи виконані в стилі українського неовізантизму з прямою дотичністю до українського бойчукізму. Система розписів побудована так, що вона нагадує «розгорнуту Біблію» для читання, яка є наочним зразком безпосереднього ознайомлення прихожан з теософічним світом. Кольорова гама – оливково-охристі пастельні тони, з акцентами червоного і синього кольору.

Наступний храм, який оздобили розписами майстри Асоціації сакрального мистецтва - церква Успіння Пресвятої Богородиці у місті Мукачево, що в Закарпатській області. Діючий греко-католицький храм почали будувати в 1829 році, а 27 серпня 1859 року єпископ Василь Попович висвятив храм. Після приходу радянської влади, у 1947 році церкву підпорядкували Московському православному патріархату, а священників репресували. У 1992 році храм повернули греко-католикам. По тому, у 1990-х роках тривало відновлення храму. Під час відновлення, всередині було наново зроблено електрику, штукатурку, іконостас, розпис, підлогу; зовні було

відновлено дах та фасад. Відновлення тривало до 2009 року. У 2010 році освячено іконостас [6]. Розписаний храм у візантійському стилі з елементами інтерпретації та новаторства. В інтер'єрі у розписах стверджується консервативний візантійський канон в дусі традиційної «середньовічної розкоші», де закарпатські мотиви орнаментально виразились у іконографічних образах [2].

Наприкінці 90-х років минулого ХХ століття на недіючому спортивному майданчику було зведено дерев'яну каплицю навколо якої утворилась греко-католицька парафія Положення Пояса Пресвятої Богородиці. Трохи пізніше недалеко від каплиці було зведено церкву Положення Пояса Пресвятої Богородиці у Львові. Автором проекту будівництва церкви Положення пояса Пресвятої Богородиці став львівський архітектор Микола Обідняк. Храм привертає увагу складним нагромадженням об'ємів, колізіями простору та форм. Микола Обідняк переосмислив архетипіку історичних форм української церковної архітектури за рахунок увиразнення традиційних просторових засобів побудови нав, бань, світлового середовища храму, додаючи власне бачення та розуміння. Тут використано традиції школи «козацького» бароко. Символ та образ церкви по новітньому передано в вертикальній ритмічності триєдино-центричного завершення (трьох круглих башт-куполів) центрично-роторної схеми плану. Саме, за рахунок цього, храм став архітектурною домінантою однієї з ділянок міста. Розпис храму однією стилістичною лінією пов'язаний і розписом церкви Св. Йосипа Обручника у Львові. Розписи виконані в стилі українського неовізантизму з прямою дотичністю до українського бойчукізму. Тут конструктивні форми архітектури підкреслені в інтер'єрі розписами молодих іконописців Асоціації сакрального мистецтва. Кожен сантиметр розписів представляє високий досвідчений рівень, що говорить про невпинний пошук художників-іконописців.

Одним із масштабних проектів для митців Асоціації сакрального мистецтва, став розпис та мозаїчне оформлення інтер'єру храму Різдва Пресвятої Богородиці у м. Львові. За проектування і спорудження храму автор проекту Радослав Жук у співдружності з арх. Зиновієм Підлісним, іконописцем, автором розписів Святославом Владикою та отцем парохії Різдва Пресвятої Богородиці Орестом Фрединою удостоєні звання лауреатів Шевченківської премії. У 2011 р. церква нагороджена Державною Премією України в галузі архітектури [1]. Будівництво храму Різдва Пресвятої Богородиці розпочалося у 1995 р., а 8 жовтня 2000 року його освятив єпископ Любомир Гузар [4]. План церкви має риси типового плану візантійського храму, де можна прочитати квадратний хрест, притвор та апсиду. Об'ємно-просторове вирішення храму – гармонійне поєднання пуристичних, переважно прямокутних об'ємів, увінчаних п'ятьма позолоченими куполами. У розписах митці продовжили концептуальний лейтмотив арх. Радослава Жука щодо інтерпретації традиційних мотивів за допомогою сучасних форм, трансформували древні візантійські традиції у сучасний український іконопис. Під час роботи митці контактують та консультуються із архітектором храму. Стилістично Святослав Владика такий іконопис характеризує як "сакральний мінімалізм". Колорит розписів, в основному, побудований на наближених тонах. Акцентами кольору, переважно червоного, виділені головні фігури у композиціях. Золоті, та кольорові орнаментальні смуги логічно підкреслюють архітектурні форми, відділяють окремі яруси композиції. Стилістика орнаментів, що побудовані на зіставленні в основному простих геометричних форм, покликана доповнити архітектоніку членувань інтер'єру. Також, у храмі присутні мозаїчні композиції, авторства Святослава Владики, - «Сихівська Богородиця Знамення», «Причастя Апостолів» у святині, та композиція «Христос Пантократор» у центральній бані святині, яка зараз в процесі завершення.

Також на різних стадіях тривають роботи у церкві Петра і Павла, м. Новояворівськ у Львівській обл., каплиці Іоанни Мироносиці, м. Львіві, монастирської каплиці в Кохавині. Тут у розписах художники беруть за основу «Древню Візантію» та трансформують її у сучасний український іконопис.

У кожному із згаданих комплексів можна відзначити новизну композиційних пошуків, оригінальність авторського вирішення сюжетних полотен. Але, незважаючи на нововведення, митці коректно вписуються в рамки традиційного церковного стінопису, не порушуючи усталених канонів. Тут ідеться лише про поповнення утверджених схем оздобу храмів новими іконографічними знахідками, як правило, зумовленими складним еволюційним процесом історії української церкви, місцевими особливостями або ж конструктивно-архітектонічними та стильовими засадами сакральної споруди.

Отже, можна констатувати, що у всіх храмових стінописних комплексах, де працювали і працюють митці об'єднання, відзначається добра обізнаність із богословськими вченнями, історією Вселенської та української Церкви, знання іконографічних і стильових особливостей релігійного малярства. В кожному із храмів закладена своя концепція розписів, але завдання одне – щоб внутрішній простір відповідав самій архітектурі храму. Митці своєю творчістю формують новий погляд на сакральне монументальне мистецтво. Щоправда, часто їм доводиться проходити крізь осуди тих, хто ще не готовий сприймати такий підхід. Втім, не зважаючи на певний фаховий досвід та постійне самовдосконалення своїх теологічних пізнань духовного і мистецького зростання, митці об'єднання не зупиняються на здобутому.

Література:

1. Жук Р. Місце – люди – час і архітектура Львів: Видавництво Львівської Політехніки, 2014, 36.
2. Асоціація сакрального мистецтва. Альбом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://issuu.com/asm-vladyka/docs/proba3>.
3. Галерея сучасного сакрального мистецтва Iconart [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iconart.com.ua/ua/artists/artist-33/svyatoslav-vladika>.
4. Історія парохії. Храм Різдва Пресвятої Богородиці Української Греко-Католицької Церкви [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.theotokos.org.ua/history.html>.
5. Наш храм Святого Обручника Йосифа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sestrymyloserdja.blogspot.it/p/blog-page_14.html

6. Собор Успіння Пресвятої Богородиці [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikivoyage.org/wiki/%D0%9C%D1%83%D0%BA%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%B2%D0%B5>.
7. Тунік-Чорна Ю. Сакральне мистецтво на сучасний лад [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://archive.wz.lviv.ua/articles/84865>.

ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ – ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ШЛЯХ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Цигульов С.Ю.

Україна, м. Луцьк,

Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки

В данній статтє освещена попытка определить философию человекоцентризма как единственный путь позитивного развития общества. Центральными идеями, которые наиболее полно описывают сущность человекоцентризма, на наш взгляд, это этические принципы Канта, согласно которым человек - толи индивид, толи представитель сообщества - всегда должен быть целью и никогда - средством, и этические принципы А. Швейцера - "учение о благоговении перед жизнью".

Початок третього тисячоліття характеризується значними досягненнями в науці та техніці і разом із цим, низкою кризових явищ, катастроф, катаклізмів і т. д.

Нам відомо, що існують теорії, концепції і думки згідно з якими саме в розвитку науки та техніки полягає сенс історії людства його розвитку, поступу і прогресу, тобто технократичні концепції, котрі в сучасній західній соціальній філософії і філософії історії являють собою один із напрямів суспільної думки, що надає техніці вирішальну роль у суспільному житті, прогресі суспільства і стверджує, що лише індустріалізація здатна раціонально регулювати й удосконалювати життя суспільства й особистості. До цих концепцій можна віднести: концепцію постіндустріального чи інформаційного суспільства (Даніел Белл, Олвін Тоффлер), концепцію технотронного суспільства (Збігнев Бжезинський), концепцію нового індустріального суспільства (Джон Гелбрейт) та ряд інших.

Відтак у сучасних умовах у суспільстві сформувалося настановлення на добування благ, на так зване економічне зростання за будь-яку ціну, якщо цією ціною є навіть самознищення. Неминуче це породжує такі людські вади, як заздрість, гнів, нечесність, лінощі, байдужість, тобто — зло. Сучасне суспільство з усією очевидністю демонструє феномен техногенного безумства та невпинної деградації.

Величезної шкоди майбутньому завдає сповідування суспільством ідеології збагачення як мети життя. Насправді це ідеологія лібералізму, котра через свою теперішню сутність стала основою капіталістичної системи господарювання як найбільш руйнівної щодо навколишнього середовища і гуманістичної сутності людини [2, с.9].

Таким чином, ми бачимо, що людина все далі і далі відходить від проблем її духовної сторони, збагачуючи і дбаючи лише про матеріальну сторону. Тобто відокремленість наукового від морального безперечно і гіперболізовано формує зло у вигляді масованої технологічної навали на навколишнє середовище із застосуванням досягнень науково-технічного прогресу. За такої світоглядності життєдайний принцип демократії перетворюється у фікцію. Вбивча сутність цього принципу полягає в тому, що сьогодні не лише культивується, а й втілюється думка, що капітали і всездозволеність є квінтесенцією щастя, основними і єдиними засобами життєзабезпечення.

Тому постає питання повернення людини її світогляду, життєдіяльності, і розвитку взагалі до принципів людиноцентризму і гуманізму. Лише таким чином ми можемо стати на перспективний шлях розвитку суспільства. Власне тут ми і починаємо говорити про філософію людиноцентризму як парадигмальний шлях розвитку суспільства.

На сьогоднішній день найяскравішим із вітчизняних дослідників у цій галузі є В. Г. Кремень. У своїй праці „Філософія національної ідеї: людина, освіта, соціум”, яка стала, мабуть, центральною у його науковій роботі, чимало уваги він приділяє саме філософії людиноцентризму.

Так, Василь Григорович вважає що людиноцентризм — це актуалізація гуманістичних тенденцій у сучасну епоху, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів. Об'єктивна логіка розгортання сучасного соціально-політичного й культурного життя перетворює гуманізм і філософську антропологію в новий тип світогляду — людиноцентризм. Він не просто частина філософії в її гуманістично-антропологічному вимірі. Річ у тім, що природне злиття філософії та антропології народжує нову дисципліну, що акцентує увагу на вивченні проблеми людини в усіх її сутнісних аспектах. Однак із розширенням знань про людину з'являється необхідність конкретизувати вчення про людину в інституціональній сфері. Тому людиноцентризм — це нова якість філософського розуміння людини, яка переважає як масштаби ренесансного антропоцентризму й гуманізму, так і філософської антропології, оскільки виходить за їхні межі. Адже сучасна постіндустріальна епоха — це епоха творчої людини, яка не вкладається в усталені визначення минулих часів [3, с. 12-13].

Таким чином, ми розглядаємо, чи принаймні, намагаємося розглядати людиноцентризм у практичному вимірі. Тобто мова йде про ставлення людини як істоти духовної, моральної, а не споживачкої та самознищуючої на перше місце в усіх сферах людської життєдіяльності. І найголовніше це те, що принцип людиноцентризму повинен стати світоглядом кожної людини – ми повинні прагнути до створення „Номо moralis” – „людини моральної”.

Отож у понятті „людиноцентризм”, у межах філософії людиноцентризму, ми повинні розуміти не те, що людина, її „життя тут і зараз” є головною метою її буття і вся її діяльність, як розумова так і практична здійснюється лише для забезпечення саме „життя тут і зараз”, досягаючи цього за будь-яку ціну, а повинно

розуміться те, що людина із усією її величністю, розумом, потенцією ставиться у центрі світу і повинна завдяки цьому зберігати його, зберігати будь-яке життя, зберігати себе у майбутньому.

Тут ми можемо привести до прикладу зіставлення однієї із десяти Заповідей Божих у християнстві яка звучить „Не вбивай!” і принцип Ахімси у східних релігійних світоглядах, котрий передбачає не нанесення шкоди усьому живому. Оскільки у даній заповіді не акцентується стосовно якого життя не чинити вбивства, то під нею розуміється саме людське життя, тобто не вбивати людину. Звідси випливає те, що інше життя, окрім людського, немає цінності і ми можемо ним розпоряджатись, тобто нищити, що власне ми і можемо спостерігати сьогодні. Але в принципі Ахімси ми бачимо зовсім протилежний зміст, тобто будь-яке життя є цінним, ми не можемо його нищити – ми повинні його берегти! Не нанесення шкоди усьому живому – ось у чому, на нашу думку, полягає вищість людини над „братами нашими меншими”. Ахімса – мабуть у цьому полягає порятунок людства.

Чудові роздуми з цього приводу ми можемо знайти у роботах з філософії культури німецького філософа Альберта Швейцера, а саме „Розпад і відродження культури”, „Культура і етика”, де в заключному розділі роботи „Культура і етика” міститься загальний нарис філософії культури Швейцера, названий ним „Світогляд благоговіння перед життям”. Тут викладається власна етична концепція Швейцера. Її основні ідеї такі. Не пізнання і не практика, а переживання становить найістотніший зв'язок людини зі світом. Першоосновою людського буття є не декартівський "cogito, ergo sum", але значно більш давнє і всеосяжне почуття: "Я є життя, яке хоче жити". Саме буття, по Швейцеру, є універсальна воля до життя. Тому сенс людського життя походить не від розуму і не від самої діяльності, а від волі. Він полягає в шанобливому ставленні до всякого життя: добре – підтримувати, плекати життя, піднімати його до вищої, тобто людської, цінності, погано – знищувати життя, шкодити йому, обмежувати його. Благоговіння перед життям і оцінка людини як вищої цінності складають, згідно Швейцеру, основу нового гуманізму. І третя праця – „Вчення про благоговіння перед життям”, де етична концепція Швейцера отримала істотний розвиток.

Узагальнену оцінку своєї філософії культури Швейцер дав у листі до радянського дослідника його робіт В. Петрицького. Він писав: „Моя основна робота – філософське дослідження „Культура і етика”. Вона вийшла у світ в 1923 році в Німеччині, а незабаром після цього в Англії. У ній я досліджую проблему етичного змісту нашої культури. Провести це дослідження мене спонукав, зокрема, Толстой, який справив на мене велике враження. Я встановив, що наша культура не має достатньо етичного характеру. Тоді виникає питання, чому етика надає настільки слабкий вплив на нашу культуру? Нарешті я прийшов до пояснення цього факту тим, що етика не має ніякої сили, так як вона не проста і недосконала. Вона займається нашим ставленням до людей, замість того щоб мати предметом наші відносини до всього сущого. Подібна досконала етика набагато простіша і набагато глибша звичайної. З її допомогою ми досягаємо духовного зв'язку із всесвітом.

Ідею цієї простої й глибокої етики я виклав у лекціях в університеті Упсали (Швеція), а потім у Кембриджі та Празі. Тоді ж я зрозумів, що вона знайшла шлях до сердець і думок людей. Вона знайшла визнання як у філософії, так і в релігії. Вона вже викладається в школах і здається дітям зовсім природною.

Кінцева мета будь-якої філософії і релігії полягає в тому, щоб спонукати людей до досягнення глибокого гуманізму. Найглибша філософія стає релігійною, і найглибша релігія стає мислячою. Вони обидві виконують своє призначення тільки в тому випадку, якщо спонукають людей ставати людьми в найглибшому сенсі цього слова” [1, с. 117-118].

Отже, на цьому ми робимо висновок і підкреслюємо те, що філософія людиноцентризму – це єдиний шлях позитивного розвитку суспільства. Центральними ідеями, які найповніше описують сутність людиноцентризму, на наш погляд, це є етичні принципи Канта, згідно з якими людина — чи то індивід, чи то представник спільноти — завжди має бути метою і ніколи — засобом, і етичні принципи А. Швейцера – „Вчення про благоговіння перед життям”.

Список використаної літератури

1. Геттинг Г. Встречи с Альбертом Швейцером / Г. Геттинг – М.: Наука, 1967.
2. Дробноход Микола. Сучасні тенденції еволюційного розвитку людства та України // Освіта і управління – 2009, - т.12, -№ 3-4, С.7-23.
3. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2010.– 576с.

Секція «Філологічні науки»:

TECHNICAL TRANSLATION CHALLENGES

Кугай К.Б.

*Україна, м. Київ,
Київський національний університет
технологій та дизайну*

The aim of the article is to emphasise the importance of technical translation as specialized translation, its role for successful business and its challenges.

At present one can find technology everywhere. It is difficult to imagine our lives without it. Thanks to new technologies, we can communicate around the world and spread the information throughout. However, one must take into account that most technical writing is in English, and in order to release this new knowledge we need technical translation services.

Since translation of any technical document is an important element of the successful business, a trustworthy translation service understands that your documents need to be completely accurate. That's why its main aim is to guarantee a fast turnaround of the technical translation with the best quality. Leading companies around the world already rely upon professional translation services for the international launch of their products and facilities.

Translation as a whole is a balance of art and science influenced by both theory and practice [1]. Knowledge of both the linguistic features as well as the aesthetic features of translation applies directly to the field of technical translation.

Technical translation is a type of specialized translation involving the translation of documents produced by technical writers (owner's manuals, user guides, etc.) or more specifically, texts which relate to technological subject areas or texts which deal with the practical application of scientific and technological information. While the presence of specialized terminology is a feature of technical texts, specialized terminology alone is not sufficient for classifying a text as "technical" since numerous disciplines and subjects which are not technical possess what can be regarded as specialized terminology [2: 3]. Technical translation covers the translation of many kinds of specialized texts and requires a high level of subject knowledge and mastery of the relevant terminology, and writing conventions [3: 12].

As the technical sector develops rapidly, and new terms are constantly emerging, one of the main problems in technical translation is to find the equivalent terms to those that have been recently created. In this sense, many translators will carry out a documentary process in detail that guarantees the investigation of this particular technical field in the target culture, and to identify the appropriate terms according to the experts' points of view.

The important feature of the modern stage of scientific and technological advance is in the interpenetration of terms from different knowledge fields. As a result, to translate technical literature and documentation, for instance, in communications, translators need to use branch-wise dictionaries and glossaries in telecommunications, radio electronics, microelectronics, computer science, economics and finances, advertising and marketing, and often in mass media. Almost the same set of dictionaries is necessary today even during the translation of some modern magazine for car owners.

It is an important task for the professional technical lexicographers working at creation of branch-wise dictionaries to create or find sensible Ukrainian analogues (but not loan translations) in full compliance with the norms of the source language.

In recent years, however, technical translation has enjoyed some revival. The importance of technical translation, both in purely theoretical terms and also in terms of its relevance to professional translators, and the ways in which they are trained, is increasingly recognised and consequently more and more research is being carried out in this area. Such work includes research in areas such as style (4: 11), information flow and packaging, content and accuracy, and text typologies as well as the usability and acceptability of technical information (2: 4).

In spite of this, there are still many challenges facing technical translation. Not all of these challenges are obvious. Some are what could be termed "internal" and, like the issues of recognition outlined above, they come from within the translation studies community itself. Such problems relate to the way in which translation study has evolved over the decades and the way in which this evolution has not always concerned itself with technical translation. Internal problems also arise from the ways in which researchers in this area and in translation study as a whole produce definitions and models as a way of going about their work.

A second category of challenges comes from outside both translation study and translation practice. Such external challenges relate to factors, circumstances and constraints which arise in the world in which technical translation takes place but which are not of technical translation itself. They might include various professional and technical challenges posed by changing work practices, technologies and legal issues which govern the environment in which technical translations are produced. There may even be input from other disciplines such as technical communication and psychology which further our understanding of technical translation while at the same time challenge our conceptions of what translators do. Now let us try to examine various challenges, both internal and external, and make an attempt to outline their implications for technical translation.

Internal Challenges. Within translation study itself one of the key challenges for technical translation stems from the basic problem of terminology. The concept of "technical translation" has proved to be somewhat problematic due to the fact that there appears to be different interpretations of what constitutes technical translation. This is not entirely surprising as there are difficulties in agreeing on a uniform definition of such a fundamental concept as "translation studies": is it a discrete independent field of activity or is it an umbrella term for various activities with their origins in other disciplines but which are somehow aimed at understanding translation?

But in terms of technical translation the problems arise partly from its close association with language for specific purposes studies (LSP), which rather ironically appeared to be rather useful in reviving interest in technical translation. A basic definition of LSP translation is that it involves the translation of specialised texts which use specialised language to communicate specialised knowledge. Such texts can include anything from legal texts, business communication, technical texts, medical texts, etc. The problem is that various people somehow confuse "technical" with "specialised" and so technical translation becomes an interchangeable term for specialised translation in the sense of LSP translation. While in many ways this is actually quite beneficial because it incorporates technical translation into an active research field, it also results in quite fundamental problems. The reality of the matter is that technical translation is just one type of specialised or LSP translation, not a generic term for all forms of LSP translation. So, attempts to examine technical translation have proceeded on the basis that it includes certain types of texts which simply do not belong to this category, e.g. legal texts, economics texts etc. Consequently, when discussing technical translation it is always necessary to ascertain what the other person understands by the word "technical".

Similar problems also arise with regard to the distinctions between scientific and technical translation. Both terms are invariably used together as if they were two aspects of the same phenomenon but neither this nor using the terms synonymously is helpful quite simply because, in the absence of a clear definition linking the two, it is impossible to assert

that the two are the same. In fact, scientific translation has more to do with literary translation than it has with specialised or even technical translation. While both scientific and technical translation are concerned with the communication of knowledge which, at some point, originated in a scientific field, their aims and the ways in which they achieve these aims are very different (2: 9).

External Challenges. Beyond the boundaries of translation studies and the general academic community there are various external challenges that face translation, which are, perhaps, even more significant. Such challenges arise as a result of technological factors such as the Internet and various publishing tools which have changed the nature of the texts we translate. They change the distinctions between text types while commercial and legal issues relating to documentation, liability and work practices have had serious implications for translators. In the current information age, translations are more likely to be judged like original language texts, not as translations and this means that in order to produce appropriate and acceptable translations technical translators have to be more like technical writers. There is, therefore, a pronounced convergence between technical translation and technical writing and this can be quite problematic for traditional translation study.

Thus the primary challenges for technical translation as a subject to be researched and taught stem from the lack of a clear definition of what is and what is not included in technical translation, and the failure of mainstream theories to address the needs of technical translation.

The external challenges posed by the various technological, legal and professional factors mean that there is a need to reassess the role of the technical translator and what it is reasonable to expect such a translator to do. If customers want translators to produce texts of a particular standard, i.e. capable of meeting the legal requirements demanded of single language texts, then it is essential that translators are given the authority to do this. This is where the challenges for technical translation become the challenges for educators and researchers because this affects not just what we teach students but also how we define the role of a translator, technical or otherwise.

Література

1. *Technical translation.* From Wikipedia, the free encyclopedia. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Technical_translation.
2. *Byrne, Jody. Technical Translation: Usability Strategies for Translating Technical Documentation.* Springer-Verlag New York, LLC, 2006. – 290 p.
3. *Williams, J., Chesterman A. The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies.* Manchester: Saint Jerome Publishing, 2002. – 198 p.
4. *Herman, M. Technical Translation Style: Clarity, Concision, Correctness.* In Sue Ellen Wright and Leland D. Wright, Jr. *Scientific and Technical Translation. American Translators Association Scholarly Monograph Series VI.* Amsterdam: John Benjamins, 1993. – 298 p.

РЕКВЕСТИВНІ МОВЛЕННЄВІ АКТИ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Зізнська А.П.

*Україна, м. Біла Церква,
Білоцерківський національний аграрний університет*

В статті розглядаються реквестивні речеві акти в англійському мові, а також їх класифікацію. Проаналізовано умови їх використання і одиниці з допомогою яких виражається речевий акт прохання в сучасному англійському мові. Стаття містить приклади найбільш використовуваних маркерів прохання в англійському мові.

Ключові слова: *реквестивний речевий акт, речевий акт, прохання.*

The article aims at investigating the speech acts of requests and their characteristics in English. The analysis shows the most common language means used for making requests. The article also investigates the classification of the speech acts of requests.

Key words: *speech act, speech act of request.*

Прохання входять разом з наказами, порадами, запрошеннями, рекомендаціями в так званий директивний тип, який характеризується спонуканням мовця до виконання ним зазначеної дії. Разом з тим, прохання займають проміжне місце між наказами, вимогами, розпорядженнями, вказівками, з одного боку, і порадами, рекомендаціями, запрошеннями, з іншого.

Г. Почепцов виділив два підтипи директивів – ін'юнктив та реквестив. Наше дослідження присвячене реквестивам, які є об'єктом цієї розвідки. Вивчення реквестивних мовленнєвих актів в сучасній англійській мові становить мету нашого дослідження. Значення МА прохання в англійській мові, як і в українській, є неоднорідним, що і визначає актуальність нашої розвідки.

Реквестив як мовленнєвий акт (далі МА) традиційно розглядається серед формул мовленнєвого етикету і правил ввічливості. Успішність реквестиву зумовлена кількома чинниками і включає, по-перше, відбір мовленнєвих засобів для оформлення прохання, по-друге, врахування статусно-рольових відносин між комунікантами. В повідомленнях, розрахованих на адресата, на передній план виходить функція регулювання його поведінки. З регулятивною функцією пов'язані наміри та мета мовця, що власне спонукала акт прохання.

Значення МА прохання в англійській мові, як і в українській, є неоднорідним. Іллокутивне наповнення МА прохання залежить від контексту. Крім характерної підвищеної інтонації, характерної для МА прохання, основне значення цього типу висловлювання в англійській мові співвідноситься з такими дієсловами, як: *to beg, to ask, to pray, to plead*, а також *to request*.

Як відомо, більшість експліцитних виразів прохання з морфологічної точки зору співпадає у своїй формі з імперативом (*Go!; Open!; Write!;*), але відрізняється від наказу різними маркерами ввічливості. Зокрема слово *please* вказує на реквестивний характер висловлення.

Прохання може бути вираженим у формі питального речення, з *will / would, can, could, may*, розташованими препозитивно, або *will you/won't you?* у фінальній позиції, а також наступними зворотами: *Would you be so kind as... Do you mind if I... та ін..* Паралельно з експліцитними формами реквестивних МА існують непрямі вирази, які, як правило, пов'язані контекстуально.

Ядром функціонально-прагматичного поля реквестивів є МА прохання, коли мовець спонукає адресата виконувати дію, направлену на задоволення потреб мовця. Рішення про те, чи виконувати дану дію приймає адресат. Таким чином, прохання – це такий директивний мовленнєвий акт, у якому пріоритетну позицію займає адресат, який контролює виконання дії, бенефактивну для мовця. Для звернення з проханням мовець повинен мати вагомі підстави, які будуть мотивувати його МА, а якому він може отримати відмову зі сторони адресата. Все це змушує мовця використовувати різні тактичні прийоми, щоб забезпечити успіх такого делікатного директивного акта і досягти бажаного перлокутивного ефекту.

В англійській мові вживається близько сорока лексико-синтаксичних форм вираження МА прохання, які відрізняються своїми структурними, семантичними та прагматичними характеристиками [1, с. 89]. Розглянемо деякі з них:

1) Розповідь-спонукання:

(1) *I ask / I am going to ask you to give me your book.*

В цьому типі реквестиву мовець спонукає слухача до виконання дії, вживаючи при цьому розповідне речення з таким маркером прохання як *ask, request* та ін.. Слухач сам вирішує виконувати, чи не виконувати дію, про яку його просять.

2) Імператив:

(2) *Give me your book.*

(3) *Give me your book, will you? / would you? / can you? / could you?*

(4) *Do give me your book for a moment.*

(5) *One tonic, please; Out!*

Імператив відносять до спонукальних директивів, який виражається у формі спонукальних речень за допомогою дієслова в наказовому способі. Вони можуть варіюватись від простих форм наказового способу до різних формул ввічливості, які виражаються за допомогою маркерів ввічливості, таких як *please, will you? / would you?* та ін..

3) Питання-спонукання:

(6) *Will / Would / Can / Could you give me your book?*

(7) *Do you think you can/could give me your book?*

(8) *Do / Would you mind giving me your book?*

(9) *Would it be possible for you to give me your book?*

(10) *Any chance of you giving me your book?*

(11) *I wonder if you can / could give me your book.*

(12) *How about giving me your book?*

(13) *Why don't you give me your book?*

В зазначеному вище типі реквестивів мовець за допомогою питання висловлює спонукає слухача до виконання дії, застосовуючи при цьому маркери ввічливості, такі як *would you mind...? why don't you...? how about...? I wonder if you can...?*

4) Питання-дозвіл:

(14) *Can / Could I borrow your pen?*

(15) *May I borrow your pen?*

(16) *Do / Would you mind if I borrow your pen?*

(17) *Is it OK if I borrow your pen?*

За допомогою питання-дозволу мовець просить в слухача дозволити йому виконання певної дії. В цьому типі реквестивів вживаються маркери модальності *can, could, may* та ін..

5) Розповідь-потреба:

(18) *I need /want a book.*

(19) *I must take your book.*

(20) *I wish you'd give me your book.*

(21) *I'd rather you gave me your book.*

Реквестив у вигляді розповіді-потреби включає в себе розповідне речення, в якому мовець висловлює свою потребу, спонукаючи при цьому слухача на виконання цього прохання.

6) Питання-натяк:

(22) *Have you / Got a book?*

(23) *Are you busy tonight?*

Питання-натяк належить до непрямих реквестивів, в якому мовець натякає слухачу на виконання певної дії.

Деякі з вище зазначених видів реквестивів представляють прямі форми спонукання, інші відносяться до розряду непрямих форм, в яких відсутнє експліцитно виражене спонукання: питання-спонукання, питання-дозвіл, розповідь-потреба, питання-натяк, розповідь-натяк. У семантичному сенсі більшість форм пов'язана з різними умовами успішності реквестива – предметом прохання, виконавцем дії, його можливостями та бажанням, а також викладенням мотивів для звернення з проханням. Будь-яке висловлювання може мати іллокутивну силу прохання, в такому випадку воно: а) пояснює бажання або потребу мовця у виконанні дії або реєструє певний несприятливий стан справ, яке вимагає змін: *I want a book; I am thirsty; I need an advice*; б) містить питання або ствердження про наявність можливостей, бажання чи ресурсів у адресата, які дозволяють виконати дію: *Could you lend me your car for the evening? You could be a little more quiet.; Do you want some translating practice I've got?*

Найчастіше прохання висловлюється в ситуаціях, які визначаються не соціальними, а статусними, рольовими відносинами і, як правило, за неофіційних обставин. Суттєвими для вибору варіанту оформлення є перш за все фактори соціально-психологічної дистанції та характеру випадкової дії – її маркування по ознакам трудомісткості, делікатності, ступеня важливості та терміновості.

Імператив є нормативною формою у звичайних, немаркованих проханнях і часто при цьому супроводжується словом *please*, звертанням, або модальним дієсловом (зазвичай *will* у постпозиції). Ці засоби слугують зниженню категоричності імперативної форми [1, с. 91].

Таким чином МА прохання як спонукання до дії не завжди реалізує перлокутивний ефект. Виконання чи невиконання дії залежить з одного боку від особистих установок адресата і аргументативної функції МА прохання з іншого, що побічно підтверджує положення про те, що висловлювання-прохання в класифікації МА є директивними мовленнєвими актами, однак займають перехідну зону між наказами, розпорядженнями і порадами, рекомендаціями.

Отже, реквестив як мовленнєвий акт традиційно розглядається серед формул мовленнєвого етикету і правил ввічливості. Мовець, висловлюючи прохання, не може забувати, що в кожній ситуації потрібно вибирати найвдаліший вираз і враховувати статус свого співрозмовника, до якого він звертається з проханням. Ядром функціонально-прагматичного поля реквестивів є МА прохання, до виконання якого мовець спонукає адресата виконувати дію, направлену на задоволення потреб мовця. Прохання, як МА виконує риторичну функцію в рамках певної мовленнєвої стратегії, яка зазвичай направлена для досягнення конкретної мети: виконання адресатом певної бажаної дії.

Список використаних джерел та літератури

1. *Беляева Е.И. Грамматика и прагматика побуждения: Английский язык / Е.И.Беляева. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1992. – 168 с.*
2. *Ballmer T., Brennenstuhl W. Speech Act Classification: A Study in the Lexical Analysis of English Speech Activity Verbs / T. Ballmer, W. Brennenstuhl. – Berlin, 1981. – 340 p.*

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПОКАЖЧИКІВ КАЗКОВИХ СЮЖЕТІВ ТА МОТИВІВ

Карпенко С.Д.

Україна, м. Біла Церква,

Білоцерківський національний аграрний університет

В статті піднімається питання створення, дослідження та використання сказкознавцями указателів сказочних сюжетів та мотивів. Визначені критерії необхідності створення нових указателів електронного зразка, з акцентом на культурологічний ухил досліджень в світовій фольклористикі. Обґрунтована необхідність якісної роботи сказкознавців з фольклорними аудіозаписами та архівними матеріалами при складанні збірників сказок.

Ключеві слова: *казка, сказкознавство, указателі сказочних сюжетів та мотивів.*

Питання стану показників на сьогоднішній день в казкознавстві піднімалося С.Ю. Неклюдовим у 2006 році [15]. Окрім цього ми не спостерігали детальних оглядів показників казкових сюжетів, а лише наштовхувалися на окремі характеристики певних таких видань у статтях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. На сьогодні в інтернет-мережі існує перелік показників та матеріалів до показників казкових сюжетів і мотивів, в основу якого покладено бібліографічні дані, зібрані для міжнародного видання «Енциклопедія казок» (*Enzyklopaedie des Maerchens...*, 1977) [19]. Повторно доповнену бібліографію показників знаходимо опублікованою в книзі «Порівняльний показник сюжетів. Східнослов'янська казка» [7]. Стаття має 154 позиції, де вказано показники казок, легенд, бувальщин та перелік казкових сюжетів за певними архівними фондами, а також ряд статей, де йдеться про стан показників та деякі зауваги науковців у їх розробці.

В другій половині XIX ст. кількість зібраних текстів оповідного фольклору «досягла тих критичних величин, за межами яких звичні прийоми та методи роботи з матеріалом стають неефективними. Необхідною стала каталогізація існуючих записів та створення своєрідної «навігаційної мапи» як орієнтиру в цьому матеріалі» [15, С.31]. Так само усвідомлювалися (хоч і по різному інтерпретувалися) структурні та змістові подібності у текстах однієї традиції, цілого регіону, народів різних країн та континентів. Така видима подібність сюжетів, мотивів та персонажів поступово спонукала до думки (на той час ще не відрефлексованої), що в основі великої кількості долучених до наукового обігу творів лежить певна кількість подібних властивостей, ознак для упорядкування

зібраного матеріалу народної епіки. З огляду на багатство усної (перш за все, казкової) традиції різних народів світу «проглядав деякий універсальний та всезагальний сюжетно-мотивний фонд (не зважаючи на різницю в поясненні універсальності та всезагальності)» [15, С.32]. Без сумніву, швидкі темпи накопичення матеріалу, не давали пропорційного збільшення знань про конструктивні елементи текстопородження. Навпаки, накопичення текстів сповільнювало, а то й припиняло, поповнення відомостей про невідомі сюжети та мотиви. Аж до нашого часу проблема виявлення структурних зв'язків всередині цього фонду лишається відкритою. Спроба розглянути її з точки зору синтагматики оповіді (Р.Волков, В.Пропп) призвела до побудови метасюжетної формули і до розуміння правил «наративної граматики», але не до пояснення міжсюжетних диференціацій. З іншого боку, саме «Морфологія казки» (на думку С.Неклюдова) заклала основу структурного вивчення усної оповіді (проте не тільки казкової), що в подальшому дозволило перейти до точніших досліджень фольклорних сюжетів, що сприяють новому рівню розмірковування над їх систематизацією [15, С.35]. Відкритою лишається також проблема структурних відношень між фондами традиційних сюжетів та оповідних мотивів. Зокрема, деякі попередні розробки Е.Мелетинського дають підстави вважати, що для їх вирішення варто використовувати семантичні аспекти аналізу [13].

На початку ХХ ст. спроби класифікації та систематизації казкових сюжетів були неодноразові та нараховують декілька десятків. Авторами їх були: О.Смірнов (1911), М.Азадовський (1939), М.Андрєєв (1926), Р.Боггс (1930, Іспанія), Дж.Болте та І.Полівка (1913-1930, казки братів Грімм), німецькою мовою - А.Хрістенсен (1925), О.Гакмен (1911), Г.Гонгі (1928), О.Луріц (1926), А.Шулерус (1928), Е.Свейнсон (1929); М.Ейстмен (1926, Англія), В.Тіллі (1929-1937, Чехія), Дж. де Врайс (1925, Франція) [7]. Проте, жоден з них не був завершений та науково апробований. Успішним виявився лише «Показчик казкових типів» фінського вченого А.Аарне; в радянській фольклористиці згадану працю називають «Показчиком казкових сюжетів» [5].

Якщо вдатися до історії питання, то варто зазначити, що засновник фінської школи Ю.Крон намагався встановити початкову форму фольклорної оповіді. Його методику удосконалив син Каарле Крон, який дійшов висновку, що виявити початкову форму легенди, розповіді не є головним в історико-географічному дослідженні. Натомість, суттєвішим варто вважати простеження змін, що їх зазнає ця первісна форма в різних варіантах у часі та просторі. Учень Кронів, Анте Аарне, упорядкував та опублікував напрацювання своїх вчителів, таким чином створивши «Показчик казкових типів» (1910). Як зазначає С.Неклюдов та інші сучасні вчені, успіх А.Аарне був обумовлений двома моментами. По-перше, позитивну роль відіграв орієнтир фінської школи на вичерпний (а не вибірковий) облік варіантів казкових сюжетів, що були на той час в розпорядженні науки (з'ясування їх прототипів та праатьківщини – методологічно спірне питання). По-друге, А.Аарне поклав в основу своєї (і це його заслуга) класифікації принцип поділу текстів за жанровими різновидами, а всередині них – за сюжетними типами (а не за персонажами) [1; 15]. В результаті показчик вийшов достатньо пластичним, відкритим для розширення та доповнення, які і зробив американський фольклорист С.Томпсон. Багаторазові доопрацювання «Показчика» Аарне під його керівництвом (1928, 1961, 1964, 1973) зробили цю книгу універсальним міжнародним каталогом казкових сюжетів, без використання якого не міг обійтися жоден дослідник усної оповідної традиції (остання редакція: Аарне – Thompson 1981 р.).

В сучасному вигляді «Показчик» Аарне – Томпсона (AaTh) має також посилання на основні оповідні мотиви (для кожного сюжетного типу) – за 6-томним «Індексом мотивів» С.Томпсона (Thompson 1955-1958). Крім цього, він має посилання не лише на найбільші збірники казок, але й на десятки регіональних каталогів, що описують (за системою AaTh, чи якимось інакше) ту чи іншу національну казкову традицію; регіональні ж каталоги (як і спеціальні показчики до окремих збірників казок) в свою чергу обов'язково мають посилання на AaTh [15, С.34].

Радянська фольклористика мала на своєму озброєнні російський варіант показчика А.Аарне, зроблений М.П.Андрєєвим (1929) [5]. Ідея упорядкування фонду записів російського казкового матеріалу шляхом видання каталогу сюжетів виникла у 20-ті роки ХХ ст. в Казковій комісії Російського географічного товариства як одна із нагальніших у вивченні казки. М.П.Андрєєв вивчив досвід створення показчиків типів казкових сюжетів у міжнародному фольклорі і запропонував покласти в основу показчика російських казок найвдаліший досвід каталогізації – фінського вченого А.Аарне. Дослідник знав недоліки цієї праці, про які, до речі, говорив і сам Аарне [2]. Як штрих, яскравий представник фінської школи Вальтер Андерсон був професором Казанського університету та безпосереднім керівником М.П.Андрєєва. Проте він вважав необхідним систематизувати російський матеріал саме на основі каталогу Аарне, що вже широко застосовувався у міжнародному казкознавстві. «Єдина інтернаціональна система, – писав він, – дозволить нам легко здійснювати пошук іноземного матеріалу та порівнювати іноземний репертуар із своїм, а з іншого боку – і наш каталог такого типу може бути засвоєним західною наукою» [5, С.18.]. У 1929 р. було опубліковано показчик, яким легко могли користуватися як російські, так і європейські фольклористи. Переймаючись актуальністю показчика, М.П.Андрєєв упродовж 30-х рр. всіляко корегував збірники матеріалів казок, що видавалися, вносив правки та робив примітки й посилання у своїх статтях, рецензіях, а у випадку відсутності сюжету в показчику, давав зноски від себе [2; 3; 4]. На початку 30-х рр. М.П.Андрєєв почав роботу над створенням показчика українських казок, про що він повідомив у статті «До характеристики українського казкового матеріалу» [3]. За матеріалами статті відомо, що вчений говорив про характер поділу сюжетів за розділами в майбутньому показчику, зіставляючи їх з розподілом у своєму каталозі 1929 р. та в міжнародному (Aarne-Thompson. F. F. Communications, № 74, 1928). За його проектом, показчик мав слугувати не лише як бібліографічний довідник, але і для ширшого узагальнення [3, С.63-64]. До часу написання статті М.Андрєєвим було напрацьовано, за словами дослідника, більше 5 тисяч текстів українських казок, легенд та анекдотів, що презентували близько 2300 різних сюжетів та їх варіантів [3, С.61]. Перед Великою Вітчизняною війною показчик було завершено, але виданий він не був. В архіві М.Андрєєва, за словами російської дослідниці спадщини вченого А.Астахової, є три машинописні копії розділу казок про тварин (але не повного) (ГПБ. Отдел

рукописей. Ф. 20. Оп. 13, № 17). Повний варіант цього показчика зберігається в Грузії, в архіві Тбіліського державного літературного музею імені Георгія Леонідзе (фонд 153). Проте, є свідчення, що і тут присутні лише два розділи: казки про тварин та чарівні казки [6].

Фактично показчик Аарне-Томпсона ліг в основу систематизації й польських народних казок, яку здійснив Ю. Кржижановський [20]. Для слов'янських казок використовують показчик Аарне-Андреева [5]. Цю ж схему використав для систематизації білоруських казок К. П. Кабашніков (на його основі він видав збірник білоруських казок про тварин) [9]. Нині українське казкознавство послуговується показчиком Аарне-Томпсона та «Порівняльним показчиком сюжетів. Східнослов'янська казка», виданим українськими, російськими та білоруськими фольклористами (Л.Г.Бараг, І.П.Березовський, К.П.Кабашніков, Н.В.Новиков, 1979). Останній показчик не відходив від принципів будови вже названих показчиків [7]. Таким чином, можемо говорити про наявність в казкознавстві досить об'ємної та розгалуженої мережі сюжетно-мотивних каталогів, спільним центром якої є система АаTh. Завдяки її існуванню практично встановлено різноманітні внутрішні зв'язки між одиницями світового сюжетно-мотивного фонду (як всередині окремих традицій, так і між ними). Проте, зроблено це суто емпірично – шляхом постійного внесення новонакопиченого матеріалу у вигляді відповідних доповнень і коректив до первинної схеми, що була з самого початку досить не досконалою. «На сьогодні, – зауважує С.Неклюдов, – залишаючись єдиною та загальноприйнятною «навігаційною мапою» у світовому морі фольклору, система АаTh має все більше протиріч, потребуючи перегляду своїх методологічних основ, в узгодженні теоретичної бази, що відповідає сучасним гуманітарним знанням та переорганізації» [15, С.37]. Проте, погоджуючись з висновками С.Неклюдова, не варто відмовлятися від роботи з існуючими показчиками та повертатися знову до вихідних фольклорних текстів. По-перше, каталог АаTh як довідник міцно увійшов до наукового інструментарію і завдяки своєму всеохопленню продовжуватиме в ньому перебувати – незважаючи на очевидні недоліки теоретичного характеру. По-друге, це і практично неможливо: декілька поколінь фольклористів проробили роботу такого обсягу, що повторити її просто неможливо. Нарешті, по-третє, система АаTh містить узагальнення колосального матеріалу, відмовлятися від якого було б не раціонально. Стає очевидним, що принципи взаємних переходів між фольклорним текстом і системою сюжетно-мотивних показчиків мають бути заново описані.

Визначаючи перспективи сучасного казкознавства та фольклористики в цілому, С.Неклюдов наголошує, що «сучасна світова наука має два взаємопов'язаних завдання: подальша розробка сюжетно-мотивних показчиків (і їх національних версій), з одного боку, та структурно-семантичні дослідження в галузі фольклористики, з використанням комп'ютерних технологій, з іншого». З першого напряму робота проводиться постійно, створюються нові показчики, що мають відношення до різних національних традицій та жанрів; їх кількість (разом з показчиками до окремих збірок текстів) досить численна. У міжнародних журналах «Fabula» та «Folklore Institute» постійно публікуються матеріали, що доповнюють існуючі каталоги сюжетів та мотивів. Багатотомна «Енциклопедія казки» має велику кількість доповнень до окремих мотивів та сюжетних типів за системою АаTh. На східнослов'янському матеріалі видано вже третю (після М.П.Андреева (1929) та В.Я.Проппа (1958)) найповнішу версію вже вище згаданої системи АаTh – СУС (1979) [7].

Серед останніх спроб удосконалити показчики казкових сюжетів та мотивів варто згадати праці литовської фольклористики Б.Кербеліте. На основі литовського казкового матеріалу (хоча там рясно і українського), вона створила «Класифікацію типів елементарних сюжетів» та «Показчик структурно-семантичних типів литовських чарівних казок», які описала у своєму дослідженні «Історичний розвиток структур і семантики казок» (1991) [10]. Зокрема, вона зазначає, що класифікація Аарне-Томпсона далека від досконалості, з огляду на те, що не завжди виконує свою головну функцію – сприяти зіставленню усьох творів різних народів. Розроблена нею методика вивчення казок «здатна уловлювати живу багатоманітність текстів, шляхи і закономірності створення складних сюжетів через поділ їх на елементарні сюжети» [10, С.5]. Все це сприяє моделюванню сюжетів та створенню алгоритмів для електронних програм показчиків. Математичні ж підходи до аналізу казки у Б.Кербеліте сягають схем логістики.

Паралельно до попереднього дослідження, на базі порівняльних показчиків казкових сюжетів, виготовляються електронні версії показчиків. Серед них варто назвати великий аналітичний каталог Ю.Є.Березюкіна «Міфологія аборигенів Америки та Сибіру. Тематична класифікація й розподіл за ареалами» [8]; підготовлену А.В.Козьміним електронну (гіпертекстову) версію «Сравнительного указателя сюжетов» (СУС) східнослов'янської казки, укомплектовану повнотекстовим пошуком, словником лексем та іншими додатковими можливостями [18].

З іншого напряму варто згадати колективне дослідження Е.Мелетинського, С.Неклюдова, Е.Новик, Д.Сегал про структурний опис чарівної казки (2001), що вміщує спробу формалізованого «пост-проппівського» опису оповідних структур чарівної казки та прогнозує деякі можливі шляхи класифікації її сюжетів [14]. Сучасний стан комп'ютерних технологій дозволяє практичну реалізацію теоретичних завдань. Це дослідження А.В.Рафаєвої (1998) [17] та А.В.Козьміна (2003) [12]. А.В.Рафаєвою була створена комп'ютерна система «СКАЗКА», що описує структуру чарівної казки та має в своїх базах деякі з типів АаTh, а також вона є діючим прототипом автоматичної пошукової системи. А.В.Козьмін розробив програмний комплекс «МЕДИАТОР», що порівнює одиниці опису в показниках з текстами казок (в цій системі, із збірника Афанасьєва), та дозволяє здійснювати в них смисловий пошук.

У своєму дослідженні С.Неклюдов виводить перспективи подальшого розвитку галузі фольклористики через ряд завдань: 1) доопрацювання класифікаційних принципів АаTh до стану логічновибудованої та узгодженої системи (наприклад, усунення в ній надлишкової синонімії сюжетних одиниць, з'ясування домінуючих мотивів та ін.); 2) пошук алгоритмів для опису сюжетів неказкової прози та інших різновидів фольклорної оповіді; 3) виявлення інтегральних «полів» для сюжетно-мотивних конгломератів різних жанрів; 4) визначення рівня жанрової специфіки мотивного фонду; його стратифікації за поданими основами; 5) взаємодії жанрів через суміжні

«поля» мотивного фонду; б) встановлення кореспондуючих зв'язків між мотивами та сюжетами, з одного боку, та реальним фольклорним текстом, з іншого (це досить легко зробити при переході від покажчиків до текстів, проте, часто виникають труднощі при здійсненні зворотних операцій). Мабуть, важливо, щоб і наші метри фольклористики не скупилися на планування шляхів розвитку науки. Але маємо погодитися з російським вченим, що настав час скористатися допомогою комп'ютерних програм, щоб прискорити процес оволодіння базовими знаннями казкознавства та продовжити роботу наших попередників [15, С.36].

За останніми даними науки, українське казкознавство має проєкт на створення нового покажчика, відмінного від усіх попередніх, та базованого на культурологічних принципах сучасної світової фольклористики. Автором цього проєкту є Олександр Кирилюк (Одеса), який виступив з доповіддю «Пролегомени до універсально-культурного покажчика фольклорних та літературних мотивів» на Фольклористичних читаннях пам'яті проф. Л.Дунаєвської 2013 р. [11]. У анотації до статті автор зазначив: «На основі авторської концепції категорій граничних підстав як глибинної структури нарративних дискурсів намічені шляхи створення принципово нового, автентичного головного змісту текстів Покажчика казкових і літературних мотивів і сюжетів, заснованого на класоутворюючій ролі всіх формально можливих комбінацій зазначених категорій (народження, життя, смерть і безсмертя) і світоглядних кодів (аліментарного, еротичного, агресивного та інформаційного)» [11, С.84]. «Категорії граничних підстав (КГП) – народження, життя, смерті та безсмертя, і світоглядні коди – аліментарний, еротичний, агресивний та інформаційний, становлять інваріантну глибину структури казкових та інших текстів, і це відкриває перспективу створення на їхній основі концептуально нового покажчика фольклорних та літературних мотивів... Складання (із залученням у якості прикладів відомих мотивів або образів) повного набору формально можливих комбінацій вказаних КГП та кодів (у найпростішому варіанті, без комбінацій), котрі мають відігравати у майбутньому покажчику роль найширшого класоутворювача, на підставі чого за створеними рубриками будуть групуватися відомі мотиви» [11, С.85]. Автор пропонує аналітичну мову (латиницею) на позначення категорій народження, життя, смерть і безсмертя та світоглядних кодів (психологічного змісту) аліментарного, еротичного, агресивного та інформаційного. За цими критеріями зроблена таблиця, що дозволяє під кожен позицію перетину категорій з кодами підставляти аналізований сюжет. Про використання аналітичної мови автор пише так: «Пропонована аналітична мова є не тільки зповна завершеною, оскільки має сталий номенклатурний набір одиниць опису та аналізу (культивовані, табуйовані або каналізовані чотири КГП і чотири коди у сильних та слабких формах їхнього прояву на різних рівнях світовідношення та у різних контамінаціях, зв'язаних у базисну світоглядну формулу, або універсальний шифр культури), але й прогностичною – на підставі підтвердженої дослідженнями закономірності можна впевнено говорити про те, що всі ці тексти, зрештою, мають за свій загальний підсумок універсальну базисну світоглядну формулу «народження – життя – смерть – безсмертя». Така мова спирається на дедуктивний теоретичний принцип аналізу структури тексту, а знання принципу за всіх умов дає суттєві методологічні переваги перед нескінченним через невичерпне багатство емпіричного матеріалу індуктивним пошуком. Відповідно, реконструйована таким чином структура будь-якого конкретного тексту дасть нам ланцюжок тих комбінацій КГП та кодів, котрі були наведені вище, при цьому ми маємо отримати також і конкретне поняттєве втілення загальної базисної світоглядної формули. Знання даних фундаментальних конструкцій аналізованого тексту дозволить, зрештою, виявити, в які предметно-поняттєві форми втілились у даному тексті граничні категорії та світоглядні коди, і тим самим побачити за явищами сутність, за багатоманіттям матеріалу – загальне» [11, С.89-90]. Ставлячи ряд логічних запитань до елементарних сюжетів казки, дослідник виводить доцільність власної теорії та проблемність подання сюжетів у традиційних покажчиках (зокрема Аарне). Аналізуючи сюжет одноподової «основної та єдиної казки» (визначення за В.Проппом) № 131 за збірником О.Афанасєва з мотивом «Бою та перемоги», О.Кирилюк показує актантну та універсально-культурну структуру. «Гранично-категоріальний «стрижень», на який «насаджується» конкретно визначений поняттєвий зміст даного тексту, становить собою базисну формулу з провідною ідеєю виживання через відведення смертельної загрози, і ця ідея стосується всіх діючих осіб казки, окрім Змія, смерть якого є смертю смерті як необхідної умови порятунку та подовження життя інших учасників колізії» [11, С.91]. У підсумку вчений зазначає використання поданої методики у літературознавстві (зокрема, дисертація Олени Пашник про українську прозу 1920-30-х рр. та наукові статті Н.Бернадської, Ю.Ганошенка, П.Герчанівської, В.Даренської, Л.Запорожцевої, Н.Зражевської та ін.) та перспективність розвитку концепції на базі фольклорної прози. «Така фіксація інваріантної універсально-культурної, гранично-категоріальної будови тексту, за всіма зразками, дасть нам можливість адекватної систематизації мотивів, що у перспективі дозволяє говорити про структуру дискурсу взагалі в його конкретній загальності. У поєднанні цих підходів (гранично-категоріального та поняттєво-змістовного) можна побачити нові перспективні напрямки дослідження художніх творів, фольклорних та інших текстів, коли завдяки їхньому застосуванню ми можемо, приміром, 1) з'ясувати індивідуально-авторські особливості поняттєвого втілення категорій граничних підстав та кодів у того чи іншого письменника; 2) визначити гранично-категоріальну видову специфіку різних жанрів; 3) отримати узагальнені структурно-типологічні КГП-характеристики певного літературного періоду; 4) виявити поняттєву специфіку втілення універсальних категорій у фольклорі різних народів тощо [С.52]. На сьогодні існують реальні перспективи створення універсально-культурного методологічного та концептуально принципово нового покажчика національних та світових мотивів та сюжетів» [11, С.95]. Отже, українське казкознавство стоїть на порозі нових відкриттів і від наполегливості вчених залежить доведення до крапки розголошеного проєкту покажчика.

З огляду на сучасний стан дослідження проблеми, сотні молодих вітчизняних дослідників торкаються української народної казки у різних сферах української культури та науки: педагогіка, історія, соціологія, філософія, лінгвістика. Найбільше досліджень філологічного та педагогічного змісту, де на різних рівнях вивчається структура казки та її вплив на особистість. Культурологічний та антропологічний підходи зараз дещо

поодинокі, окреме вивчення казкових символів доволі схематичне. Філологічні дослідження використовують казку як ілюстративний матеріал. Педагоги з'ясовують суто психологічні моменти: вплив казки на дитину, формування її зв'язного мовлення. Рівень інформації на інтернет-сайтах та в електронних підручниках з фольклористики тримається на поглядах І.Березовського, Г.Сухобрус, Л.Дунаєвської, В.Давидюка, О.Бріциної. Варто розширити коло науковців, долучившись до створення підручників та посібників з казкознавства, адже досить багато маємо статей про збирачів та дослідників казок, піднятих з архівів М.Дмитренком, С.Пилипчуком, Л.Іванніковою, Л.Козир та ін. Можливим є і створення покажчика елементарних сюжетів казок за методикою Б.Кербеліте (велика частина українських казкових сюжетів нею вже проаналізована). Вивчення проблематики та експериментування в казкознавстві допоможуть не тільки заповнити лакуни, а й окреслять шляхи подальшого розвитку, сприятимуть виведенню пізнавальної цінності народної казки, її необхідності як фольклорного жанру у нашому житті.

Джерела:

1. Аарне А. Несколько параллелей финских сказок к русским и прочим славянским // Живая старина – 1898, Вып.1 – С.105-110.
2. Андреев Н.П. Издания сказок (русских или на русаком языке) за последнее пятилетие // Советский фольклор. Сборник статей и материалов. № 2-3. М.; Л., 1936.
3. Андреев Н. П. К характеристике украинского сказочного материала. // К пятидесятилетию научно-общественной деятельности С.Ф.Ольденбурга. – Л., 1934 – С. 61-72.
4. Андреев Н.П. Система Аарне и каталогизация русских сказок // Сказочная комиссия в 1924-1925 гг. Обзор работ. – Л., 1926. – С.15-20.
5. Андреев Н.П. Указатель сказочных сюжетов по системе Аарне. – Л., 1929.
6. Астахова А. Николай Петрович Андреев в истории советской фольклористики 20—30-х годов // Очерки истории русской этнографии, фольклористики и антропологии. Выпуск 5. Труды института этнографии им. Н.Н.Миклухо-Маклая. – М., 1969. – С.112-127.
7. Бараг Л.Г., Березовский И.П., Кабашиников К.П., Новиков Н.В. Сравнительный указатель сюжетов: Восточнославянская сказка. – Л.: Наука, 1979.
8. Берёзкин Ю.Е. Мифология аборигенов Америки и Сибири. Тематическая классификация и распределение по ареалам // Режим доступа: www.ruthenia.ru/folklore/berezkin/nocalendar1
9. Кабашинікаў К.П. Паказальнік сюжэтаў беларускіх казак. // Чарадзейныя казкі. Частка II. – Мінск, 1978. – С. 603-686.
10. Кербеліте Б. Историческое развитие структур и семантики сказок (на материале литовских волшебных сказок). – Вильнюс, 1991. – С. 237-369.
11. Кирилюк О. «Прологомени до універсально-культурного покажчика фольклорних та літературних мотивів» // «Література. Фольклор. Проблеми поетики» Випуск 39, частина I. – Київ, 2013.
12. Козьмин А.В. Структурно-семантический указатель фольклорных сюжетов. Компьютерная модель установления связей между текстом и единицами его описания. Дисс....канд. филол. наук. – М.: РГГУ, 2003.
13. Мелетинский Е.М. Палеоазиатский мифологический эпос (цикл Ворона). – М., 1979. –С.144-178.
14. Мелетинский Е.М., Неклюдов С.Ю., Новик Е.С., Сегал Д.М. Проблемы структурного описания волшебной сказки // Структура волшебной сказки. – М.: РГГУ, 2001 – С. 11-121.
15. Неклюдов С.Ю. Указатели фольклорных сюжетов и мотивов: к вопросу о современном состоянии проблемы // Проблемы структурно-семантических указателей. / Сост. А.В. Рафаева. – М.: РГГУ, 2006. – С. 31-37.
16. Пропп В.Я. Указатель сюжетов // Народные русские сказки А.Н.Афанасьева. Т.3. – М., 1958. – С.454-502.
17. Рафаева А.В. Исследование семантических структур традиционных сюжетов и мотивов. Дисс....канд. филол. наук. – М.: РГГУ, 1998.
18. Сравнительный указатель сюжетов (СВС). Восточнославянская сказка. / Сост. электронной (гипертекстовой) версии А.В.Козьмин // Режим доступа: www.ruthenia.ru/folklore/index.htm
19. Enzyklopaedie des Maerchens. Goettingen: Akademie der Wissenschaften. Bd.1-... Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1977, 8. XII-XX; Konkordanz zwischen AaTh und "Enzyklopaedie des Maerchens". Berlin; New York: Walter de Gruyter, (s.a.).
20. Krzyzanowski J. Polska bajka ludowa w ukladzie systematycznym. T. I-II. Wyd. 2. Wroclaw- Warszawa- Krakow, 1962-1963.

INFINITIVE IN MODERN ENGLISH: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

Ковчан М.Ю.

Украина, г. Киев,

Киевский Национальный Лингвистический Университет

Неопределенные формы глагола являются наиболее простым и экономным способом выражения мысли и могут выступать любым членом предложения, за исключением сказуемого. В английском языке различают три неопределенные формы глагола: причастие/деепричастие, герундий и инфинитив. В данной работе рассмотрены теоретические и практические аспекты инфинитива.

Инфинитив способен создавать предикативные конструкции. Они состоят из двух элементов: именного (имя существительное или местоимение) и глагольного (инфинитив). В большинстве случаев предикативные инфинитивные конструкции создают синтаксические единицы и выступают одним членом предложения.

В результате некоторые ученые утверждают, что такие отличия между инфинитивом и личными формами глагола могут служить основанием для выделения инфинитива как отдельной части речи. Данная точка зрения пока еще не распространена широко в научных кругах, поэтому инфинитив считается формой глагола.

Общественное и филологическое значение проблемы определили выбор темы работы: «Инфинитив в английском языке: теоретический и практический аспекты».

В работе обоснованы сущность и общая характеристика инфинитива как неопределенной формы глагола, его синтаксические функции, охарактеризованы виды инфинитивов, а также понятие разорванного инфинитива, исследованы предикативные инфинитивные конструкции и их практическое применение.

In traditional linguistics, the Infinitive is the non-finite form of the verb which combines the properties of the verb with those of the noun, serving as the verbal name of a process. In English, a verb's Infinitive is its unmarked form, such as be, do, have, or sit, often introduced by the particle "to". By virtue of its general process-naming function, the Infinitive should be considered as the head-form of the whole paradigm of the verb. In this quality it can be likened to the nominative case of the noun in languages having a normally developed noun declension, as, for instance, Ukrainian. It is not by chance that C. F. Hockett called the Infinitive the "verbal nominative". With the English Infinitive, its role of the verbal paradigmatic head-form is supported by the fact that it represents the actual derivation base for all the forms of regular verbs.

The Infinitive will almost always begin with the particle "to". The Infinitive particle "to" is a formal marker of the Infinitive, distinguishing it from its personal homonymous forms. When the particle "to" is absent, the Infinitive is said to be a bare Infinitive; when it is present, it is generally considered to be a part of the Infinitive, known as the full Infinitive (or to-Infinitive). Nonetheless, modern theories typically do not consider the to-Infinitive to be a distinct constituent, instead taking the particle "to" for operating on an entire verb phrase; so, "to buy a car" is parsed as to [buy [a car]], not as [to buy] [a car].

The bare Infinitive and the full Infinitive are mostly in complementary distribution. They are not generally interchangeable, but the distinction does not generally affect the meaning of a sentence; rather, certain contexts call almost exclusively for the bare Infinitive, and all other contexts call for the full Infinitive.

A Split Infinitive is an English-language grammatical construction in which a word or phrase, usually an adverb or adverbial phrase, comes between the marker to and the bare Infinitive (uninflected) form of a verb. As the split Infinitive became more common in the 19th century, some grammatical authorities sought to introduce a prescriptive rule against it. However, most modern English usage guides have dropped the objection to the split Infinitive.

Writers who avoid splitting Infinitives either place the splitting element elsewhere in the sentence or reformulate the sentence, perhaps rephrasing it without an Infinitive and thus avoiding the issue. Considering that many English speakers throughout history have not known the construction or have known it only passively, there can be no situation in which it is a necessary part of natural speech. However, a sentence with a split Infinitive such as "to more than double" must be completely rewritten; it is ungrammatical to put the words "more than" anywhere else in the sentence. While split Infinitives can be avoided, a writer must be careful not to produce an awkward or ambiguous sentence. Hill (1958) stressed that, if a sentence is to be rewritten to remove a split Infinitive, this must be done without compromising the language.

When one is making the decision to split or not to split, one should consider the audience. If the piece of writing is very formal and one can maneuver the words to avoid splitting the Infinitive, then one should do so. If one likes the Infinitive split and knows that its presence will not hurt the effectiveness of the writing, one should leave it alone.

The Infinitive can form predicative constructions. The Predicative Constructions with the Infinitive are the constructions consisting of two elements: a nominal (noun or pronoun) and verbal (Infinitive). The verbal element stands in predicate relation to the nominate element, that is to say in a relation similar to that between the subject and the predicate of the sentence. The Predicative Constructions with the Infinitive are divided into four types:

1. The Objective-with-the-Infinitive Construction
2. The Subjective-with-the-Infinitive Construction
3. The For-to-Infinitive Construction
4. The Absolute Infinitive Construction

In most cases predicative constructions form syntactic units, serving as one part of the sentence.

As a result, some scholars claimed that such a difference in features may be considered a sufficient ground for separation of a new part of speech. Yet now these suggestions still remain minor in the linguistic societies and the Infinitive is considered as the plenipotentiary subclass of the verb.

In conclusion it should be mentioned that the Infinitive in the English language has the wide range of functional application. Its functions are determined by the mixed nature of the Infinitive – it is closely contiguous to non-verbal categories taking its features from other than the verb parts of speech, mainly from the noun. The Infinitive may be used as any member of the sentence except the predicate.

Sources:

1. Гордон Е.М. Грамматика современного английского языка (на англ. яз.) / Е.М. Гордон, И.П. Крылова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 76–93.
2. Мороховская Э.Я. Основы теоретической грамматики английского языка (на англ. яз.) / Э.Я. Мороховская. – К.: Вища школа, 1985. – С. 210–230.
3. Стеблин-Каменский М.И. Спорное в языкознании / М.И. Стеблин-Каменский. – Л.: ЛГУ, 1974. – С. 86–118.
4. Curme G.O. Grammar of the English Language / G.O. Curme. – N.Y.: Prentice Hall, 1935. – P. 101–123.
5. Geoffrey L. A-Z of English grammar & usage / L. Geoffrey. – N.Y.: Prentice Hall, 1991. – P. 284–308.
6. Hill A. Introduction to Linguistic Structures / A. Hill. – N.Y.: Random House, 1958. – P. 163–190.
7. Hockett C.F. A Course in Modern Linguistics / C.F. Hockett. – N.Y.: Prentice Hall, 1958. – P. 345–376.

ДЛЯ НОТАТОК:

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СВІТОВОЇ НАУКИ: Збірник статей учасників тридцять першої міжнародної науково-практичної конференції **"ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СВІТОВОЇ НАУКИ – ХХІ СТОРІЧЧЯ"** (25 лютого - 1 березня 2015 р.). – Том 1. Науки гуманітарного циклу. – Видавництво ПГА. – Запоріжжя, 2015. – 60 с.

Адреса оргкомітету:

69057, м. Запоріжжя, вул. Клари Цеткін, 76

Підписано до друку 09.03.2015 р.

Друк офсетний. Папір типографський. Тираж 100 прим. Замовлення № 9995