

КРЕМЕНЕЦЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
ІНСТИТУТ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Випуск 9

Кременець – 2013

ББК 74.58 + 88

УДК 371.84

Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових праць // За заг. ред. канд. фіз.-мат.н., проф. Ломаковича А.М., д.п.н., доц. Бенери В.Є. – Кременець: ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка. – 2013. – 236 с.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Бенера Валентина Єфремівна – доцент, доктор педагогічних наук

Василюк Василь Миколайович – професор, доктор медичних наук

Волков Анатолій Романович – професор, доктор філологічних наук

Дроздов Валентин Олексійович – професор, доктор фізико-математичних наук

Ломакович Афанасій Миколайович – професор, кандидат фізико-математичних наук,
Заслужений працівник народної освіти України

Пашечко Михайло Іванович – професор, доктор технічних наук

Сливоцький Михайло Юрійович – професор, Заслужений діяч мистецтв України

Стронський Генріх Йосипович – професор, доктор історичних наук

Хома Григорій Петрович – професор, доктор фізико-математичних наук

Чопик Володимир Іванович – професор, доктор біологічних наук

Ярич Василь Якимович – Заслужений діяч мистецтв України, Народний художник України

У збірнику розглядаються теоретико-методологічні засади становлення і розвитку освіти, особистісно орієнтованого підходу в системі безперервної освіти, особистісно орієнтоване навчання в умовах реалізації нових освітніх програм, особистісно-професійна позиція педагога в новій парадигмі виховання тощо.

Для вчителів, викладачів, наукових працівників та студентів.

Рекомендовано до друку Вченою радою Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка протокол № 7 від 25 грудня 2012 р.

ISBN 978-966-1546-26-3

© ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка

©Автори статей



УДК 784.4

Алла Афанасенко,
Ірина Харамбура,
Стефанія Шимко

КОБЗАРСЬКЕ МИСТЕЦТВО УКРАЇНИ. КОСТЬ МІСЕВИЧ – ВИЗНАЧНИЙ ПРЕДСТАВНИК ВОЛИНИ

Постановка проблеми. Кобзарство – унікальне явище не лише української, а і світової культури. Його носії – кобзарі, впродовж століть зберігали духовний генофонд народу, будили в ньому національну свідомість, передавали тисячолітню мудрість, розкривали правду життя, закликали до активності, згуртованості, боротьби зі злом. Їх просвітницька діяльність заборонялася, їх сотнями нищили, вони були приречені на вимирання. Разом зі знищенням кобзарів, нищився і неоціненний духовний спадок України – думи, історичні пісні, звичаї, мова, знання древності та історії. Не можливо уявити творчі здобутки Тараса Шевченка, Миколи Гоголя, Миколи Лисенка без Кобзарської тематики.

У своїй творчості кобзарі утверджували дух українського народу, основи християнської моралі в суспільстві і побуті. Значення народних співців (поетів і музик) було надзвичайно велике для розвитку людства, особливо в дописьмову епоху. Недаремно вони існували у всіх народів — скальди у вікінгів Скандинавії, поети-кіфареди у давній Греції, трубадури у середньовічній Європі, поети-співці Аравії, співці-акини Великого Степу, руські кобзарі, лірники і гусярі. Багато підручників з філософії твердять, що саме в середовищі поетів в Давній Греції зародилась філософія, арабські поети (так само як і поети інших народів) мали велике значення у формуванні загальноарабської народної мови. Звернемо увагу, що в стародавні часи народні співці виконували функцію новаторів, незалежних від влади мас-медіа. Постійно подорожуючи саме вони знали останні новини і могли ними поділитися, попередити людей про небезпеку нападу чужинців, феодалів тощо. Так само як і журналісти в нинішніх суспільних умовах, вони розуміли, що є у певному розумінні владою і тому вимагали належного ставлення до себе. У свою чергу, релігійна і світська влада намагалася обмежити їх вплив, щоб поставити під контроль передачу інформації на підконтрольних їм територіях. Про це можна зустріти згадки в літературі, зокрема художній. Наприклад, Костянтин Паустовський у своїх спогадах згадує випадок з свого дитинства, під час перебування на українському Поліссі (кінець XIX — початок XX ст.) коли одного лірника вигнали з двору одного поміщика і жорстоко побили. У відповідь невідомі спалили його маєток. Незрячі кобзарі були не жебраками, що випрошують милостиню, а професійними виконавцями, які грою на бандурі та співом заробляли собі на життя.

Мета статті: дослідити вплив кобзарського мистецтва на підтримання національної свідомості українців впродовж лихоліть історії та поверненню із забуття імені видатного бандуриста Волині Костя Місевича.

Виклад основного матеріалу. В усі часи свого існування кобзарство проявляло велику організованість та самодисципліну. Народні співці-музиканти гуртувались в цехових об'єднаннях-братствах. Щоб стати кобзарем, треба було пройти сувору цехову школу, досконало вивчити репертуар, добре оволодіти інструментом, освоїти обряди та традиції кобзарства. Кобзарство створило свою своєрідну кобзарську філософію, в її основі лежали віра християнська і висока моральність, любов до рідного краю та свого народу, вимогливість до репертуару і виконавської майстерності. Культивувалась пошана і дбайливе відношення до інструменту. Кобза, бандура і ліра вважались "священними інструментами", а кобзарів та лірників в народі називали "Божими людьми".

Основні кобзарсько-лірницькі засади і традиції були викладені в "Устинських книгах". Вони служили своєрідними збірниками рекомендацій з освоєння кобзарського мистецтва, зводом правил поведінки і усними підручниками вивчення таємної лебійської мови кобзарів, якою говорили, коли боялися, щоб їх не підслухав хтось сторонній. "Устинські книги" кобзарства чекають своїх дослідників. Зачатків кобзарства слід шукати ще в сиву давнину, а народних співців-гудців таких як Боян, Митуса, Мануйло, які згадуються в літописах XI-XII століть, можна вважати прототипами кобзарів. Лицарський бойовий дух завжди підтримувався піснею та музикою, а також бойовими вигуками та закличками. Це добре розуміло і військово керівництво всіх часів, і народні „рапсоди" зокрема. Кобзарство і зародилось в військових формуваннях княжої доби. Воно супроводжувало і було притаманне збройним силам України усіх часів, а в часи відсутності державності активно закликала до повстань проти гнобителів та поневолювачів, підтримувало бойовий дух в повстанських та партизанських загонах та з'єднаннях.

Велике значення кобзарського мистецтва та його вплив на слухачів добре розуміли гетьмани України, зокрема, Богдан Хмельницький, Іван Мазепа. Послом-дипломатом запорізьких козаків був кобзар-бандурист Антін Головатий (1744-1797), який успішно полагоджував усі доручені йому справи в Петербурзі чи Москві. Перед кобзарством схиляли свої голови і вчилися у кобзарів та переймали лицарський дух такі світочі України, як Тарас Шевченко, Леся Українка, Гнат Хоткевич, Опанас Сластюн, Микола Лисенко, Філарет Колесса, Осип Маковей, Максим Рильський. В усі часи боротьби за державність України кобзарі, бандуристи й лірники були на стороні борців за незалежність. Вони були в лавах Січових стрільців та

Української Галицької Армії, в загонах УПА та підпільних з'єднаннях, які боролись з окупантами.

У 1930-их рр. було розгорнуто кампанію боротьби проти українського націоналізму. Багато кобзарів були заарештовані та й зникли без сліду. Чутки про те, що було скликано З'їзд кобзарів, де всіх учасників було страчено, доказів не знайшли. Наприкінці ХХ ст. Київський Кобзарський Цех почав відродження традиції Кобзарства. Зі штучно створеного тоталітарним радянським режимом мороку безпам'ятства і забуття за останні роки до нас повернулися імена видатних діячів мистецтва й культури – вірних синів України. Серед них і славетні бандуристи-кобзарі ХХ століття: Гнат Хоткевич, Василь Ємець, Володимир Кабачок, Григорій Китастий, Зіновій Штокалко. Про їхню діяльність все частіше можна прочитати в періодиці, мистецтвознавчій літературі. Видано "Кобзарський підручник" З. Штокалка, ряд творів Г. Хоткевича і Г. Китастого, опубліковані спогади сучасників про новітніх корифеїв кобзарства.

До цієї когорти славетних з упевненістю можна віднести й Костя Місевича-бандуриста, педагога, майстра бандур, учасника визвольних змагань. В Ювілейному Альбомі, виданому з нагоди 5-річчя Школи Кобзарського Мистецтва у Нью-Йорку в 1978 році, Микола Чорний та Зеник Івасиків зазначають: "У часи Визвольних Змагань було вже чимало новітніх кобзарів включно з віртуозами, як ось Василь Ємець чи Кость Місевич. Сформувалась модерна школа сольової гри на бандурі, основу якій поклав Кость Місевич...". За характеристикою його учня, о. Сергія Кіндзерявого-Пастухіва: "К. Місевич – бандурист прекрасної техніки, дуже яскравого виконавчого стилю, хоч і з невеликим голосом другого тенора".

Кость Місевич народився 17 листопада 1890 року в с. Лезнів Проскурівського повіту Подільської губернії в сім'ї адвоката Федора Місевича та його дружини Лукії Кучер. Освіта 6 класів гімназії, за фахом телеграфіст. Навчався гри на бандурі у сліпого кобзаря Антіна Митяя, який загинув на Київщині від рук більшовицьких окупантів у 1921 році. За часів гетьмана Павла Скоропадського К. Місевич був у складі його 1-ої дивізії: виконував обов'язки комісара Подільської залізниці у м. Проскурів (тепер Хмельницький) до кінця листопада 1920 року, коли разом з армією й урядом виїхав до Західної України, окупованої Польщею.

За дозволом 19 лютого 1923 року проживав в присілку Мжиглоди Рава-Руського повіту Львівського воєводства. 6 листопада 1929 року переїхав в Кременецький повіт і поселився в селі Млинівці Бережецької гміни. В селі Млинівцях жив з Маргаритою Боно-Бжеською, першою дружиною Романа Бжеського. Жив з пасіки, гри на бандурі, виготовлення музичних інструментів. В володінні дружини Маргарити було 2 десятини землі. Підтримував стосунки з Сергієм Кіндратюком, Ільком Терновим з с. Млинівці, Юхимом Нікітюком з с. Бережці – борцями за незалежність України. Кость Місевич був одним із них, пропагував українську пісню, пробуджував свідомість, укріплював гідність українців Західної України.

У міжвоєнний період Місевич займався кобзарюванням: виступав із концертами у Львові, Тернополі, Луцьку, Рівному, мав численних учнів, писав аранжування для бандури (до нас дійшли його танцювальні мелодії "Козачок", "Подольняк", "Гетьманський танок (гайдук)", "Катеринославський танок", "Харківський танок"), а також сам виготовляв бандури. Місевич склав власного рукописного підручника гри на бандурі, який, на жаль, не зберігся до наших днів. Його бандура мала 10-12 басів і 18 приструнків, настроєних діатонічно.

Про Місевича о. Сергій Кіндзерявий-Пастухів зазначає: "... вніс один з найбільших вкладів у культуру кобзарського мистецтва. Він поклав основи для систематичної школи гри на бандурі. А своєю ідейною працею та чистим, скромним життям показав приклад, яким повинен бути бард української національної духовності – бандурист-кобзар: не придворний скоморох з ідеєю "прожити з мистецтва", задовольняючи смаки публіки, а як зразок для наслідування й стимул для формотворчих ідей". Про педагогічну діяльність К. Місевича свідчить той факт, що у жовтні 1940 року він організовує клас бандури в Українській гімназії у м. Хелмі, а в червні 1942 року – у Кременецькій музичній школі. Про Місевича часто з'являлася інформація у часописі «Волинь». Зокрема, у №45 за 14 червня 1942 року у статті «Носії давнини» Василь Штуль пише: «Бандура – це в нього зміст життя. Гра на бандурі – це його радість. І вмів він своїм запалом запалити інших».

Під час II-ої світової війни, інстинктивно відчувши загрозу існуванню своєму народові, Кость Місевич став на захист Вітчизни як бандурист-воїн. За умов постійної загрози життю, він активізував свою концертну діяльність, зокрема на Волині, підносячи споконвічний український повстанський дух у боротьбі «за святе діло». Цим він здобув собі славу легендарного бандуриста. В. Ємець у своєму «Ювілейному альбомі» (США, 1961 р.) згадує про Місевича: «Тверда він був людина. Коли щось ухвалив собі, переборював усі перешкоди, щоб дійти до мети. Грає на бандурі не менше як три години денно, пише школу гри на бандурі, випускає пару десятків бандур, залишає багато учнів, а при тому багато читає. Був державником до шпиків кісток, Україну любив понад усе, для неї працював і за неї загинув».

За часів Другої світової війни, коли в Україні зародилась УПА, Кость Місевича потягло в ліс до українських повстанців. Там він розважав їх співом про козацьку славу. Хоч постійно з ними не перебував, але частенько до них навідувався. В 1943 році, під час таких відвідин, на повстанський загін напали німці. У бою, що розпочався, важко поранили й Кость Місевича. Як стверджують, за цих обставин й обірвалося трагічно його життя біля м. Рівного.

Сьогодні нашим святом обов'язком є примножувати дослідження духовних скарбів нашої культури. І одним із важливих заходів увічнення пам'яті славних синів України став Всеукраїнський фестиваль кобзарського мистецтва ім. Костя Місевича, який відбувся 25-26 серпня 2000 року у м. Дубно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жеплинський Б. Кобзарськими стежинами / Б.Жеплинський. – В-во наукової бібліотеки ім. В.Стефаніка: НАН України, Львів, 2002. – С. 132.
2. Ємець В. Ювілейний альбом / В. Ємець. – США, 1961. – 50 с.
3. Єсіпок В. Гей, вдарте в струни, кобзарі / В. Єсіпок. – К.: Техніка, 2000. – 32 с.
4. Кирдан Б., Омельченко А. Народні співці – музиканти на Україні / Б. Кирдан, А. Омельченко. – К.: Музична Україна, – 1980. – 80 с.
5. Масол Л. М., Ничкало С. А. Художня культура України: Навч. посіб. / Л. М. Масол, С. А. Ничкало. – К.: Вища школа, 2006. – 180 с.

Афанасенко Алла Миколаївна, Шимко Стефанія Євстахіїна, Харамбура Ірина Сергіївна. Кобзарське мистецтво України. Кость Місевич – визначний представник Волині.

Стаття присвячена впливові кобзарського мистецтва на підтримання національної свідомості українців впродовж лихоліть історії та поверненню із забуття імені видатного бандуриста Волині Костя Місевича.

Ключові слова: кобзарство, цехові об'єднання (братства), кобзарсько-лірницькі засади, військові формування, лицарський дух, українська національна духовність.

Афанасенко Алла Николаевна, Шимко Стефания Евстахиина, Харамбура Ирина Сергеевна. Кобзарское искусство Украины. Кость Мисевич – выдающийся представитель Волины.

Статья посвящена влиянию кобзарского искусства на поддержание национального сознания украинцев на протяжении тяжелых времен истории и возвращению из забвения имени выдающегося бандуриста Волины Костя Мисевича.

Ключевые слова: кобзарство, цеховые объединения (братства), кобзарско-лирницкие основы, воинские формирования, рыцарский дух, украинская национальная духовность.

Afanasenko Alla, Stephanie Shimko Yevstahiyina, Harambura Irina. Cossack art Ukraine. Bone Misevich – an outstanding representative of Volyn.

Article is on the impact of the Cossack Art to support the national consciousness during the hard times of Ukrainian history and return to the oblivion of a distinguished bandura player Volhynia K. Misevych.

Key words: Keywords: kobzarstvo, guild associations (fraternity) kobza and lyre bases, military units, chivalry, Ukrainian national spirit.



УДК 141. 201. 2

Анатолій Багнюк

ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ТВОРЧОСТІ О. НЕПРИЦЬКОГО-ГРАНОВСЬКОГО

Актуальність дослідження філософських аспектів творчості О. Неприцького-Грановського визначається тим фактом, що до цього часу аналізу філософсько-ментальних чи світоглядно-ментальних сторін багатогранної творчості нашого землянина не здійснювалось, а в тих публікаціях, які побачили світ в останні два десятиріччя, насамперед, завдяки наполегливій пошуково-науковій діяльності кременчанина Г. І. Чернихівського, переважає фактологічний підхід. Це формує потребу в системно-аналітичному вивченні творчості письменника-емігранта через призму національної концепції людини та концепту українського національного менталітету.

Олександр Неприцький-Грановський (1887–1976) належить до тих постатей національної історії, пам'ять про яких незрівнянно менша від того внеску, що вони здійснили до скарбниці духовної культури свого народу. З рідною землею духовно він не розлучався ніколи, а тілесно – після першого чверть століття свого довгого життєвого шляху (прожив майже 90 років). Вчений, письменник, громадсько-політичний діяч зробив максимально багато для того, щоб прославити рідну землю на чужині. Перший професор-українець у США (університет штату Міннесота), автор більше 300 наукових праць, член академічних інституцій багатьох країн Америки та Європи; залишив у спадок колекцію з 3 тисяч українських писанок, бібліотеку та архів, де нараховується понад 10 тисяч позицій матеріалів і документів; написав 7 книг поетичних творів і декілька книг прози [5, с. 24].

Характерна особливість наукової, громадсько-політичної та художньої творчості О. Неприцького-Грановського: залишивши рідну землю на початку творчого шляху, він до кінця своїх днів зберіг вірність національному духу, виявляв елементи національного сприйняття світу та специфіку національного художнього відтворення дійсності. Словом, в усіх виявах своєї творчої діяльності – наукової, громадської та

художньої – він залишався яскравим представником української культури та носієм українського національного менталітету. Особливо рельєфно це проявляється при світоглядно-ментальному аналізі його поетичної творчості. За об'єкт дослідження не беремо поетичний доробок О. Неприцького-Грановського, датований першими десятиріччями ХХ століття, коли він був безпосередньо пов'язаним із рідною землею, з Україною, а звертаємося до поезії середини минулого сторіччя, коли автор вже кілька десятиліть (від 1913 р.) знаходився в еміграції. Йдеться насамперед про його поетичні книги „Іскри віри” (1953), „Гімн сонцю” (1958), „Сни зруйнованого замку” (1964). Всі – опубліковані в США.

Герой поетичних творів – українець в усіх його іпостасях – від закоханого хлопця і до невгамовного бунтівника – зображений у світлі національної антропоцентричної концепції людини з українським синтетичним (навіть синергетичним) поєднанням природно-істотних, соціально-індивідних і духовно-особистісних ознак і характеристик.

Основи національної концепції людини як серцевини і канви художнього стилю митця зріло проглядалися в його ранніх художніх творах, зокрема, в оповіданні „Оксана”, де головна героїня своїм характером не лише демонструє визначальні ментальні риси українки (антеїстичну єдність з рідною землею, індивідуалізм, толерантність, волелюбність, теїстичну відданість духовним ідеалам), а й виступає символічною єдністю природної істоти („Вона сміялась і тоді, коли була хмура, непривітна, мов сіра хмара пізньої осені ...”), соціального індивіда („В хвилину смутку ясна блакить її очей змінювалась у темну ніч ..., повну вільного пахучого простору, наче справді степова ніч безмежної України”) та одухотвореної особи („Усміх її ясно-блакитних очей зливався з усміхом уст і враз бризкав таємничою силою чар...”) [3, с. 513].

Провести лінію розподілу чи, як кажуть, демаркувати концептуальні підходи до людини та її ментальні характеристики практично неможливо: у Неприцького-Грановського ці дефініції одна одну обумовлюють і одна з одної випливають. Так, антеїстична єдність із природою будить в людині природну істоту: „Як холодне мозок, тіло костеніє ... в хаті теплій не відчуєм. Музику стихії та розлуки добре знає, хто в дорозі заночує ...» [4, с. 19]. Статус або стан істоти для людини як частини природи (елемент антеїзму!) є необхідним, але перебування в ньому має бути якомога коротшим, бо такий статус (стан) і не визначає суті людини (хоча без нього людини немає!), і не сприяє вирішенню людських проблем, які у вивершенні своєму є духовними: „Нічтоже єсть страждання плоті супроти мук і каяття душі, що у німій скорботі несе кайдани крізь життя” [1, с. 136]. Відхід від „страждань плоті”, тобто вихід із стану істоти до вищого статусу – індивіда, а потім й особи – є дуже складним: „Як передати ніжність почуття, яке лиш можна глибоко відчутти? Безмірний скарб іде в нове життя, і звуки в нім душі не всім почути ...” [2, с. 80]. А „почути звуки душі”, тобто зробити перший крок від людини-істоти до належного людській спільноті індивіда українцю допомагає кордоцентричне сприйняття світу: „Як серце зранене – заплачуть очі, тоді чомусь полегшає мені”. Цей же кордоцентризм дає душевні сили вистояти в час випробування, зберегти свою індивідуальність: „Літа сумні в життєвій каруселі – моя ж любов незмінна, як ці скелі” [4, с. 45].

Невідривність індивіда від його національної спільноти О. Неприцьким-Грановським демонструється як духовна константа, що обумовлюється тими ж кордоцентричними витоками з антеїстичним контекстом: „Не раз в цій благородній чужині, де воля вряда з добробутом живе, мій рідний край ввижається мені – й журба моя у грудях спокій рве” [2, 55]. Кордоцентризм як глибоко духовне сприйняття долі рідного краю – України, що залишилася по ту сторону океану під гнітом комуністичного режиму, – загострює ностальгію від відчуття антеїстичної туги за батьківською землею до почуття болісної тривоги, за страждання свого народу, зв'язок з яким залишився і духовним, і кривим, незважаючи на часову та просторову відірваність: „Невільно жити нам в щедротях країни волі і добра і геть забути всі скорботи синів окрадених Дніпра” [2, с. 56].

У світлі загальноприйнятої концепції людини, людина як природна істота виступає споживачем дарованих природою благ, а людина як соціальний індивід є вже виробником суспільних благ у процесі праці та комунікації. О. Неприцький-Грановський у діяльності людини-виробника (соціального індивіда) знаходить і світло, і тіні. Це тим більше показово, що поетичний твір „Життя творчої сили” він пише та публікує в середині минулого століття, коли негативний вплив виробничої діяльності людини ще не був таким відчутним. Поет зауважує: „Люди, як кроти, порили нори й заложили копальні, фабрики. Отруйні випари і попіл з них накоїв досить шкоди: копальні, мов гроби, і запорошені оселі – лиш купи перегару із руди із фабрик зсипали сюди”. Однак, автора не залишає впевненість у позитивному вирішенні акцентованої, але не названої ним, соціально-екологічної проблеми та доцільності промислово-виробничого втручання в природні процеси: „Але тут б'є модерне джерело життя нової сили! Бо як би не було – для поступу тут гори зрили!” [1, с. 54].

В цьому не треба шукати недалекоглядності поета в аспекті переоцінки науково-технічних можливостей людства щодо забезпечення екологічного благополуччя – тут швидше йдеться про потенційні творчі можливості людини-виробника як соціального індивіда в її еволюції до людини творця як одухотвореної особи, здатної до глибокого пізнання та високої творчості. Слово, як засіб спілкування індивіда, передбачає творчий процес, як засіб самовираження особи: „Чому безплідні сіються слова, тоді як творчих діл потрібно?” [1, с. 135].

Здатність людини творити формує в ній особу, а включення у творчий процес є головною ознакою та суттєвою характеристикою форм і змісту її життєдіяльності: „Мостім своїм творчим умінням глибокі провалля часу, щоб в кожную годину стремління свої перелити в красу”. Творчість вимагає повної віддачі сил, не дає ніяких змог на перепочинок, тримає людину-творця у постійній духовній напрузі та в надії на

ефективний результат: „Не нам бо безплідно тужити, існує бо час не на те – знайдім в його змісті святе бажання шохвилі творити” [2, с. 98].

Якщо антеїстичні потуги людини-істоти як споживача піднімають її до рівня людини-індивіда як виробника, то теїстичні устремління (теїстичне світобачення) людини– соціального індивіда виводить її на рівень одухотвореної особи, до статусу людини-творця: „Мов загублений без вісті, атом в Всесвіті, в безмежності стою, все ж стою на своїм місці – і на варті правду кажу всім Твою (Божу правду)” [1, 132]. Більше того, О. Неприцький-Грановський наголошує на теїстичних витоках або навіть теїстичному змісті творчого процесу особи-митця: „Щоб постать з безформності створити в Божественній красі, теплом налитій, різьбяр умів з богами говорити ...” [1, с. 133].

Антеїстично-теїстично-кордоцентричні підвалини духовного світу поетичного героя О. Неприцького-Грановського, тобто злиті воєдино у сердечно- душевному сприйнятті шанування рідної землі та поклоніння Всевишньому Богу, формують, забезпечують і гарантують синергетичну єдність трьох іпостатей людської сутності: природної істоти, соціального індивіда, одухотвореної особи. Саме концепт такої єдності дає змогу зрозуміти та пояснити парадоксальні на перший погляд феномени життя і творчості самого поета і його героїв. Насамперед, феномен його „подвійної любові” – до батьківської землі – України та до другої батьківщини – Америки. Прочитаймо: „Питаєте мене, як можу я любити два краї так неподільно? Ділити душу в них, своє життя і бути вірним їм обом – чи вільно?” – і бачимо, як глибоко та болюче проникла в серце та розум поета ця проблема. Відповідь приходить завдяки проекції триєдиної людської сутності на антеїстично-теїстичний сектор національного ментального поля: „Я їх обох люблю! Америку люблю я, як дружину, з якою щастя, хліб, життя ділю. А Україну я, як вірний син, люблю її над все, як рідну мати. Я кожен крок життя і кожен чин з любов'ю хочу їм обом віддати!” [2, с. 26].

Народжений на українській землі як людська істота, вплетений в мережива американського соціуму як соціальний індивід, він виявляє високі даровані Богом почуття Любові, Вірності та Жертовності до свого людського природного начала – матері-України та до своєї соціальної форми – американської спільноти. В цьому вже вбачаються елементи синергетичної єдності людини з її природним та соціально-культурним оточенням, коли людина, об'єднавши ці сфери, стає значно більшим феноменом, аніж звичайна сума її природного та соціально-культурного компонентів, бо така сума примножується її ментальними силами, означеними теїзмом, антеїзмом, кордоцентризмом, екзистенційністю: „Предвічний Боже, наша сила росте в житті любові і добра! Подай думкам відважні крила, дай слову міць, а грудям віру, непереможність духа в боротьбі, а почуттям дай стрим і міру, – достойно жить, молитися Тобі!” [2, с. 19].

Синергетика людини як триади „істота-індивід-особа”, у творчому сприйнятті О. Неприцького-Грановського, має подвійний вимір: внутрішній як нерозривну єдність її духовних (інтелектуального, інтуїтивного, емоційного) компонентів та зовнішніх як невідривну спорідненість із природними умовами та соціально-культурною інфраструктурою. Поетичні рядки „На золотому листячку берези спочила срібна капелька роси. П'яніє розум, хоч цілком тверезий, у подиві чудової краси” [1, с. 9] свідчать: людина як природна істота сприймає тверезим індивідним розумом природну красу, від осягнення якої п'яніє як творча особа, яка здатна до усвідомлення і творення прекрасного. Внутрішня синергія людини, хоча й має фізичну форму (тілесне оформлення), не підлягає кількісним параметрам, тобто є практично невичерпною, незалежною від фізично-тілесної обмеженості: „Дивлюсь: легесенька рука, а скільки має дійсних сил! Немов вирує в повені ріка ... і струм підносить віру крил, запліднює літа ...” [1, с. 120].

Синергія окремої людини множить позитивним синергетичним обміном з іншою людиною, обміном, в якому збагачуються обидві сторони: „І чути, як споріднене тепло могутнім висловом без слів з руки твоєї у моїй текло... твій дотик в мене серце грів – і радісно було ...” [1, с. 120]. Внутрішня духовна синергія дозволяє людині зберегти свій творчий потенціал і на схилі літ: „Тендітна постать, скроні сріблом вкриті, в очах – яскравий інтелект; в душі – квітник, морозами прибитий, і щось, що родить людський злет”. Причём, зазначає поет, такий потенціал не виявляється у тілесній силі, а в душевній чистоті та сердечності, не лише не втрачених на життєвих дорогах, а й відшліфованих перепадами долі: „У постаті ще тліє ніжність тиха і квітне щирість десь на дні – немов життя її не знало лиха, лише проміння й щасні дні” [2, 83]. За О. Неприцьким-Грановським, людська синергія несе в собі опір деструктивній, негативній енергетиці, що має як внутрішнє, так і зовнішнє походження: людина-істота, зазнавши негативного впливу середовища, індивідуально долає деструктивний стан через особистий вихід (навіть через „духовну втечу”) у сферу творчості. „У наші дні гірку куштуємо ми чашу – тому-то й хочеться на самоті, як завжди, піднятися спокійно на верхи Парнасу у музиці Краси і Правди” [1, с. 99] – такими словами характеризує поет особистісну здатність людини долати енергетичний негатив власним синергетичним позитивом.

Синергія людини не лише має загальносоціальний контекст, а своєрідний синергетичний дискурс людини в сучасному різновекторному світі через об'єднання в ній антеїстичного, теїстичного, кордоцентричного й екзистенційного начал завершується високим, часто гострим і болючим, соціально-політичним акцентом. Прослідкуємо: екзистенційна картина „Буряне море сміється, гуде ... Наш шлях з цього моря веде в океани” доповнюється антеїстичними акцентами та завершується кордоцентричною вірою у воскресіння поневоленого ворожим оточенням індивіда – „Дарма, що сьогодні нависли тумани і ворогом скута життя кожна мить, крик чайки пронизує серце і тіло, розбуджує думку в німого раба, а хвилі довершать могутнє в нас діло – велична ще прийде для краю доба” [4, с. 70].

Синергетична національна концепція людини має універсальні ментальні підвалини: про це дотично згадувалось вище, а тому вимагає певного концептуального аналізу.

Антеїзм, як перша фундаментальна риса українського національного менталітету, в О. Неприцького-Грановського розпочинає розкриватися з візуальною простотою: „Це ти, моя Волинь прекрасна, твої мережані поля, старий твій сум і сила власна, – моя чаруюча земля!” [2, с. 34]. Єдність з рідною землею чуттєво-душевна, предметно-натуральна: природа і людина об'єдналися у спільному буттєіснуванні (навіть спільному буттєвідчутті) – вони сприймають світ і себе в ньому, і одне одного зустрічними категоріями і двосторонніми термінами: „Став у сяєві сміється, очерет шепоче, стежка в лісі кудись в'ється, – серце чогось хоче” [1, с. 10]. Якщо природа діє, як жива істота (сміється, шепоче), то людське єство живиться силами природних джерел: „І в струмнях Сонця промовля Земля. Заграють мрії ... Тільки б жить! – І вся істота радісно дзвенить у силі нескоримій” [1, с. 15]. Природне середовище – це текстуральний простір для творчого польоту людської душі, яка конструє людинобуття на канві соціоприродного часо-простору: „Як цілувало сонце небосхил.., натхненна в небеса летіла зрушена душа людини у млоснім льоті щастя” [1, с. 61]. Антеїзм поета, зрештою, набуває соціального забарвлення, має національно виражений (бо антеїзм!) контекст. В загальному звучить так: „Заховалося Сонце за хмари – завстидалося тим, що побачило в нас на Землі...” [1, с. 28]. А потім конкретизується національним змістом: „Своїх очей з тих зір не зводжу: в них сяє відблиск України – з степів, руїни сміється в зорях, мерехоче, думки лоскоче подій тривожно-небезпечних часів прийдешніх” [1, с. 130]. Антеїзм як любов до рідної землі трансформується в антеїзм як глибоку тривогу за її долю, за долю тих, хто на ній зріс, роститиме нові покоління та своїм потом зрошує її благодатні поля: „Як український селянин, землі своєї рідний син, красу її ще більш злюбив, як твердий ґрунт її згубив (у значенні, втратив – авт.)” [1, с. 104].

Антеїзм поета-емігранта переплавляється в глибоку ностальгію: „Я так тужив за рідною землею, завжди хотів її в душі тримати – від юних літ вона була для мене найбільшим скарбом і в житті – метою” [2, 9]. Ностальгія, зроджена національним антеїзмом, підсилюється українським кордоцентричним світовідчуттям і пориванням до творчості як душевного порятунку від духовних страждань: „Багато літ пройшло, мій давній друже, а щирим полум'ям горять вогні, любов до краю родить запал дужий, хоч довгий час живем на чужині. Це ж та земля, що нас обох скормила ... І пісня, що давала серцю крила й душила непомітні перли сліз...” [2, с. 62].

Водночас, антеїзм і переростає в теїзм, і передбачає його, і виростає з нього, а в загальному, зростається з ним – природа разом з людиною і людина разом з природою творять молитву Господу: „Не ліс, а храм! І запах вогкий – фіміам із глибини душі приніс – молитву в тиші творить ліс ...” [1, с. 19]. Бо „закономірність зоряних вершин і наш дрібний щоденний чин” – в його, Господа руках, що поет виражає таким чином: „Всевишній Боже! Вічне джерело життя, щоденних благ земних, надій, Творець незміряних просторів, дій, – всього, що нині є і що було, і що в віках призначене прийти!” [2; 7]. Молитва до Бога – це хвала Йому, і вдячність за те, що Він людині дав, і надія на те, що Він своєю ласкою возвеличить добрі сили над злими – як у самій людині, так і в усьому світі: „Творець Землі, Всевишній Боже, прийми із глибини душі хвалу! Хай воля Неба переможе над злом Землі ...” [2, с. 19]. А перемога Божої волі – це торжество віри в кожній душі, в кожному серці та розумі: „Світанок віри в перемогу шле сонця світ над вічним злом. Душа співає гімни Богу, вогненних хвиль рука торкається веслом” [2, с. 38]. Поет бачить Бога не лише в Його Вселенських вимірах, не лише в глобальних творчих звершеннях, а й у щоденних людських справах: „Господи! В тумані денних буднів чую я Твою присутність. Легшими стають проблеми трудні, як глибинний зміст і сутність відчувається. А думи блудні з Богом завжди відсутні” [1, с. 97]. Зрештою, теїзм знаходить своє втілення в поетичних картинах духовного життя українців, насамперед, у їх ритуальних християнських діях під час свят, бо вияв віри в Бога – то свято людської душі: „А дзвони дзвонять і гудуть – веселі, Великодні ... Цвіте весна, а з нею знов і серце розцвітає, душа у сяєві обнов світ щиро обіймає” [1, с. 30].

Подекуди торжество християнської душі показане в сердечно простих і традиційно знайомих картинках релігійного життя народу: „Пилипівку вчисто відговіли, стоять дванадцять традиційних страв. За стіл усі родиною засіли і батько всіх з Свят-вечором вітав. Святочного чуття в серцях зазнали ... І серце щастям сповнене радіє, стає милішим в вірі цілий світ. Знеможених кріпить краса надії і звичай предків наших з давніх літ” [2, с. 22]. Або зовсім просто, через призму особистісного сприйняття прадавніх народних традицій: „Похресники батькам несуть вечерю в дім; в душі – величний храм, добро і мир усім. Разом із братом я на санчатах своїх везем свої серця – й рипить пухнастий сніг” [4, с. 25]. Чітко прослідковується перехід поета від антеїзму до теїзму – перехід обґрунтований, через злиття антеїстичного і теїстичного начал в людському індивідуально-соціальному началі: „Шукайте Бога на Землі, знайдіть Його поміж живими! Покличте Бога з Неба; Він більш потрібен нам у злі – між метривими чи між святими Його найменше треба!” [2, с. 20]. А далі йде виключно особистісне, з особливою відповідальністю та усвідомленням значення душевних якостей соціального індивіда: „Шукайте Господа в собі! Свої серця добром налейте Його діла творити, тавро посіяне в злобі і з брата ніжно й щиро змийте, щоб з ним у мирі жити” [2, с. 20]. Так О. Неприцький-Грановський веде нас від антеїзму до теїзму, від теїзму в індивідуалізм, а там – до кордоцентризму та толерантності, а суб'єкт його поетичних мандрівок – індивід, рівнозначно вплетений у природу і соціум, в однаковій мірі залежний від них, і в тій же мірі від них вільний, бо має змогу шукати і творити. „Иду, іду я за стежки і межі, в позаобрійній мережі, стало йду твердо впертою ногою, щоб лишити за собою, мов реп'ях, стару біду... Так мандрую в ліс полями, оминаю чорні ями й волі прагну на ходу” [1, с. 45] – в природі, але не замкнений в ній, в суспільстві, але не закабалений ним, прагне, шукає волі поетичний герой Неприцького-Грановського.

Індивідуалізм поета має світоглядно актуальний і важливий в усі часи контекст: повага до кожного індивіда не виключає критичного ставлення до нього, навпаки, акцентує індивідуальну відповідальність за соціальну поведінку, за особистий внесок у скарбницю народного блага. „Не раз запитую себе, і пощо я люблю тебе, люблю, здається, без мети, лишень тому, що ти є ти!” [1, 121] – в цьому субстанційне сприйняття індивіда в його неповторній духовній сутності, яка не підвладна ерозії підступними буденними проблемами. Бо, як вважає поет, „життя дано нам не для того, щоби поволеньки вмирати – життя дано нам для розвою своїх великих сил закутих” [1, с. 111]. Якщо цей принцип не дотримується, то в поетовій „душі бушує грізна і невгамовна буря. Не знати, що вона віщує у відповідь на самодур'я людей на подиву дрібненьких. Вони кричать про „Рідну Неньку”, а вічно будуть сперечатись про несуттєвості дрібненькі” [1, с. 55].

Поет зауважує, що такі люди не здатні поважати один одного, розуміти самоцінність іншого індивіда: „Будь певний, що непевна та людина, коли про когось нишком щось оповіда, а тільки прийде до чужого тина, про тебе скаже: „Він для всіх – біда!” [1, с. 105]. Дрібненькому або здрібнілому індивіду, що ближчий до істоти, аніж до особи, О. Неприцький-Грановський протиставляє індивіда-лідера, навіть індивіда-пророка, який здатний відвернути людей від „несуттєвостей дрібненьких” і вивести на майдани: „Коли він прийде і покличе – ідіть за ним! Не кидайте каміння тому пророкові в обличчя! Виповнюйте майдани і запаліть серця ви в діях – тоді прийде той час, так довго жданий!” [2, с. 23].

Соціальний портрет індивіда поет малює не лише на основі його суспільної поведінки чи особистого внеску в національну скарбницю, а й в історичній ретроспективі – через його ставлення до слави минулих літ і до тих, хто ту славу творив. Саме в такому портреті чимало мінорних кольорів, обумовлених нашою нелегкою історією та складним сьогоденням: „Минає час. Коловорот іде ... Хіба на те, щоб славу їх забули нащадки прадідів і гордих дій?”. І за людину, що призабула славне минуле, в антеїстично-ментальному ключі відповідає сама природа, яка, виявляється, має свою антеїстичну пам'ять, пов'язану зі своїм дитям – людиною і наділену індивідними засобами вираження внутрішнього стану: „В траві ж – змістовний відгук давнини: як тут вітри виспівують молитву і за них дощі холодні сльози ллють...”. Отже, природа пам'ятає, а людина – забула – і пам'ять про героїв „без написів й пропам'ятних таблиць борців імен не знаємо донині” кличе „схились побожно в шані, сину, ниць і бережи свої старі святині” [2, с. 44].

Повага до індивіда – передумова і перший крок до демократизму: не може бути демократичним суспільством, яке не шанує окремого індивіда, бо без вільного і шанованого окремого представника народу не може бути вільним сам народ і не може мати змоги до волевиявлення, адже волевиявлення має тільки індивідуальну форму – немає волі взагалі, а є воля, свобода окремого індивіда. Демократія, воля, свобода – це потрійний вузол, який зв'язує воедино вільних індивідів як громадян у єдину державну спільноту. „У величчій своїй, народ наш, могутній лицарю без лаврів слави, ти вперто з ворогом на ріднім полі змагаєшся за ідеали волі.... І я, як всі, тобі свій дар несучу Нехай журба моя, мов меч, січе і творить за діла твої молитву” [2, с. 12]. Єдність індивідної (особистої, окремішньої) та суспільної потуг (потенцій) не лише обумовлює, а значною мірою гарантує демократичний, гуманний характер життя людської спільноти: „Людина всі дари дає до смертної пори, за радість, щастя, волю ... Людські племена з праісторичних літ, здавна, кайдани рвуть іржаві, їх вабить сонця зір – свій власний лад в своїй державі” [1, с. 27]. І знову конкретне звернення до свого „племені”, до свого народу: „Стоїш, як цитадель, глядиш в майбутнє, а з ним хай йдуть призначення нові – підняти прапор волі голос кличе” [1, с. 33]. Політична математика і складна і проста водночас: свобода для народу як сукупності-цілісності вільних індивідів математично виражається натуральним рядом чисел (навіть нулів!), попереду якого стоїть позитивна одиниця, що здатна ці порожні нулі перетворити в потужний мільйон. О. Неприцький-Грановський небезпідставно в боротьбі народу за свою свободу та демократичний устрій існування особливого значення надає індивіду-лідеру, покликаному об'єднати зусилля всіх і кожного заради свободи кожного і всіх: „Із надр глибоких мас народних він прийде сам, без поклику, спокійно, як сонце сходить. Це природних законів чин, що світом гармонійно керує довгі століття” [2, с. 23].

В цих словах знаходимо своєрідний індивідно-антеїстичний оптимізм, за яким споріднений із природою індивід має отримати свободу вже за самими природними законами, тим більше, що національна спільнота, до якої індивід належить, традиційно демократична: „Дарма, що край немов руїна ... Ми знаємо, що Україна стояла вічно на сторожі загальнолюдських прав і волі” [1, с. 113]. Не обійшов поет ностальгічних думок і настроїв: демократичне суспільство, що дало йому прихисток, способом свого функціонування лише загострювало таку ностальгію: „Всього маємо в достатку, а найбільше волі, і робимо, як забажаєм, а все тому, що вільні ...”, але однаково „щось ми загубили, все чогось бракує”. А бракує того, що тут, де воля – чужа сторона, а рідна – розведена із свободою та волею в часі та просторі. У вільній чужій стороні не вистачає того, чим мила рідна сторона: „Нема зозулі в лісі, щоб дівчатам заспівала; немає соловейка, як то в нас, в садах вишневих; немає жайворонка в полі з найніжнішим співом в небі; немає навіть тут лелеки на одній нозі на хаті ...” [1, с. 96].

До визначальних ознак демократичного суспільства належать плюралізм і толерантність, що виключають силові, тим більше, насильницькі форми та методи вирішення соціальних і політичних проблем: „Історію народів пише меч – це він встановлює закони. Допоки правом буде меч в руках зухвалих і загарбницьких народів, не буде між людьми спокою й згоди” [2, 89], а лише формується ситуація, за якої „в розкошах нема ні щастя, ані правди, лише німа отара в злиднях сильним дорікає” [1, с. 51]. З тієї причини, що „німа отара” лише дорікає, а не чинить належного опору, та щоб „німі докори” не переросли в активний

супротив, деспоти „замріяних женуть в табори копати канали, рити гори, покутувати за мрії наші – ті, що стали нам в борні святі” [1, с. 42]. Толерантність О. Неприцького-Грановського в окремих моментах набирає абсолютизованої форми, з чим важко погодитися, бо така толерантність переростає в покірність: „А ворогам в благаннях на колінах ми правди мир мечем життя пошлем, бо вірою безсмертною живем – нам владна наша віра й Україна!” [1, с. 38] – сумнівно, „що в благаннях на колінах” можна досягти реалізації гасла „Бог і Україна”, яке в поета прозвучало як „Наша віра й Україна!”.

Історія України підтверджує безперспективність „шляху благань”, натомість актуалізує потребу толерантності, але толерантності не зовнішньої, не з ворогом, не з деспотом, бо толерантність з ними веде до покори, до примирення із залежністю, а толерантності внутрішньої – із собою самим, із власним народом. Адже така толерантність забезпечує єдність кожного і всіх у виборюванні свободи, що невідривна від толерантності як її причина і як її наслідок. Про що поет говорить в інших своїх творах: „Коли б нам десь знайти так потрібної сили – об’єднати людей, пересварених злом ..., тоді, певно, надійде у нас перелом до днів щастя, пошани, суспільної згоди, де забудуться свари та давня вина” [4, с. 69] і тоді складуться умови, за яких людина зможе вільно „любити, жити і творити – і злобу в творчість перелити” [1, с. 98].

У кінцевому підсумку, толерантність має особистісні виміри. За висловом Г. Сковороди, вона полягає у згоді з самим собою, у внутрішньому мирі, коли „серце спокійне і веселе” і відчуває євхаристичну вдячність Господу за все, дароване людині, насамперед, за особисті можливості жити у добрі та мирі: „О Господи! Молю, здоров’я доброго подай, щоб хліба денного сьогодні заробити, і найбільш ласкою згадай, навчи уміло з братом завжди в згоді жити” [2, с. 67]. Толерантні відносини між людьми можливі лише за умови кордоцентричного сприйняття світу та людей як єдиних співучасників гри на світовому текстуальному полі подій та процесів. А світове текстуальне поле – це ще й поле, на якому народжуються, збагачуються, виснажуються і вмирають, як люди, думки та ідеї, які, також як люди, знають і рідний край, і чужину: „Народжені спонтанно, часом в болях, пускаю вас у світ, узори дум. Плекали іскри серця вас та сум душі, які зродила краю доля. Найбільше вас постало в гострих муках на чужині” [2, с. 8].

Кордоцентризм, більше ніж, інші ментальні риси українця, має антеїстичні корені – народжені високими пориваннями думки, мають родинний зміст і родовий характер та спрямовуються у позитивну перспективу: „Летить у світ. Летить під наші стріхи: нащадків наших предків скрізь знайдить. Не дайте спати, серце розбудить, щоб рід наш у майбутнє ставив віхи” [2, с. 8]. Поет пояснює свій кордоцентризм зв’язком із рідною землею: „А хіба треба згадувати вам, як пахнуть сіножаті вдома? Частина серця залишилась там ... Як рідна пісня, літня втома ностальгію виспіває житам, – бо частка серця залишилась там ...” [1, с. 35]. Кордоцентризм у вищому своєму прояві – це глибокий біль серця, в першу чергу, біль антеїстичного походження: „Не чути спротиву – немов затих, і Україну згадують, ніби вже мертву. Так легкожовно світ забув про тих, що волі віддали найбільші жертви” [1, с. 112].

Людина, яка відчуває біль серця, в якій болить серце за людей і світ, знаходить у своїй душі та серці місце для світу, для інших людей – тоді і їй знаходиться гідне місце у світі та в серцях інших: „Коли є місце в грудях, знайдеться й в хаті, й в людях” [1, с. 104]. Кордоцентризм, як біль серця, має не лише антеїстичне походження, а й екзистенційні виміри: сердечно-душевним підходом (значно більше ним, аніж логічним) людина вирішує межові екзистенційні проблемні ситуації: „Між принадними стежками в житті нелегко знати, яку для себе вибирати. Та мудрість серця, зрощена роками, пильнує нас” [1, с. 127]. Мудрість серця вирішує проблеми життєвого екзистенційного вибору – художня формула єдності кордоцентризму та екзистенційності як ментальних рис національного характеру українця, на чому неодноразово акцентує свою увагу О. Неприцький-Грановський. Бо таким є людське життя в уяві, сприйнятті та творчості поета: „Життя летить над плесом небезпек, крилом торкаючись вирів води, ночей холодних і палючих спек – невпинно в темну безвість йде кудись” [2, с. 78]. Перша з небезпек, яка чатує на людину в життєвих мандрах, – небезпека невідомості, що заховалася за межею вибору: „Зніс в житті я досить горя та ще не знеміг. А що далі? Я не знаю. На межі стою – і здається, що ховаю молодість свою” [2, с. 66]. Монолог поета щодо життєвого вибору та життєвих перспектив наділений мінорними барвами: „Минають дні ... Я майже посивів. Надії юних літ не рожевіють. Тернистий шлях життя мене привів до брам часу, де холодом вже віють сумні вітри осінньої доби” [2, с. 46].

Однак, серед мінорного забарвлення з’являється світла, навіть яскрава лінія, спрямована у сферу духовно-оптимістичну: „І прийде смерть, застигнуть груди, життя урветься передчасно шлях, але душа – вона безсмертна буде і безконечно житиме в ділах” [2, с. 109]. Саме душа людини не тільки долає, а рве межу між цим і потойбічним світами, між добром і злом, радістю і смутком, відвагою і страхом, між реальним і містичним – і все це невідривне від живого людського світу: „Душа на крилах понесе мій Сонцю гімн із запахом містерії віків. Про це сосновий бір із запалом шумить мелодію в верхах зеленою щетиною – єдна мій сум і сміх, і страх та перли сліз з рутинною” [1, с. 12]. В О. Неприцького-Грановського українська екзистенційність має синтезуючий, навіть синергетичний характер: межовість не протиставляє протилежностей, а стикує їх між собою, тобто межа виступає не лінією розділення, а лінією дотику, контакту, – і протилежність набуває свого пом’якшеного варіанту – суперечності.

Навіть такі екзистенційно несумісні феномени людинобуття як життя і смерть втрачають свою конфронтаційність в душі українця, котрий перебуває в класично екзистенційній (межовій) ситуації – на похоронах свого батька: „Царить глибока, богомольна тиша; в думках у кожного свої чуття: чи боязнь, спогади, чи думка вища про значення душі та ціль життя” [1, с. 49].

Ментальна екзистенційність душі спонукала до роздумів про сенс людинобуття, чим „послабила безсилля” людини перед феноменом смерті. І не лише перед ним, а й перед реальними соціальними факторами та силами: „Віри іскри мерехтять в очах людей, закутих в жак! А в злобі гніву чути грім на цвинтарі свобод. І громом гряне людський гімн – до волі ...” [1, с. 37]. Тут екзистенційність душі „конкретизувала” сенс людинобуття до свободи людини, до здобуття людиною волі: „Хоча ненависть і пімста ще живуть, як побратимство, – честь, хоробрість, людська добрість не загинули. Будем дбати, вчитись, знати – й доля зміниться ...” [1, с. 46].

Ще одна важлива особливість ментальної екзистенційності національного характеру, підмічена О. Неприцьким-Грановським, – вища потужність і позитивні перспективи „світлої” сторони межовості відносно „темної”, що він демонструє в антеїстичному ключі: „Хуртовина шумує і злиться, загасаючи зорі у небі, снігом криє глибокі яри. Та існує зима лиш для себе, можновладна в сезонах пори ...” [4, с. 27]. В розумінні поета, національна історія – це своєрідна хрестоматія й енциклопедія екзистенційного протистояння сил, тенденцій, інтересів та ідей, що приносило рідній землі лише шкоду: „Традиціям, палацам, всій старовині в старій Європі, в цілім світі є пошана. А замок наш своїми у чужій війні зруйнований, у звалищах конає в ранах. Що ми самі себе винищуєм до пня – така-то дійсна історична доля наша ...” Але в такій, на перший погляд трагічній, навіть безнадійній і безперспективній картині знаходиться місце для екзистенційного (національного!) оптимізму: безнадія перейде в надію, а безперспективність дасть перспективу, якщо „в мовчазній гордості своїй оті, тепер сумні, розбиті замку стіни розбудять честь, сумління соромом подій...” [4, с. 121].

Акцентуємо: поет будить честь „соромом подій”. А честь і сором – по різні сторони екзистенційного буттерозподілу. Тобто межовість якщо і розмежує, то лише для того, щоб захистити перспективу від безперспективності. В такій ситуації навіть сором, а отже, і ганьба служать честі та гідності, бо спонукають до них, пробуджують їх через розмежування позитиву та негативу для актуалізації честі феноменом сорому, а гідності – феноменом ганьби.

Незважаючи на багаторічну відірваність від Батьківщини, О. Неприцький-Грановський всією життєдіяльністю підтвердив свою невідривну приналежність до національного соціокультурного простору, принципову вірність методологічним принципам українського антропоцентризму, зокрема, національній концепції людини, а в художньо-літературній творчості висвітлив класичні риси українського національного менталітету. Це окреслює один із можливих напрямів дослідження науково-творчої спадщини О. Неприцького-Грановського – розробку та застосування методологічного концепту як системи понятійного апарату, доповненого дослідницьким інструментарієм, що дасть змогу окреслити масштаби і значимість особистого внеску вченого і письменника в скарбницю української національної та світової культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Неприцький-Грановський Олександр. Гімн сонцю. Поезії. – т. 4. – Чикаго–Нью-Йорк, 1958. – 144 с.
2. Неприцький-Грановський Олександр. Іскри віри. Поезії. – т. 5. Нью-Йорк–Париж, 1953. – 144 с.
3. Неприцький-Грановський Олександр. Оксана. Оповідання. – Українська хата. – м. Київ, 1909. – № 10. – С. 513–521.
4. Неприцький-Грановський Олександр. Сні зруйнованого замку. Поезії. – т. 7. – Чикаго–Нью-Йорк, 1964. – 144 с.
5. Скакальська Ірина. Еліта Кременеччини міжвоєнного періоду ХХ ст. Краєзнавчий довідник / І.Б.Скакальська. – Кременець, 2012. – 48 с.

Багнюк Анатолій Лаврентійович. Філософські аспекти творчості О.Неприцького-Грановського.

За допомогою філософсько-ментального аналізу літературної творчості Олександра Неприцького-Грановського демонструється зв'язок письменника-емігранта з національною духовною культурою.

Ключові слова: творчість, індивід, особа, концепція людини, риси національного менталітету.

Багнюк Анатолій Лаврентьевич. Философские аспекты творчества А. Неприцкий-Грановского.

С помощью философско-ментального анализа литературного творчества Александра Неприцкого-Грановского демонстрируется связь писателя-эмигранта с национальной духовной культурой.

Ключевые слова: творчество, индивид, личность, концепция человека, черты национального менталитета.

Bagnyuk Anatoly. Philosophical aspects of the work-Nepritsky A. Granovsky.

With the philosophical and mental analysis of Olexander Nepritskyi-Hranovskyi's literary creativity a connection between a writer-emigrant and national spiritual culture is demonstrated.

Key words: creativity, individual, person, conception of human, traits of national character.



УДК 821.161.2

Олег Васишин

БОГДАН ЛЕПКИЙ У РЕЦЕПЦІЇ УЛАСА САМЧУКА

Богдан Лепкий і Улас Самчук – видатні постаті у полікультурному просторі. Вони належать до тих видатних представників української літератури, твори яких ще довго залишаться знаковою подією політичного, культурного та мистецького життя. Про літературно-критичну діяльність Уласа Самчука найґрунтовніше написав професор Мойсей Гон (Рівне), зусиллями якого вперше в Україні видано збірник літературно-критичних статей, доповідей, інтер'ю Уласа Самчука, що дає можливість пізнати ще одну яскраву грань його різнобічного таланту.

Про значення Лепкого у творчому зростанні Уласа Самчука наголошують у літературознавчих дослідженнях Г. Чернихівський, О. Веретюк, І. Руснак, Марія Білоус-Герасевич та ін. Улас Самчук не створив об'ємних праць з історико-літературних проблем, але його статті, виступи, доповіді, рецензії, інтерв'ю, есе, листи уможливають повніше й глибше осмислити постаті не тільки відомих українських письменників (як в діаспорі, так і на материковій Україні), а й всесвітньо відомих майстрів художнього слова. Мета даної статті – з'ясувати вплив на художню свідомість У. Самчука духовного потенціалу славетного Лепкого.

Прискіпливий дослідник неминуче зверне увагу на той факт, що прагнення стати європейцем в широкому значенні цього слова якраз і характерне для осмислення творчих доль обох українських письменників. На думку О. Веретюк, саме Польща свого часу прийняла цього «мирного посланця» українського народу в еміграції. Адже «Лепкий у цей складний час у взаємовідносинах поляків і українців підпорядковує свою педагогічну, громадську й творчу діяльність суспільно-політичним завданням – ліквідації ворожого ставлення один до одного. Методи Лепкого у цій роботі: популяризація української літератури в Польщі, а польської – в Україні, елементи наголошення у письменницькій науковій творчості на тих моментах історії, коли взаємовідносини між народами служили на благо обидвох» [1, с. 100-101].

За яких обставин відбулося перше знайомство Уласа Самчука з Богданом Лепким дізнаємося із спогадів «На білому коні»: « у Кракові перебували двоє старих ветеранів нашої, вже класичної літератури – Катря Гриневичева і Богдан Лепкий. Це не емігранти і не люди кон'юнктури, як ми, це старі законні громадяни цього древнього міста Ягеллонів. Відвідати їх було для мене особливою процедурою. Я, хоча на генерацію від них молодший, що належав до того покоління людей і письменників, для яких старші люди мали вартість не лише як люди творчості, але й певної родової, традиційної чи історичної сили і приваби» [2, с. 34]. У цій частині нотатків він свідомо зізнається, що Богдана Лепкого, як і Катрю Гриневичеву шанував за їх посередній з'язок з епохою Івана Франка, за їх труд чесний, за їх шляхетну поставу і взагалі за їх духовну силу великого засягу.

В якій мірі готувався Улас Самчук до першої зустрічі, засвідчують його справді «барвисті, радісні, оптимістичні» враження про К. Гриневичеву, чого не можна сказати і ще про одну візиту у автора монументальної трилогії «Мазепа» та коротенького вірша «Чуєш, брате мій», що під його слова і мелодію за празьких часів ми проводили всіх наших друзів на вічний спокій, що був нашим похоронним маршем» [2, с. 34]. У цій частині його суджень помітно уже глибоке студіювання Самчуком творів, «насичених лірикою, смутком, тугою, щирістю і патріотизмом». Навіть у тих коротких і доволі лаконічних штрихах вчувається Самчукове захоплення цією непересічною творчою особистістю: «Богдан Лепкий, Професор (написано з великої літери не випадково. – О.В.), поет, письменник, вчений, посол, промовець. Аристократ виглядом і душею. Останній могикан людей цього роду культури, стилю і форми» [2, с. 35].

Далі автор деталізує побутові деталі краківського помешкання Лепкого, акцентуючи на тому, що воно було не тільки «завалено книгами», але й різними антикварними речами. І тут вже робить своєрідне плавне порівняння: «Контраст до пані Катрі: ніякого захоплення, ніякої патетики. Тихий, повільний, спокійний. До всього – хворий на шлунок. При моєму вході він лежав на канапі, я просив його не вставати, але він встав.

– Радий вас бачити, бо я про Вас багато чув... А ось, видите – хворію. Перепрошую за не порядок! – сказав він на привітання. »

Автор «Волині» вибачився за те що потурбував, але вже дуже хотілося йому «пізнати і бачити» цього достойника. І Самчук далі додає: «Він це розуміє, бо сам був колись цікавий. Це вже теперішня молодь не вважає нас, старих, за щось вартісне, казав він. Мені було ніяково затриматися, і тому моя візита не тривала довго. Він мав утомлений вигляд, і йому, видно, було тяжко говорити... На прощання він дякував за відвідини, просив ще заходити і знову вибачався, що так слалосся. Я побажав йому видужання і пішов. Приємно, що міг за життя бачити цю людину. Тоді ще не думалося, що це буде востаннє, бо трохи пізніше, цього самого року, прийшла сумна звістка, що цього шляхетного поета не стало між живими» [2, с. 35]. Ця коротка літературна силуетка наочно увиразнює не тільки деталі й штрихи першої й останньої зустрічі двох великих українців, й свідчить про обопільний інтерес один до одного як посередників полікультурного простору. Топос Кракова для української культурно-політичної незалежної

еліти виявився суттєвим і визначальним: «У той час можна було говорити не лише про Краків польський, – згадує Самчук. – Тут перебувала добра половина українського Львова, плюс порядна частина Праги, Берліну, Варшави і багатьох інших провінцій нашої безмежної емігрантської держави» [2, с. 34].

На превеликий жаль, упродовж багатьох тисячоліть імена Б.Лепкого та У.Самчука замовчувались в Радянській Україні, а їхні твори були вилучені з літературного процесу. І тільки завдяки виданій і збереженій у діаспорі книзі мемуарів «На білому коні» можна дізнатися про зустріч цих велетнів української літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веретюк О. Українське літературне життя у міжвоєнній Польщі (Видання. Постаті. Українсько-польські літературні контакти): навчальний посібник. – Тернопіль: 2-е вид, 2001. – С.100 – 101.
2. Самчук У. На білому коні / Улас Самчук. – Нью-Йорк, Мюнхен, 1965. – 234 с.

Василишин Олег Васильович. Богдан Лепкий у рецепції Уласа Самчука.

У статті зроблено спроби висвітлити мало вивчене на сьогодні питання рецепції Лепкого у творчій спадщині видатного українського письменника Уласа Самчука. Класика Б. Лепкого залишила помітний слід у творчому й духовному розвитку письменника та знайшла свій інтертекстуальний вияв у його творах.

Ключові слова: рецепція, дискурс, текст, мемуарна творчість, еміграція.

Василишин Олег Васильевич. Богдан Лепкий в рецепции Уласа Самчука.

В статье сделаны попытки осветить мало изученный на сегодня вопрос рецепции Лепкого в творческом наследии выдающегося украинского писателя Уласа Самчука. Классика Лепкого оставила заметный след в творческом и духовном развитии писателя и нашла свое интертекстуальное выражение в его произведениях.

Ключевые слова: рецепция, дискурс, текст, мемуарная творчество, эмиграция.

Oleg Vasylyshyn. Bogdan Lepky in the reception of Ulas Samchuk.

The article attempts to highlight the problem of the reception of Lepky in the creative heritage of outstanding Ukrainian writer U. Samchuk. Lepky's classics has made an outstanding impact upon the creative and spiritual development of writers and found its intertextual expression in his works.

Key words: reception, discourse, text, literary works, emigration.



УДК 51(092)

Григорій Возняк,
Надія Бабій,
Оксана Камінська

МИХАЙЛО КРАВЧУК – ВЕЛЕТ УКРАЇНСЬКОЇ МАТЕМАТИКИ

Постановка проблеми. Характерною рисою нашого часу є переосмислення минулого. Історія стала своєрідним силовим полем громадянської свідомості. Тим важливіше правдиво відтворити історію розвитку культури і науки в Україні, де діяли видатні вчені, яскраві особистості, доля яких перепліталася з бурхливими подіями у житті країни. Чимала наукова спадщина багатьох з них чекає на своє цілковите повернення, адже багато праць ще за життя їх авторів було вилучено з наукового обігу, а якщо й залишалися, то заплямовані глумом. Тільки останніми роками вони повертаються до нас. Простежимо це на одній долі, долі Михайла Кравчука.

Аналіз досліджень і публікацій. Багаторічним організатором і натхненником повернення з небуття забутих імен українських математиків є професор університету «Київська політехніка», доктор фізико-математичних наук Ніна Вірченко. [1; 2; 5]. У [3] досліджено життєвий і творчий шлях М.П.Кравчука.

Мета і завдання статті: зібрати та систематизувати відомості про життєвий шлях, проаналізувати наукові зв'язки Кравчука з світилами світової математичної науки.

Виклад основного матеріалу. В жовтні ми відзначаємо 120-ти річчя від дня народження видатного українського математика, педагога, громадського діяча академіка Михайла Кравчука.

Михайло Кравчук народився 30 вересня 1892 року в с. Човниці Ківерцівського району Волинської області. У 1910 році золотий медаліст Луцької гімназії стає студентом фізико-математичного факультету Київського університету Св. Володимира. У 1925 році Михайло Кравчук блискуче захистив докторську дисертацію. У 1925 році йому було присвоєно звання професора. 29 червня 1929 року Михайла Кравчука

обирають дійсним членом Української Академії Наук. 23.09.1938 р. М. Кравчука засуджено на 20 років. 9.03.1942 р. Михайла Кравчука не стало.

Протягом усього свого життя М. Кравчук активно працював для розвитку математичних наук в Україні: був засновником математичних кафедр у кількох київських інститутах, дбав про створення української математичної лексики і т.д. Вільно володіючи кількома мовами (французькою, німецькою, російською, італійською, польською), він писав ними свої наукові праці, але найчастіше — рідною мовою, і ця Кравчукова мова — добротний зразок українського науково-математичного стилю. Пильне вивчення праць Кравчука під мовно-термінологічним кутом зору і сьогодні може прислужитися для такої актуальної справи, як подальша розробка і удосконалення української математичної термінології.

Неймовірна широчінь наукового кругозору, велика ерудиція, здібність аналізувати складні питання філософії, природознавства, історії математики, нові проблеми суміжних до математики наук — скажімо, у фізиці, біології чи хімії — особливо проявились у таких працях М. Кравчука, як "Простір, час, матерія", "Сучасний атомізм", "Про розчинювання кристалів та кристалізацію", "Про зростання організмів", деяких інших. Заглиблюючись в історію математики, Кравчук розвиток цієї науки висвітлює на тлі суспільного життя країни. У великій статті "Математика та математики в Київському державному університеті за 100 років", він дав глибокий аналіз розвитку математики й механіки, зростання кола наукових та громадських зацікавлень серед університетських викладачів.

Своїми працями з фізики, що мають радше науково-популярний характер, Кравчук готував ширшу читацьку громаду до розуміння ідей спеціальної та загальної теорії відносності, фундаментальну вагу якої у науковому пізнанні він сам настільки глибоко усвідомив, що вже в 20-ті роки зміг дати їм правильне філософське пояснення. Академік М. Кравчук належав до числа учених, чії праці відкривають нові шляхи у розвитку науки і багато в чому передбачають напрямки її розвитку в майбутньому. Ось хоча б його невеличка нотатка "Про зростання організмів" (1928), в якій він підкреслює, що "математичні методи та схеми можуть бути корисні та навіть правити за підвалини в різних обсягах науки про живу природу". Зайве й говорити наскільки актуальні ці думки при сучасному проникненні математичних методів у різні ділянки природознавства!

Наукову творчість М. Кравчук все життя вдало й успішно поєднував з громадсько-культурною працею. Уже на межі 20-30-х років він складає низку підручників, посібників, програм для середньої школи, технікумів і вузів. Дещо пізніше він укладає програми з курсу "Елементи вищої математики в пристосуванні до сільського господарства" та підручник (у співпраці з І. Біликом) "Математика для сільськогосподарських профшкіл", які і нині зберігають певний інтерес з методичного погляду. А такі праці, як "Вступ до вищої математики" (1932), "Елементи теорії детермінантів" (1933), "Вибрані питання з основ аналізу нескінченно малих" та ще деякі, відіграли роль пропедевтичних курсів з вищої математики.

Тепер, коли в програму математики середньої школи запроваджено вивчення елементів вищої математики, думки М. Кравчука про методи первісного ознайомлення учнів з основними поняттями її звучать особливо сьогодні. Він пропонує широко використовувати наближені обчислення як основу при опануванні декотрих нових теоретичних понять (ірраціональні числа, логарифми, границі), частіше і сміливіше давати учням наочно-графічні ілюстрації, наводити конкретні приклади і задачі, робити цікаві екскурси в історію того чи іншого математичного поняття тощо. При цьому він раз-у-раз наголошує на важливості наступності й неперервності у процесі вивчення математики у середній та вищій школі, наголошуючи, що "треба давати належні настанови у молодшому віці, щоб пізніше не переучувати студентів, не переборювати в них шкідливих звичок".

У нашу добу, коли бурхливо розвиваються все нові відгалуження математики, зокрема — кібернетика, ЕОМ і т.п., — наближені обчислення не лише не втратили свого значення, а навпаки — їх роль ще й зростає. Можна тільки дивуватись, яким далекоглядним був Кравчук, заявляючи ще 56 років тому, що саме наближені обчислення торують шлях до засвоєння найглибших математичних ідей, через що вони повинні стати органічним елементом навчання ще в середньошкільній освіті. Зокрема, він підкреслював, що наближені обчислення — необхідна умова успішного сприйняття учнями складного поняття нескінченності.

Думка про важливість обчислювальних методів як для елементарної, так і для вищої математики, — ще одне істотне положення, що проходить червоною ниткою майже через усі науково-методичні роботи М. Кравчука. "Ми не вміємо, — пише він, — належно прищепити молоді охоти та вміння до ефективних обчислень. І досі має силу забобон, що вища математика не потребує обчислювати, що це для неї занизька матерія, що її суть — абстрактні спекуляції". І додає; "Читання Ейлера — один з найкращих виховних засобів, щоб виправити цю хибу". Наведені слова взято з книжки: "Вплив Ейлера на дальший розвиток математики" — блискучого дослідження про великого швейцарського математика. Ця Кравчукова праця й нині повністю зберегла свою історичну й виховну вагу, і місце їй на книжковій полиці кожного науковця-математика, і викладача, і студента.

Щоб оцінити життєву діяльність Михайла Кравчука, досить набрати в пошуковій системі його ім'я в тій транслітерації, яку він використовував у своїх франкомовних працях — Krawtcheak можна побачити безмарні цифри, приблизно 33 тисячі посилань. Здебільшого це будуть праці присвячені поліномам академіка Кравчука та іншим його науковим розробкам. Але, що цікаво, є дуже багато біографічних текстів. Може нас вразити сайт, на якому двоє людей з шотландськими прізвищами виклали біографію Михайла Кравчука стисло, але докладно, без жодних спотворень і з тими ж акцентами, про які ми згадуємо сьогодні в Україні. Михайло Кравчук Справді присутній у світовому просторі й представляє там

Україну сьогодні значно краще, ніж представляють її багато наших сучасників. Всіх, хто спілкувався коли-небудь з Михайлом Кравчуком на заняттях, наукових конференціях, семінарах, вражали його чиста українська мова, ерудиція, талант, блискучий розум, культура. Він підтримував дружні наукові зв'язки з такими відомими математиками світу, як Адамар, Гільберт, Курант, Трикомі, НТШ у Львові. І Власні праці Михайло Кравчук писав також різними мовами, але найбільше – рідною.

1924р. академік Микола Крилов виступав з доповіддю Михайла Кравчука, який в цей час хворів, на міжнародному конгресі математиків у Торонто. Ще не засідав конгрес, а текст доповіді Михайла Кравчука вже було надруковано окремим виданням. Президент Міжнародної математичної спілки професор Ла Валле Пуасон висловив жаль, що український математик не міг виступити особисто (доповідав Микола Крилов). У 1928 р. відбулася перша зустріч Адамара з Кравчуком на Міжнародному математичному Конгресі в м. Болоні (Італія). Після виступу Михайла Кравчука Ж. Адамар висловився: Ви багато ще зробите для науки. Такому діапазону наукових інтересів і творчій насназі, як у Вас, колего, можуть позаздрити кращі вчені. Україна може пишатися такими математиками. Я буду радий представити ще не одну вашу працю моїм співвітчизникам і всьому світу. Уже давно існують на сторінках наукових досліджень і многочлени Кравчука, формули Кравчука, осцилятори Кравчука. Тепер завдяки пошукам науковця Івана Качановського зі США виявилось, що М.Кравчук стояв біля витоків винаходу першого в світі електронного комп'ютера.

Великий вчений математик став легендарною постаттю. Син Неба. Син Землі. Поет німого числа, лицар математики, учений з обличчям Христа, творець музики чисел, титан математичної думки, корифей математики – ось неповний перелік тих епітетів, якими нагороджують і науковці і математики, журналісти. Він жив і горів безмежною любов'ю до України і до математики і увесь свій вік працював невпинно й творчо на благо освіти рідного народу. Багато країн пропонували Михайлові Кравчуку працювати в них. Ось, що відповів М. Кравчук на лист механіка Степана Тимошенка:

“... америк у світі багато, а Батьківщина одна і проміняти її ні на що не промінюю. Лишити свій народ у таку тяжку годину – бездонне моральне звиродіння. Що ж до умов праці, то народ, який узяв владу в свої руки, невдовзі створить умови не гірші заморських. І тоді ще побачимо, панове, як будете кланятися колишнім гречкосіям.” 19-21 квітня цього року в Київському політехнічному університеті відбулася XIV Міжнародна наукова конференція імені академіка Михайла Кравчука. Її девізом були слова: “Моя любов Україна і математика”. Конференція також працювала під цим девізом. Вона вшанувала пам'ять ученого і педагога – патріота України і дали можливість математикам різних країн зустрітися, поспілкуватися, обговорити актуальні проблеми своєї науки за напрямками, що розвивають творчу спадщину Михайла Кравчука.

Цьогорічну міжнародну конференцію можна назвати двічі Ювілейною – вона відбулася у рік 120-річчя від дня народження великого математика і через 20 років після першої. За цей час склалися певні традиції, одна з них це широка географія учасників і значна їхня кількість. Зокрема, цього року їх було понад 1500 з 19 країн світу. Ювілей ученого в цьому році вперше відзначається на державному рівні – згідно з постановою Верховної Ради України від 11 січня 2012 р. На радіо і телебаченні проходять тематичні передачі присвячені вченому, видаються і перевидуються книги про нього. 27 вересня цього року пройшла конференція в с. Човниця де народився Кравчук, у волинському університеті ім. Лесі Українки, в м. Луцьк, де Михайло Кравчук вчився в гімназії, оновлювалися експозиції про М.Кравчука у музеях, проходять математичні олімпіади в школах України. Є намір спорудити пам'ятник Михайлу Кравчуку в м. Магадані, поблизу якого він загинув у колимських таборах.

Духовним натхненням всіх подій, які присвячені академіку Кравчуку є професор Київського політехнічного Університету Ніна Вірченко. Уже понад 40 років вона розшукує, вивчає і популяризує його праці. Ніна Вірченко доклала дуже багато зусиль, щоб повернути із забуття його ім'я. Вулиці й гімназії названі на честь Михайла Кравчука, пам'ятник науковцеві на території КПУ, меморіальні дошки, нові книги М. Кравчука і про нього, презентуються чи не на кожній конференції, документальний фільм „Голгофа академіка Кравчука „ – усього цього не було б без участі дійсного члена НТШ доктора фізико-математичних наук, академіка Ніни Вірченко. Так і спеціально до цього річного наукового форуму світ побачив друге, перероблене і доповнене видання Н.О. Вірченко про М.П. Кравчука “Велет української математики”. Ця книга в місті Саратові вийшла із друку на російській мові.

Цей ювілей уперше відзначається на державному рівні. Отже, хоч і запізно, але ім'я М. Кравчука зайняло почесне місце в українському науковому й державотворчому пантеоні. Він пережив свою дочасну смерть у формулах і теоремах. Його світогляд нарешті повністю реабілітований, а ідеї продовжують жити і знаходити дедалі більше послідовників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вірченко Н. О. Корифей української математики / Н. О. Вірченко // Аксиоми для нащадків: Укр. імена у світовій науці. — Л.: 1991. — С. 56-74.
2. Вірченко Н. О. Михайло Пилипович Кравчук / Укладачі: Н. О. Вірченко, Г.М. Сита. — К.: Наукова думка. — 1992. — 40 с.
3. Возняк Г.М. Михайло Кравчук: «Моя любов — Україна і математика» / Г.М. Возняк. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2012. — 112 с.

4. Листи наукового співробітника США Івана Качановського.
5. Тарасюк О.С., Вірченко Н.О. Коротко про наукову спадщину академіка М. Кравчука / О.С. Тарасюк, Н.О. Вірченко //: Український математичний журнал. — 1992 р. — №7.
6. Харчук Б. Поет німого числа / Б. Харчук // Знання та праця. — 1964 р. — №8.

Возняк Григорій Михайлович, Бабій Надія Василівна, Камінська Оксана Олегівна. Михайло Кравчук – велет української математики.

У статті висвітлюється наукова діяльність видатного українського математика акад. М. Кравчука, його наукові зв'язки з видатними математиками світу.

Ключові слова: Українська Академія Наук, Міжнародний Конгрес математиків, многочлени Кравчука, формули Кравчука, осциллятори Кравчука, електронний комп'ютер, математична термінологія.

Возняк Григорій Михайлович, Бабій Надежда Васильевна, Каминская Оксана Олеговна. Михаил Кравчук – великан украинской математики.

В статье освещается научная деятельность выдающегося украинского математика акад. М. Кравчука, его научные связи с выдающимися математиками мира.

Ключевые слова: Украинская Академия Наук, Международный Конгресс математиков, многочлены Кравчука, формулы Кравчука, осцилляторы Кравчука, электронный компьютер, математическая терминология.

Gregory Wozniak, Nadiya Babiy, Oksana Kaminska. Mykhailo Kravchuk – giant Ukrainian Math.

The article highlights the scientific work of the famous Ukrainian mathematician acad. Kravchuk, his scientific ties with prominent mathematicians in the world.

Key words: Ukrainian Academy of Sciences, the International Congress of Mathematicians, Kravchuk polynomials, formulas Kravchuk oscillators Kravchuk, electronic computer, mathematical terminology.



УДК 78.072.2

Оксана Дедю

ВНЕСОК ДОЛЕНГИ-ХОДАКОВСЬКОГО У ЗБЕРЕЖЕННІ ФОЛЬКЛОРУ НА ТЕРЕНАХ ВОЛИНИ ПОЧАТКУ ХІХ ст.

У період утворення держави Україна вчені-народознавці все частіше повертаються до тих імен, які в радянські часи не були достатньою мірою оцінені, а відповідно й досліджені та повернуті в сучасний культурологічний простір. До таких насамперед належить ім'я одного із піонерів і невтомних сподвижників української фольклористики Зоріана Доленги-Ходаковського (Адама Чарноцького, 1784-1825). Незважаючи на те, що він записував лише словесні тексти українських народних пісень (часто й польських, білоруських та російських), зібраний ним пісенний матеріал (а це близько 2000 зразків) на даний час є неоціненним, оскільки він зберігає майже в повному обсязі той репертуар, який побутував на Україні на початку ХІХ ст. Його безцінність насамперед слугує для порівняльного аналізу, адже це дає можливість простежити динаміку фольклорних творів майже за 200-літній період.

До цього часу про фольклористичну діяльність З.Доленги-Ходаковського українські вчені намагалися сказати своє слово. Серед них О.Дей, О.Правдюк, С.Грица, А.Іваницький, але це ім'я потребує більш детального дослідження, оскільки в ньому є ще багато білих плям.

Мета статті – висвітлити збирацьку діяльність З.Доленги-Ходаковського на Волині, оскільки він у цьому регіоні найбільше перебував і відповідно й зібрав фольклорно-етнографічного матеріалу.

У 1814 р. після численних життєвих випробувань З.Доленга-Ходаковський переїжджає на Волинь, де при сприянні Л. Кропинського веде пошуки матеріалів з української давнини, та найбільшою мірою записує український фольклор. Тут він знайомиться з полечителем Віленського навчального округу А.Чарторийським, який також виявляв інтерес до місцевої української історії та фольклору. У с. Пулави – маєтку А.Чарторийського – З.Доленга-Ходаковський зустрічається з багатьма ентузіастами на ниві науки й культури: Князьніним, Немцевичем, Скимбарою, Спинкою, Друзевичем, Ляхом Ширмою, Сенкевичем та іншими діячами, з якими обговорює питання української історії, літератури та народної творчості. Він багато працює в бібліотеці Кременецького ліцею та в приватній бібліотеці Т.Чацького в Прицьку, де вивчає праці слов'янських та зарубіжних вчених з давньої історії та народознавства. Нестачу фактів для своїх досліджень він намагається поповнити збиранням археологічного, етнографічного та фольклорного матеріалу. Тому він здійснює поїздки селами Південної Білорусі та Західної України, де буває «на селянських весіллях, в княжих будинках, в келіях схизматиків і на дівочих вечорницях» [6, с. 2].

На прохання З.Доленги-Ходаковського попечитель Кременецького ліцею Стіборський у 1814 р. розсилає в усі навчальні заклади Волині циркуляри, пропонуючи вчителям зайнятися збиранням казок, пісень, обрядів, замовлянь та іншого фольклорно-етнографічного матеріалу серед місцевого населення і, в міру його накопичення, присилати до Кременця. На заклик З.Доленги-Ходаковського відгукнулися шанувальники та збирачі народної творчості з різних місць України та Білорусі і почали присилати йому списки старовинних назв урочищ, описи місцевих обрядів, записи пісень тощо. Один із кореспондентів Ходаковського надіслав «пісні про оленів, які йдуть на святкування з вінками на голові та обручками на ногах, і про лебедя, що пливе по Дунаю теж з вінком на голові, про сокола, який несе перстень до вінця» [4, с. 74].

У 1817 р. З.Доленга-Ходаковський відвідує Польщу. Ця поїздка виявилася малопродуктивною. Своє розчарування Ходаковський висловив у листі до Л. Кропинського, зазначаючи: «що стосується народних повір'їв у піснях та обрядах поляків, з сумом повідомляю: так мало їх знайшов, що ледве можна виявити сліди наявного на Русі і колись існуючого в Польщі старовинного матеріалу» [2, с. 166]. Порівнюючи зібраний ним раніше фольклорний матеріал між Бугом та Дніпром (тобто на теренах Волині та Наддніпрянщини) із записаним у Польщі, Ходаковський передає це співвідношення пропорцією 16:1 [2, с. 166].

Повернувшись 1 січня 1818 р. у Синяву, дослідник української та слов'янської традиційної народної культури зміцнює зв'язки з діячами культури інших слов'янських народів на ґрунті спільних зацікавлень народною творчістю. Ось як пише про це В.Щурат, характеризуючи вплив Ходаковського на становлення фольклористичних інтересів у Галичині: «...тоді, коли Лях Ширма зацікавився українською народною піснею, аматор її Ходаковський перебував з ним у Синяві під Ярославом – обидва вони підтримували зв'язки з першим борцем за українську народну мову, перемишльським каноніком Іваном Могилиницьким. Лях Ширма позичав у нього збірку сербських народних пісень Вука Караджича, переїздив саме через Варшаву до Петербурга з наміром видати там значно більшу збірку сербських пісень, що він (Караджич – О.Д.) збуджував у Могилиницького зацікавлення народними піснями. Складаючи тоді свою – першу взагалі – хрестоматію українського письменства, Могилиницький під впливом Ляха Ширми й Ходаковського помістив у ній також народну пісню «Гомін, гомін по діброві» [3, с. 26].

Тоді ж Лях Ширма помістив зі збірки Ходаковського дві українські пісні (в оригіналі й перекладі польською мовою) у часопису «Dziennik Wileński».

У Синяві й околицях понад Сяном Ходаковський продовжував збирати та вивчати місцевий фольклор і діалекти як українські, так і польські. Зокрема, він спостеріг, що «тут мова русинів більше змішана з польською, як це звичайно буває біля кордону. Однак їх пісні (русинів) на волинському діалекті сповнені образів і давніх висловів; записую їх, – повідомляв З. Доленга-Ходаковський, – я тішуся надією, що, прийшовши в глиб Червоної Русі, Львова та Галича, знайду їх ще більше» [2, с. 170]. Він вважав, що волинський діалект є складовою частиною української мови і «Київ та Кременець, які розташовані в тій же смузі Росії, повинні були б діяти спільно» [2, с. 174].

Після подорожі по Західній Україні та півдню Польщі З.Доленга-Ходаковський видає свою програмну працю «Про слов'янщину перед християнством», де значне місце відведено питанням слов'янського фольклору, в якому дослідник бачив вияв народності, збережений з дохристиянського періоду. Єдиним носієм народності він вважав простий народ, а єдиною народною культурою – культурою місцевого народу. Тому головну увагу Ходаковський звертав на усну народну творчість, особливо ж на пісні, які називав дзвінким голосом історії, душею народу, вітчизняною поезією, що бере початки з давніх часів.

У подальшому Ходаковський продовжив збирання фольклорних матеріалів у Галичині. Так, у Перемишлі він розшукав «оригінальний привілей від 8 жовтня 1292 р. князя Льва – сина Галицького короля Даніїла» [2, с. 177], в якому разом з іншими цінними матеріалами знайшов тлумачення деяких народних пісень, котрі розповідали про виноградні сади, збирання винограду; відшукав дуже давні пісні «про білі та тернові міста» [2, с. 177], які, на його думку, є також відображенням життя наших предків.

З Перемишля через Верховать, Раву-Руську, Чермни, Потелич, Крехів і Жовкву З. Доленга-Ходаковський прийшов до Львова, де пробув близько двох тижнів. І тут його «скарбниця» поповнилася численними записами українських пісень, звичаїв та обрядів.

Велику кількість народних пісень було записано також у Переділі, куди він переїхав із Чарторійська до своїх давніх знайомих – сім'ї Кульчицьких, родичів Л.Кропинського. Тут велику допомогу в збиранні народної творчості надала йому Юзефа Кульчицька, і він поповнив свої фольклорні записи більш ніж сотнею народних пісень та переказів [2, с. 182-186]. Вільно володіючи місцевим говором, знаючи звичай краю, зачарована українськими піснями, Ю.Кульчицька сама «виконувала задушевні пісні, грала, запрошувала співачок народних пісень, була проводирем по селянських хатах» [2, с. 184]. Вона так захоплювалася народною творчістю, що ладна була б присвятити їхньому збиранню все своє життя. Та склалося по-іншому. «Жаль, – писав З.Доленга-Ходаковський – що її таланту і здібностям, працьовитості і жадобі знань судилося обмежитися малим приходом. Така дівчина може прославити наш край на весь світ і викликати загальне захоплення, чого, однак, її особисте спокійне життя ніколи не принесе» [2, с. 185].

Під час своєї другої подорожі Галичиною, яка тривала більше як дев'ять місяців – з жовтня 1817 р. по липень 1818 р. – З.Доленга-Ходаковський знову збирав фольклорний матеріал, найбільш цінним з якого, на його думку, були високо поетичні українські пісні. «Останні, – писав збирач, – зберегли велику поетичну

красу..., виконуються на своїй мові та мають тисячі зменшувальних слів, створюють вони образи, гідні загального захоплення» [1, с. 79].

На початку 1819 р. З. Доленга-Ходаковський «вибрався з Кременця з надією «перетрусити» ще раз Київ і зібрати українські народні пісні на іншій стороні Дніпра» [4, с. 76]. У Києві він пробув близько трьох тижнів. Але і за цей короткий час зробив багато фольклорних та етнографічних записів. Там він відвідував вечорниці та весілля, детально намалював і описав весільний коровай з усіма його прикрасами, весь ритуал його дарування, звернув особливу увагу на обряд дарування нареченій зірки з короваю. Останній, на думку З. Доленги-Ходаковського, є залишком давнього українського обряду на честь бога Леля, ім'я якого збереглося у весільних піснях. Сліди цього обряду Ходаковський зустрічав також у поляків, які новорічний подарунок називають «зіркою» («Gwiazdka») [4, с. 30]. У Києві він зібрав чимало замовлянь, гадань, звичаїв, ліричних народних пісень, прислів'їв, танців тощо [4, с. 26]. У лютому 1818 р. З. Доленга-Ходаковський залишає Київ і мандрує до Гомеля за підтримкою до відомого мецената – засновника гуртка з вивчення української старовини графа М.П. Румянцева. По дорозі до Гомеля він познайомився з церковними архівами, записував пісні [7, с. 213]. Біля багатьох текстів він подавав назви сіл та міст, і таким чином зафіксував понад 120 назв тодішніх населених пунктів України.

Найбільше уваги З. Доленга-Ходаковський у своїй збирацькій діяльності присвятив Волині. Це пов'язано з тим, що він там найдовше перебував і фольклор цього регіону особливо приваблював його своєю старовиною й образною системою.

Майже одна третя населених пунктів, у яких перебував З. Доленга-Ходаковський – це населені пункти (23) та їхні околичні присілки Волинського регіону. Серед них: Кременець, Вишнівець, Лози, Мусурівці, Із'яслав, Заславське, Порицьк, Новомалин, Острог, Кімнатка, Рівне, Крилов, Дорогобуж, Ко-раблище, Клевань, Цумань, Володимир, Ковель, Белз, Жидачин, Колки, Чорториськ, Датин.

Увагу видатного збирача привертала всі жанри пісенного фольклору: веснянки, купальські, петрівчані, русальні, жнивварські, колядки та щедрівки, весільні, пісні про кохання, родинне життя, соціально-побутові (козацькі, солдатські, чумацькі, бурлацькі та ін.), історичні пісні, балади. Не проходив він повз різнобарвний потік жартівливих і танцювальних пісень.

Особливе місце серед волинських записів З. Доленги-Ходаковського займає календарно-обрядовий фольклор. Зокрема в Белзі, Датині, Крилові, Кременці, Мусурівцях, Дорогобужі, Вишнівці та Меджибіжі він записав 14 веснянок, більшість з яких ще й сьогодні побутують в цих населених пунктах. Серед них «Мости», «Вербовая дощечка», «Володар», «Помагай Біг, Жельман», «Ой ленку ж мій, ленку», «Ой див Ладо» та ін.

Пісні літнього календаря на Волині на початку XIX ст. вже перестали побутувати, тому серед його записів є лише декілька пісенних зразків. Серед них лише три купальські пісні «За ворота на мураві», «Ой на ставу, ставочку», «Ходила квочка докіла кілочка», записані Ходаковським у Ме-джибожі (2) та Жидачині (1). У волинському регіоні на початку XIX ст. ще активно побутували дохристиянські колядки та щедрівки. Серед записів Ходаковського з цього регіону зафіксовано 13 різдвяних пісень. Більшість із них збереглося до нашого часу – це колядки і щедрівки «А вчора, звечера», «Прилітала ластівонька», «А во Львові в кам'яниченьці», «Піді Львовом, на оболонні», «Посеред городонька ходить сивая павонька», «Подплив дунай під вишнев сад» та ін. Всі вони записані у Белзі, Володимирі, Порицьку, Клевані, Колці, Бересті.

З. Доленга-Ходаковський записав на Волині найбільше весільних пісень (103). Це майже весь репертуар, який виконується при різних весільних церемоніях: на заручинах, при готуванні короваю, при завиванні гільця, на дівич-вечорі, при вбиранні молодої, під час приїзду молодого до молодої, на посагу, при розплітанні коси, при виряджанні молодих до шлюбу, по дорозі після вінчання, при даруванні молодої, при діленні короваю, при покриванні хусткою молодої, при перепою тощо.

Як бачимо, З. Доленга-Ходаковський під час записів фольклорного матеріалу особливу увагу звертав на родинно-обрядову пісенність. «Весільна поезія була для нього своєрідним еталоном давнини, джерелом пізнання слов'янської минувшини» [3, с. 52]. Зафіксована ним родинно-обрядова пісенність дає змогу скласти уявлення про характер самих обрядів того часу, котрі були в повному розквіті, особливо весільний обряд.

З. Доленга-Ходаковський записав на Волині значно менше пісень родинно-побутового змісту

- лише 13-у Клевані, Вишнівці, Колках, Дорогобужі, Мусурівцях, Кременці. У цій групі пісень в основному присутні мотиви закоханості та побачення, розлуки, нещасливого кохання, лихого чоло-віка-п'яниці, подружньої невірності, жіночої неволі, вдівства тощо.

Неабиякий науковий інтерес викликають зібрані Ходаковським соціально-побутові та історичні пісні. На відміну від родинно-побутових у рукописних пісенниках ХУІІ-ХУІІІ ст., пісні соціально-історичного характеру зустрічаються дуже рідко. Тому й серед записів З. Доленги-Ходаковського їх лише 7. Серед них 2 козацькі («По морі і дунай», «Утікай, сину, в Волощину»), 1 солдатська («Чорні галки круту гору вкрили») та 4 історичні («Із гори, гори», «Та чогось мені тяжко», «Дівче, дівче, з чорними очима», «Добре було нашим батькам»), що записані в Меджибожі, Мусурівцях, Кораблищі та Володимирі.

Як бачимо, вік багатьох українських ліричних пісень сягає лише декількох століть, на відміну від обрядових, вік яких, безперечно, набагато більший. Адже не випадково деякі персонажі колядок та весільних пісень, зафіксованих З. Доленгою – Ходаковським, перегукуються з поетичними образами «Слова о полку Ігоревім». Глибоко проникнувши в українську пісенність, Ходаковський уже в 1818 р. у своїх

«Przypiskach» до статті «O Słowańczyźnie przed Chrześcijaństwem» відзначив цю спорідненість «Слова о полку Ігоревім» з українською народною поезією [8, с. 28], вказав на народнопоетичні матеріали як одне з джерел для пояснення «Слова...».

Серед записів З.Доленги-Ходаковського на Волині зустрічаємо чимало пісень літературного походження. Вони є цінним матеріалом для проникнення в процес взаємного обміну між літературною ліричною творчістю XVIII ст. і народною традиційною пісенністю.

Записи З.Доленги-Ходаковського на Волині є цінним джерелом для вивчення літературно-фольклорних зв'язків української поезії кінця XVIII – першої половини XIX ст.

Серед фольклорних записів З.Доленги-Ходаковського на Волині є передусім найбільше весільних пісень з вільною будовою строфи. Наявність тирад у весільних піснях, що генетично належать до найстарішої фольклорної верстви, стверджує думку Ф.Колесси про те, що розвиток української народної ритміки «йшов від неправильної речитативної форми до щораз більшої правильності й однорідності в каденційних закінченнях віршів, в їх розмірі та внутрішній кристалізації» [5, с. 28].

У ході розвитку народної пісенності відбувся процес переосмислення традиційних тем, образів та поетичних засобів одного жанру для становлення нового, викликаного новими умовами суспільного життя. Зокрема, солдатська пісня опановувала поетику козацької, бурлацька і наймитська

- чумацької тощо. Яскраве відображення цього процесу дають записи З. Доленги-Ходаковського на Волині. Вони становлять неоціненне джерело для вивчення жанрової системи української народної пісні XVIII – початку XIX ст.

Таким чином, фольклорні записи З.Доленги-Ходаковського на Волині дають фольклористиці цікаві дані для її історії. У записаних відомим збирачем піснях відбився світогляд народу того часу, його праця, побут, сімейні та громадські відносини, спілкування з природою. Характерно, що в деяких обрядових піснях ще зустрічаються залишки язичницького світосприймання. Це, без сумніву, елітне зібрання не тільки в українській, а й загалом у слов'янській фольклористиці великою достовірністю записів, у науковому ставленні до текстів, їх мовних особливостей, у розкритті окремих сторін функціональності пісень в обрядах та живому побуті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alma Mater Wilnensi, 1932, 2. X.
2. Biblioteka Warszawsla, 1866. – Т. II.
3. Дей О. І., Малаш Л. А. Піонер слов'янської фольклористики та його українські записи // Українські народні пісні в записах Зоріана Доленги-Ходаковського / Упоряд., текстолог, ітерпрет. і комент. О. І. Дея. – К.: Наук, думка, 1974. – С. 19 – 60.
4. Державна публічна бібліотека. – од. зб. 74.
5. Колесса Ф. Ритміка українських народних пісень // Ф.М.Колесса. Музикознавчі праці / Підгот. до друку С. Й. Грица. – К.: Наук, думка, 1970. – С. 21 – 233.
6. Лист З.Ходаковського до Л. Голембйовського від 5 грудня 1815 р. // Главный архив древних актов в Варшаве. – Фонд Общества друзей наук. – од. зб. 86. – арк. 2.
7. Pamietnik Umiejetnoski Moralnych I Literatury. – Warszawa, 1830. Т. IV.
8. Swiczenia naukowe, 1818. – Т. II.

Дедю Оксана Йосипівна. Внесок Доленги-Ходаковського у збереженні фольклору на теренах Волині початку XIX ст.

Стаття висвітлює фольклорну діяльність З.Доленги-Ходаковського на Волині з акцентом на кількісний та якісний стан пісенного матеріалу на початку XIX ст. та його географічне охоплення.

Ключові слова: збирацька діяльність, пісенний фольклор, обрядові пісні, словесний текст.

Дедю Оксана Иосифовна. Вклад Доленги-Ходаковского в сохранении фольклора на Волини начале XIX в.

В статье рассматривается творческая индивидуальность известного фольклориста Зориана Доленги-Ходаковского (Чарноцкого) в период деятельности Волянской гимназии (лицея)

Ключевые слова: фольклористическая деятельность, обрядовые песни, словесный текст.

Oksana Dediu. Collecting activity of zorian dolenha-khodakovsky in volyn'.

The article concerns Z. Dolenha-Khodakovsky's folklore activity in Volyn' with the accent on the quantitative and qualitative condition of the song material at the beginning of the 19th century and geographical involving. Key words: yield action, song folk-lore, ritual songs, verbal text.



УДК 82.161.2 Гордасевич

Роман Дубровський

ТОПОС МІСТА У ПОЕЗІЇ ГАЛИНИ ГОРДАСЕВИЧ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Топос міста як категорія, яка, визначаючи просторові межі функціонування художньої реальності у межах того чи іншого твору красного письменства, водночас володіє значним потенціалом психологізації, останнім часом викликає справедливий інтерес у літературознавців. Разом з тим, залишається багато нез'ясованих питань щодо класифікації, значення й функцій міських топосів у художніх текстах, їх місця у творчості тих чи інших письменників. Також варто зазначити, що літературознавчі студії та дослідження С. Андрусів, А. Білої, О. Білецького, Дж. Грабовича, Т. Гундорової, С. Павличко, Е. Соловей та інших вчених присвячені в основному особливостям функціонування топосу міста у прозових творах.

Таким чином, за винятком хіба окремих статей, поза увагою залишається великий пласт матеріалу для дослідження, а саме: специфіка художнього втілення топосу міста у поезії, щоправда, свою класифікацію міських топосів пропонує Інна Вихор. Вона визначає 5 узагальнених типів міських топосів:

- 1) власне урбаністичний;
- 2) індустріальний;
- 3) архітектурний;
- 4) пейзажний;
- 5) історіософський [1, с. 146].

Метою нашої статті є показ особливостей вплетення топосу міста у поетичну канву віршів Галини Гордасевич. Обрана тема становить інтерес зокрема й тому, що доля змушувала поетесу побувати у багатьох містах (Кременець, Острог, Рівне, Дубровиця, Одеса, Чернігів, Самара (Куйбишев), Макіївка, Донецьк, Київ, Львів, Москва тощо) – причому, не завжди із її власної волі. Так, у Рівному, Чернігові, Одесі, Самарі вона відбувала покарання за "написання націоналістичних віршів та антирадянську агітацію серед студентів". Донецьк та Львів пов'язані із двома найпліднішими та якісно різними періодами творчості Галини Леонідівни. У зв'язку із цим важливого значення набуває дослідження топосу міста у збірці віршів "Рядок з літопису" (2000), три частини якої ("Міста України", "Донецький цикл", "Острозькі сонети") якнайширше відображають окреслену проблему.

Варто зазначити, що, будучи тонким ліриком, Галина Гордасевич рідко вдається до зображення власне урбаністичного чи індустріального топосу. При усій різноманітності підходів до показу міст, все ж є в авторки одна спільна риса у більшості віршів. І це, поза сумнівом, історіософське осмислення. Власне, місто для Г. Гордасевич – не просто топос – просторове поняття. Це, в першу чергу, сакралізоване місце завдяки особливій зв'язаності історичного часу й конкретного простору. Місто ніби низує на себе весь спектр подій, що будь-коли відбувалися тут, і на певному позасвідомому духовному рівні у кожен конкретний часовий момент несе в собі це духовне нашарування, актуалізуючи його у сприйнятті реципієнта поетичних рядків. Уміння "пришвидшувати" й "сповільнювати" час у рамках географічно обмеженого топосу бачимо, зокрема, у поезії "Легенда про заснування міста". Так, на початку вірша, коли думка ще не зосереджена на конкретному місці, читач зустрічається із великим та нечітко окресленим часопростором ("Троє братів мандрували / Через степи і ліси..." [2, с. 4]). На текстовому рівні цьому ефекту сприяє використання недоконаного виду дієслів, множини у просторових іменниках. Коли ж мова йде про конкретний топос – місце розташування майбутнього Києва, – поетеса навмисно "монтажує" сповільнений час в обмеженому просторі. Цікаво, що початок такого сповільнення створюється завдяки діалогу, що починається словами: "Зупинитись пора!" [2, с. 4]. Таким чином, читач починає глибоко осмислювати описане, адже його час синхронізується із динамікою діяльності описаних Кия, Щека, Хорива та Либеді. Історіософізм міського топосу в даному випадку пронизує рядки поезії завдяки інтертекстуально-алюзійним елементам у кінці поезії, що мимоволі відсилають читача до Біблії: "Троє братів-мужів / І з ними четверта сестра / Заложили град сей велій / На берегах Дніпра, / Що вистояв супроти бур / І перемиг усіх зміїв, / А ім'я йому – Київ" [2, с. 5].

Саме окресленій вище меті слугує й відповідний підбір лексики ("град сей велій", "усіх зміїв"). Відсилання до Біблії покликане підкреслити історичне значення Києва.

У місті Кременець поетеса народилася, тут же за власним заповітом була похована на Монастирському цвинтарі у 2001 році. Вона захоплювалася його багатою історією та надзвичайним ландшафтом. Тому в поезії "А коли мене питають..." зустрічаємо саме пейзажний топос. Однак історіософізм як провіденційна риса тут не втрачений. З одного боку, вірш написаний у легкому пастельному стилі, з іншого ж – тут відчувається насиченість історією. Але в даному випадку немає структурованої хронологічності в описі історичної минувшини. У цій поезії час виконує атрибутивну роль, історія стає лінійним, синхронічним поняттям, в якому легко співіснує минуле й теперішнє. Так, вірш цікавий поєднанням умовних речень з описом гіпотетичних майбутніх акцій із теперішнім та минулим часами. Таким чином, підкреслюється історична позачасова роль Кременця. Наскрізною темою для роздумів є анафора: "А коли мене питають: / – Де на світ родилась ти?" [2, с. 23]. Відповідь на це питання

у першому випадку звучить у теперішньому й майбутньому часах, у другому – в минулому й теперішньому, у третьому – знову в теперішньому й майбутньому часах. Вірш насичений просторовими поняттями, ніби поетеса протиставляє обмежений горизонтально-площинний простір маленького провінційного містечка його історичній, духовній та... пейзажній (усі – вертикально зорієнтовані!) величі. Наведемо приклад: "Я скажу: / – Це там, де гори / не якої й висоти, / та коли на кручі станеш, / та коли з гори поглянеш – / то такий довкола простір, / що зривайся і лети!" [2, с. 23].

На завершення поетеса показує, що й себе ототожнює із цим топосом (не стільки географічним, скільки із духовним!): "Я у Крем'янці родилась – крем'янчанкою зовіть!" [2, с. 23].

Є у Галини Гордасевич багато віршів, присвячених українським містам. Серед них – поезія "Одеса". Міський топос тут є цікавим через біографічний факт: саме в Одесі Г. Гордасевич, будучи ув'язненою, була змушена носити на спині важкі мішки із цементом, що підірвало її здоров'я. Однак замість хоч би якогось негативізму зустрічаємо: "Юність моя, / Мужність моя, / Радість моя, / Одеса!" [2, с. 31]. Одні позитивні, бадьоро-маршові нотки. Місто мислиться поетесою як єдине ціле, певний позачасовий моноліт. Читач не зустрине в поезії жодних описів архітектурного плану. Г. Гордасевич ставить за мету дати загальне емоційне враження від міста, не членуючи його на візуально-просторові частинки. Тим не менше, загалом Одеса візуалізується (навіть фонізується та дактилізується) завдяки "каштанам у цвіту", "сонцю над головою", "на білому камені чорному рубцеві", "синій піднебесній", "солоному запаху роботи" [2, с. 31]. Таким чином, поетеса застосовує ефект бінокля, показуючи або місто здалека як певну цілісність, моноліт або ж показуючи зблизька дуже дрібні деталі – атоми загального враження.

"Донецький цикл" Г. Гордасевич – це єдність у різноманітті відчуттів. При поверховому погляді на перший вірш циклу "Сурми світанку" може виникнути думка про його приналежність до широкої сірої соцреалістичної течії, адже поетеса й створила його в донецький період своєї творчості (60-80-і рр.). Однак тоді ж самі устої державного ладу "привчали досвідчений і витончений розум до лукавства, вчили підігравати абсурдним правилам гри і з певною простодушною наївністю симулювати соцреалістичний зміст і національну форму" [3, с. 121]. Тому якщо в першому вірші читач зустрічається з людьми, змушеними жити в межах індустріального топосу, заповненого шахтами, заводами, будинками й "сірими димами" [2, с. 34], яким звучить заклик знову починати рутину роботи, то уже у вірші "Колискова" місто є мікротопосом або ж одним із топосів, у яких живе людина – фізично або ж духовно. Таким чином, тут гуманістичне начало виходить на перший план. Людина живе не просто у місті – замкненому, обмеженому, невиласному індустріальному топосі, а в місті, що є частиною незорого макротопосу: "Спить земля, розгойдана в колісці гравітації..." [2, с. 35]. Тут, окрім фізичного топосу (до речі, не наділеного традиційними урбаністичними атрибутами), існує ще й уявно-духовний, до певної міри зідеалізований топос, що через сон знаходить місток-поєднання з реальністю: "Хай вам сняться хороші сни, / Щось таке довгождане й веселе: / Кришталеві міста і зелені села / І рожеве цвітіння весни" [2, с. 35].

Весна в даному випадку, будучи діахронічним часовим поняттям, поставлена у ряд лінійних відношень і стає таким чином частиною магічно-уявного топосу.

Цікаво те, як поетесі вдається творити пейзажний топос індустріального міста. Найяскравіше це видно в поезії "Донецьк літній". Подібне враження Г. Гордасевич створює завдяки нагромадженню переважно нюхових образів, фактично пересаджених із типово сільського топосу на новий міський ґрунт. Це, зокрема, наступні рядки: "Пахне місто полуницями, / Пахне місто, наче сад" [2, с. 37]; "Пахне місто, наче степ, / Пахне скошеними травами / Між кущами кучерявими, / Де цупке стебло росте" [2, с. 37].

Таким чином, новаторство поетеси полягає у тому, що її міський топос майже ніколи не має різких та грубих рис індустріалізації, а навпаки – набуває м'яких пейзажно-ліричних форм навіть із легким тяжінням до пастельності.

Цикл "Острозькі сонети" цікавий своєю формою. Поетеса відкриває всю історію міста з кожним новим сонетом, який продовжує думку, розпочату у попередньому. Однак назвати таку послідовність вінком сонетів не можна через те, що кількість віршів – 12, часто початковий рядок наступного сонета далеко не дослівно дублює закінчення попереднього, перша строфа більшості віршів написана чотиристопним ямбом із перехресним римуванням, а в дванадцятому вірші – розбавлена пиррієм із оповитим римуванням, відсутній магістрал. (Хоча в останньому вірші поетеса зазначає: "Остріг мій, молодість спливла, / Та я тобі вінок сплела" [2, с. 45]).

Отже, можемо констатувати той факт, що, на жаль, при вивченні топосу міста основна увага літературознавців прикута до прозових, а не до поетичних текстів, які також можуть дати обширний матеріал для цікавих наукових розвідок. Яскравим прикладом цього може слугувати поезія Галини Леонідівни Гордасевич, котра створила цілу панораму українських міст. Однією із особливостей ідіостилію поетеси є проникнення історіософського начала в зображення будь-якого топосу. Власне, топос міста у віршах Г. Гордасевич – поняття просторове (простір авторки обов'язково в різних поєднаннях зав'язаний в один вузол із часом!) та водночас духовне. Дана проблема є хорошим джерелом для подальших літературознавчих досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вихор І. Поетичний топос міста та його тематичні різновиди / Інна Вихор // Нова педагогічна думка: Науково-методичний журнал. – 2010. – № 3. – С. 145 – 153.

2. Гордасевич Г. Л. Рядок з літопису / Галина Леонідівна Гордасевич. – Львів: Сполом, 2000. – 64 с.

3. Дроздовський Д. Код майбутнього: Криза людини в європейській філософії: від екзистенціалізму до українського шістдесятництва / Дмитро Дроздовський. – К.: Всесвіт, 2006. – 192 с.

Дубровський Роман Олександрович. Топос міста у поезії Галини Гордасевич: функціональний аспект.

Стаття присвячена висвітленню особливостей функціонування різних видів міських топосів у поезії Г. Гордасевич. Особливу увагу зосереджено на проблемі історіософського змалювання міста у книзі "Рядок з літопису". Також зроблено акцент на звязку часу та простору в "міській поезії" авторки.

Ключові слова: місто, топос, час, простір, хронологічність, соціалістичний реалізм.

Дубровский Роман Александрович. Топос города в поэзии Галины Гордасевич: функциональный аспект.

Статья посвящена освещению особенностей функционирования различных видов городских топосов в поэзии Г. Гордасевич. Особое внимание уделяется проблеме историсофского изображения города в книге "Строка из летописи". Также сделан акцент на связи времени и пространства в "городской поэзии" авторки.

Ключевые слова: город, топос, время, пространство, хронологичность, социалистический реализм.

Roman Dubrovskyy. Topos of city in poetry by Galyna Gordasevych: functional aspect.

The article is devoted to the functioning of various types of urban toposes in poetry by H. Hordasevych. Particular attention is focused on the problem of historiosophical depiction of the city in the book "A string from the record." Also the attention is paid to the connection of time and space in "urban poetry" by the author.

Key words: city, topos, time, space, chronology, socialistic realism.



УДК 51(092)

Афанасій Ломакович,
Володимир Рац,
Альона Костюченко

НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ МИХАЙЛА ПИЛИПОВИЧА КРАВЧУКА

«Михайло Кравчук—найталановитіший алгебраїст нашого століття»

Микола Боголюбов, видатний радянський математик і фізик-теоретик, засновник наукових шкіл по нелінійній механіці і теоретичній фізиці;

«Уже самую зовнішністю він нагадує людей цільних, як злиток сталі, дерзновенних, як весняний грім, відданих справі, як Сонце Землі і людям»

Борис Харчук, український письменник

Постановка проблеми. Сьогодні ми все частіше звертаємося до нашої історії і згадуємо забуті імена видатних українських вчених, які зробили неоціненний вклад в розвиток української та світової науки. Однією з таких постатей є видатний український математик, академік АН УРСР, доктор фізико-математичних наук, професор Київського політехнічного інституту Михайло Пилипович Кравчук. В цьому році ми відмічаємо 120-ту річницю від дня народження цього видатного вченого. Михайло Пилипович, як і багато інших видатних українських науковців зазнав нещадних репресій радянської влади і закінчив своє життя в сталінських таборах. В зв'язку з цим його ім'я на довгий час було піддано забуттю. Наукова спадщина Михайла Кравчука надзвичайно багата та різноманітна, його праці і на сьогоднішній день є актуальними і їх часто використовують в своїх дослідженнях науковці в різних галузях математики.

Мета і завдання статті: висвітлення наукового генія Михайла Кравчука, показ його вкладу в українську та світову математичну науку., а також короткий опис наукових здобутків цього видатного вченого.

Вклад основного матеріалу. Михайло Пилипович Кравчук автор понад 180 наукових праць, у тому числі більше десяти монографій з різних галузей математики: алгебри та теорії чисел, теорії функцій дійсної та комплексної змінних, теорії диференціальних та інтегральних рівнянь, математичної статистики та теорії ймовірностей тощо. Результати його наукових здобутків дістали найвищу оцінку визначних математиків того часу: Граве, Гільберта, Лузіна, Крилова, Пфейффера, Адамара, Куранта та

інших. Наукові праці М. Кравчука з вищої алгебри та математичного аналізу, теорії диференціальних та інтегральних рівнянь, теорії ймовірностей та математичної статистики увійшли до скарбниці світової науки.

Результати, одержані М. Кравчуком за роки наукової творчості, можна віднести до таких основних напрямків:

- дослідження з теорії комутативних матриць, квадратичних та білінійних форм, лінійних перетворень, теорії алгебричних та трансцендентних рівнянь, теорії чисел;
- дослідження деяких питань теорії функцій дійсної та комплексної змінних;
- розробка проблем інтерполяції, розвиток способу найменших квадратів в теорії наближеного розв'язання диференціальних та інтегральних рівнянь;
- створення і математичне обґрунтування узагальненого методу моментів, застосування його до наближеного розв'язання звичайних лінійних диференціальних рівнянь, рівнянь математичної фізики, інтегральних рівнянь тощо;
- розвиток теорії кореляції, застосування методу моментів в математичній статистиці;
- запровадження та застосування многочленів, пов'язаних з біноміальним розподілом (які тепер відомі у світовій літературі як многочлени Кравчука).

Можна виділити наступні розділи теоретичної і прикладної математики, у яких знайшли своє застосування здобутки вченого:

- випадкові блукання; симетричні матриці Кравчука та біноміальні сподівання;
- Мартингали. Поліноми Кравчука і мультиноміальні розподіли.
- Алгебри Лі та поліноми Кравчука.
- Групи Лі. Відбиття. Матриці Кравчука та групові елементи.
- Квантова ймовірність та тензорна алгебра. Матриці Кравчука як власні вектори.
- Коефіцієнти Клебша-Гордана та поліноми Кравчука.
- Перетворення Кравчука.
- Поліноми Кравчука як гіпергеометричні функції.
- Гаусові квадратури. Нулі поліномів Кравчука. Сумація Гаусса-Кравчука.
- Теорія кодування.

Уже цей стислий огляд основних напрямків наукової діяльності М. Кравчука виявляє його унікальний математичний талент, велику ерудицію та широкі наукові інтереси. Він часто розв'язував задачі, що були не по силі іншим всесвітньовідомим математикам, а ще поза тим порушував у своїх дослідженнях нові перспективні проблеми для майбутніх дослідників. Не втратили й досі актуальності його дослідження з аналітичних функцій, теорії диференціальних та інтегральних рівнянь, зокрема наближені методи їх розв'язування.

Михайло Кравчук був людиною неабиякої ерудиції та культури. Вільно володіючи кількома мовами (російською, французькою, німецькою, італійською, польською), він підтримував наукові й особисті дружні зв'язки з такими видатними математиками, як Лузін, Адамар, Гільберт, Курант, Трикомі та ін. А свої наукові праці писав різними мовами, але найбільше — рідною мовою, і ця мова — добрий зразок українського науково-математичного стилю. Маючи також непересічний педагогічний талент, блискучий хист пропагандиста наукових ідей, Кравчук організовує навколо себе групу молодих вчених, день у день запалює їх своїм творчим ентузіазмом, вміло керує їхньою науковою працею. Багато з його учнів пізніше стали відомими математиками.

Наукова діяльність Михайла Кравчука розпочалася зразу після закінчення ним Київського університету в 1917 році. Наукові інтереси молодого Кравчука великою мірою формувались під впливом математичної творчості його вчителя академіка Д.О. Граве, котрий з 1902 р. працював у Київському університеті. Широка науково-педагогічна робота Граве, його курси лекцій, посібники з математики, науково-популярні праці відіграли значну роль у розвитку математичної освіти в Україні, а наукові семінари під керівництвом Граве фактично започаткували майбутню всесвітньо відому Київську алгебраїчну школу, з якої вийшли крім Кравчука відомі алгебристи: О. Шмідт, М. Чеботарьов, Б. Делоне, Є. Жилінський, О. Островський та багато інших.

Одна за одною з'являються друковані праці М. Кравчука. Ряд глибоких результатів з теорії білінійних форм та лінійних перетворень завершується написанням докторської дисертації «Про квадратичні форми та лінійні перетворення», яку вчений блискуче захищає 1924 р, в віці 32-ох років. В цьому ж році доповідь про висновки своєї докторської роботи він зачитав на II Міжнародному математичному конгресі в Торонто. Його працею цікавляться видатні вчені Франції, Італії, Німеччини. Михайлові Кравчуку пропонують продовжити наукову діяльність у США, його запрошує на наукову працю Асоціація американських математиків, однак він відмовляється від такої пропозиції. Через рік Кравчукові було присвоєне звання професора. Отримавши міжнародне визнання він стає членом математичних товариств Німеччини (1927), Франції (1927), Палермо (Італія, 1927).

Вражає розмаїтість наукових інтересів М. Кравчука. Так, працюючи над теорією ймовірностей і математичною статистикою з 1925р., вже через кілька років він отримує низку глибоких результатів, стосовно теорії кореляції, нормального закону розподілу при двох змінних ознаках, пропонує цікаві застосування теорії моментів у математичній статистиці тощо. З результатами своїх досліджень у вересні 1928 р. Кравчук стає учасником Міжнародного математичного конгресу в Італії (м. Болонья), де виступає з

кількома цікавими доповідями, а по дорозі додому виголошує доповідь на засіданні Математичного товариства у Парижі.

У 1929 році кандидатуру Кравчука висувують у дійсні члени Всеукраїнської академії наук. Кандидатом до ВУАН його висунуло понад сто організацій. «Я пропоную громадським організаціям звернути особливу увагу на кандидатуру доктора математики професора Михайла Кравчука, одного з найталановитіших моїх учнів, автора кілька десятків не раз відзначуваних та премійованих праць... Ще студентом він відзначався дослідями з обсягу алгебри, продовживши важливі праці деяких німецьких математиків, що мають можливе застосування в геометрії, механіці та математичній фізиці», – писав у своїй рекомендації відомий учений і вчитель Кравчука Д. Граве. Із характеристики на М. Кравчука, надісланої до ВУАН 1929 року у зв'язку з висуненням його кандидатури в дійсні члени Академії: «Жодне явище у створенні математичної науки в Україні не сталося без його участі: перші українські школи, перші курси, перші університети, українська математична термінологія та наукова мова — все це творилося за активної участі Михайла Кравчука». 29 червня 1929 р. на засіданні Ради Академії наук М. Кравчука одностайно обрано дійсним членом ВУАН. Він став наймолодшим академіком — у віці 37 років. Цей рік і наступні вісім років — найплідніші у творчості визначного математика. Протягом цього часу він плідно працює над розв'язанням складних математичних проблем, одержуючи блискучі результати в галузі алгебри і теорії чисел, теорії аналітичних функцій, теорії ймовірностей, математичній статистиці.

У 1929 р. М. Кравчук одержав фундаментальні результати з теорії ймовірностей, пов'язані із біноміальним розподілом, а саме: запровадив многочлени цього розподілу, відомі тепер у світовій літературі, як многочлени Кравчука. Можна процитувати більше сотні наукових праць за останні 70 років, в яких многочлени Кравчука досліджувано, узагальнювано, вказувано їх різноманітні застосування, починаючи з теорії ймовірностей і закінчуючи теорією квантових алгебр, теорією груп, теорією спеціальних функцій, різних розділів фізики тощо.

Чи не найбільше місце у науковій спадщині Михайла Кравчука займають дослідження з теорії диференціальних та інтегральних рівнянь. Основні результати цих досліджень викладено в його фундаментальній двотомній монографії «Застосування способу моментів до лінійних диференціальних та інтегральних рівнянь» (1932, 1936). Дослідження М. Кравчука з теорії наближеного інтегрування диференціальних та інтегральних рівнянь не були свого часу достатньо оцінені в Україні, хоча вони поряд із дослідженнями українських вчених М. Крилова й М. Боголюбова (а також інших) сприяли активному застосуванню варіаційних методів до наближеного розв'язування різних задач прикладної математики і фізики. Кравчукові методи особливо придатні тепер у зв'язку з розвитком кібернетики, зокрема, при програмуванні багатьох складних явищ і процесів.

Ця двотомна монографія Кравчука, а також ряд інших його праць з проблем розв'язання лінійних диференціальних та інтегральних рівнянь (як недавно з'ясувалося завдяки архівним пошукам українського науковця Івана Качановського, що працює у США) були належним чином оцінені за кордоном і не просто привертала увагу іноземних математиків, а й плідно використовувались ними. Так, американський математик Дж. Атанасов писав у листі до М. Кравчука від 9 вересня 1937 р.: «Ваша серія публікацій з наближеного розв'язання диференціальних рівнянь виявилась дуже корисною в моїй роботі. Я хотів би отримати копії будь-яких публікацій, що ви маєте, особливо [...] вміщених в українських журналах». На цього листа Кравчук не відповів, бо можливо і не отримав його, будучи вже в «передарештному» стані, — але Атанасов і далі силкувався зв'язатись із українським вченим, а згодом, через Німеччину таки дістав двотомну Кравчукову монографію і разом з Є. Простовим переклав її англійською мовою. Це було в той час, коли Атанасов (спільно з К. Беррі) зосередив усі свої зусилля над побудовою першого в світі електронного комп'ютера, завершеного в 1942 р.

Упродовж останніх років з'явилися несподівані, на перший погляд, застосування наукових здобутків Кравчука в прикладній математиці та комп'ютерних науках. Географія відповідних досліджень дуже широка. Обмежимося лише кількома прикладами.

Так, у 2003 році науковці електро-інженерного факультету Університету Малайї (Куала Лумпур, Малайзія) запропонували новий метод обробки та реконструкції зображень за допомогою моментів Кравчука. На ряді експериментів із відновлення образів об'єктів вони підтвердили суттєві переваги використання інваріантів моментів Кравчука як в умовах відсутності, так і за присутності шумів.

На III Міжнародному симпозиумі з 3-вимірної обробки даних, візуалізації та передачі інформації (The Third International Symposium on 3D Data Processing, Visualization, and Transmission) у 2006 році група грецьких учених доповіла про 3-вимірні пошукові алгоритми, що базуються на тривимірних моментах Кравчука, і мають на меті здійснення обробки тривимірних зображень.

У 2009 році на Міжнародній спільній конференції з нейронних мереж (Атланта, Джорджія, США) групою французьких, американських та німецьких вчених була зроблена доповідь, в якій, зокрема, було показано ефективність застосування зважених 3-вимірних моментів Кравчука як засобу аналізу даних для розпізнавання характеру пухлин.

У 2009 році у видавництві Шпрінгер вийшла книга «Advances in Neural Networks» (Досягнення в теорії нейронних мереж) з підсумками 6-го Міжнародного симпозиуму з нейронних мереж, що проходив у Китаї. Один із розділів під назвою «Image Analysis by Modified Krawtchouk Moments» (Аналіз зображень за допомогою моментів Кравчука) написаний групою китайських науковців.

У виданні "International Journal of Computer Science and Network Security, VOL.9 No.1, January 2009 (Міжнародний журнал з комп'ютерних наук та безпеки мереж) вміщено статтю під назвою «Krawtchouk Moment Feature Extraction for Neural Arabic Handwritten Words Recognition» (Виділення ознак моментами Кравчука з метою нейронного розпізнавання арабських рукописних слів), яку написали мароканські фахівці. Цікаво, що в переліку посилань знаходимо статтю Кравчука 1929 року, опубліковану в працях Сільськогосподарського інституту.

Уже згаданий вище Філіп Феїнсілвер з університету Південного Іллінойсу та Рене Шотт (René Schott) з університету Анрі Пуанкаре-Нансі у своїй праці 2009 року «On Krawtchouk Transforms» (Про перетворення Кравчука) досліджують питання, пов'язані із застосуванням перетворень Кравчука в теорії кодування. Виявляється, активне використання поліномів та перетворення Кравчука для потреб цієї теорії розпочалося ще в 70-х роках минулого століття.

Неймовірна широчінь наукового кругозору, здібність аналізувати складні питання філософії, історії математики та методики її викладання, нові проблеми в суміжних до математики науках, зокрема у фізиці, біології, хімії особливо проявились у таких роботах Кравчука, як: «Простір, час і матерія», «Сучасний атомізм», «Математична наука на Україні», «Вплив Ейлера на дальший розвиток математики», «Математика та математики в Київському університеті за сто років», «Про розчинювання кристалів та кристалізацію», «Про зростання організмів», «Математика на службі народного господарства».

М. Кравчук не обмежувався дослідницькою науковою роботою. Йому належить велика роль у розвитку математичної освіти як на рівні середньої, так і вищої школи, у розробці української математичної термінології, в організації наукового життя в добу першого пореволюційного відродження в Україні. Великий внесок ученого в розвиток української математичної термінології. Будучи членом комісії математичної термінології при Інституті української наукової мови УАН з 1918 р. М. Кравчук плідно працює над створенням української наукової математичної термінології. У другій половині 20-х років підкомісія математичної секції природничого відділу Інституту української наукової мови під головуванням М. Кравчука випускає тритомний математичний словник.

Академік Михайло Кравчук свою різнобічну наукову діяльність розглядав як справу патріотичну, як справу громадянську. «Моя любов — Україна і математика» — любив наголошувати М. Кравчук. За свій вагомий внесок в світову математичну науку в 2002 році ім'я М. Кравчука внесено ЮНЕСКО до переліку найвидатніших людей світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вірченко Н. Корифей української математики / Н. Вірченко // Аксиоми для нащадків: Укр. імена у світовій науці. — Л.: 1991. — С. 56 – 74.
2. Вірченко Н. Математика світової слави / Н. Вірченко // Математика в шк. — 1998. — № 2. — С. 46 – 51.
3. Вірченко Н. Нотатки з Міжнародного форуму пам'яті Михайла Кравчука / Н. Вірченко // Математика в шк. — 2002. — № 5. — С. 2–5.
4. Вірченко Н.О., Сита Г.М. Михайло Пилипович Кравчук / Н. О. Вірченко, Г. М. Сита. — К.: Наукова думка. — 1992. — 40 с.
5. Возняк Г.М. Михайло Кравчук «Моя любов — Україна і математика» / Г.М. Возняк. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. — 112 с.
6. Галай І., Гриневич Г. Михайло Пилипович Кравчук [Текст] / І. Галай, Г. Гриневич // Учням про видатних математиків. — К.: 1976. — С. 134 – 137.
7. Кравчук О. Одержимий наукою / О. Кравчук // Математика. — 2002. — № 33. — С. 19–22.
8. Сита Г. Слідча справа Михайла Кравчука / Г. Сита // Наука і культура. — Київ. — 1994. — № 28. — С. 116–127.
9. Сорока М.О. Михайло Кравчук / М.О. Сорока. — К.: Молодь. — 1985. — 192 с.
10. Унгуриян О. В лагере на Колыме Михаил Кравчук сделал важнейшее математическое открытие, запись о котором бесследно исчезла / О. Унгуриян // Факты. — 2002. — 19 марта.

Ломакович Афанасій Миколайович, Рац Володимир Олександрович, Костюченко Альона Миколаївна. Наукова діяльність Михайла Пилиповича Кравчука.

В даній статті висвітлено наукову діяльність видатного українського математика, академіка АН УРСР, доктора фізико-математичних наук, професора Київського політехнічного інституту Михайла Пилиповича Кравчука. Попавши під сталінські репресії, ім'я цього видатного вченого було піддано забуттю. Сьогодні ми знову повертаємося до нашої історії і згадуємо забуті імена видатних українських науковців, які внесли неоціненний вклад в розвиток української та світової науки.

Ключові слова: М. П. Кравчук, матриці Кравчука, поліноми Кравчука, перетворення Кравчука, метод моментів Кравчука.

Ломакович Афанасий Николаевич, Рац Владимир Александрович, Костюченко Алена Николаевна. Научная деятельность Михаила Филипповича Кравчука.

В данной статье освещены научную деятельность выдающегося украинского математика, академика АН УССР, доктора физико-математических наук, профессора Киевского политехнического

інститута Михаїла Філіпповича Кравчука. Попав под сталінські репресії, імя цього видаючогося ученого было предано забвению. Сегодня мы снова возвращаемся к нашей истории и вспоминаем забытые имена выдающихся украинских ученых, которые внесли неоценимый вклад в развитие украинской и мировой науки.

Ключевые слова: М. П. Кравчук, матрицы Кравчука, полиномы Кравчука, преобразования Кравчука, метод моментов Кравчука.

Athanasius Lomakovich, Vladimir Rats, Helen Kostyuchenko. Scientific activity Philipovich Mykhailo Kravchuk.

This article highlights the scientific work of the famous Ukrainian mathematician, academician of the USSR, Doctor of Physics and Mathematics, Professor of the Kiev Polytechnic Institute Mykhailo Filippovich Kravchuk. Popavshy under Stalinist repression, the name of this eminent scientist was forced into oblivion. Today we are back to our history and remember the forgotten names of prominent Ukrainian scientists who have unvalued contribution in the development of Ukrainian and world science.

Key words: M. P Kravchuk matrix Kravchuk polynomials Kravchuk transform Kravchuk, method of moments Kravchuk.



УДК 7.071.1

Богдана Тивонюк,
Олександра Панфілова

МИСТЕЦТВОЗНАВЧА СПАДЩИНА ОЛЕКСАНДРА НЕПРИЦЬКОГО-ГРАНОВСЬКОГО

За роки незалежності України відбулось багато змін у суспільстві, державі. Повертаються із небуття імена людей, які вимушено потрапили закордон ще за часів царської влади. Однією з таких є постать Олександра Неприцького-Грановського, яка зацікавлює своєю багатогранністю. Він став першим у США професором-українцем, вченим ентомологом, поетом та громадсько-політичним діячем. Олександр Неприцький-Грановський цікавився також і мистецтвом у багатьох його проявах.

Актуальність дослідження полягає у необхідності відроджувати імена видатних особистостей, котрі довгий час несправедливо залишались невідомими для власного народу.

Метою даної роботи є дослідження мистецької та мистецтвознавчої спадщини Олександра Неприцького-Грановського. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- а) висвітлити творчий шлях Олександра Неприцького-Грановського;
- б) проаналізувати значення мистецтвознавчої та етнографічної спадщини вченого.

Першим, хто розпочав досліджувати діяльність вченого став відомий краєзнавець Гаврило Чернихівський, як результат його праці з'явилась монографія «Олександр Неприцький-Грановський. Життя та творчість». За допомогою американської родини професора передано матеріали, що стали основою літературно-меморіального музею Олександра Неприцького-Грановського у с. Великі Бережці Кременецького району та є основною джерельною базою для написання статті.

Світогляд молодого Олександра розпочав формуватись ще під час навчання в Білокриницькій сільськогосподарській школі. Тут закладалась його громадсько-політична позиція, ставлення до культурних та національних справ [7, с. 42]. Ним було організовано підпільний учнівський гурток, учасники якого діяли проти проросійського режиму, розповсюджували заборонену українську літературу.

Навчаючись вже у Київському комерційному інституті Довнар-Запольського, студіює економіку, право, історію, літературу, мистецтво. Олександр мав неабиякий талант до образотворчого мистецтва, але йому бракувало теоретичної підготовки, тому вчиться азам малярства у художника академіка Тимофій Олексійовича Сафонова. Із ним він був ще знайомий з 1906 року, коли той вчителював у Кременецькому комерційному училищі [7, с. 48]. Наставник мав великий вплив на свого учня. Як згадує сам Олександр Неприцький-Грановський у щоденнику, Тимофій Олексійович кожен раз вливав в його душу «ясний струмок, розганяючи зневіру» [6], надихав до творчості.

Тут, у Києві, Олександр Неприцький-Грановський познайомився з багатьма відомими просвітителями, українськими культурними діячами, такими як Микола Лисенко, Олена Пчілка, Микита Шаповал, Олександр Олесь, Павло Богацький, Борис Грінченко, Іван Фещенко-Чопівський, Леся Українка та її сестри і ін. [7, с.48]. У клубі «Родина» мав можливість слухати виступи Михайла Грушевського, Людмили Старицької, Миколи Вороного та інших вже згаданих відомих українців. Юнак часто бував на літературних вечорах, слухав хор Кошиця, бандуриста Остапа Вересая. Також активно працює у етнографічно-художній комісії, котру очолював Микола Лисенко і Олена Пчілка. Чимало світлин цього періоду зберігаються у літературно-меморіальному музеї О. Неприцького-Грановського.

Крім цього, він бере участь у діяльності київського товариства «Просвіта», виступає з доповідями. Як зазначає Г. Чернихівський, у щоденнику тих років в Олександра зустрічається багато записів, що фіксують

відвідування нових виставок, робіт художників, насамперед модерністів. У записах юнак висловлює свої роздуми щодо розвитку мистецтва в Україні: «Взагалі Україна, зазначає він, – тільки прокинувшись з вікового сну, живе мізерним життям, можна сказати – дитячим. Мистецтво розвинено мало, хоч народ аж надто поетичний. Вина не народна, а тих обставин, в котрих вікував він». Вважав, що майбутнє України буде свідком широкого розвитку у всіх естетичних напрямках [7, с. 49].

Активна громадська діяльність Олександра Неприцького-Грановського, зустрічі з українськими відомими діячами, диспути, відвідування виставок, музеїв, спонукали до власної творчості. Підбадьорений Оленою Пчілкою, працює над поезією, прозою. У київських журналах «Рідний край», «Українська хата», «Рада» почали з'являтися його вірші, оповідання, рецензії, репортажі з виставок. Окремі праці вийшли друком також і в львівському «Літературно-науковому віснику» та інших журналах.

Привертають увагу роботи молодого мистецького критика у журналі «Українська хата», з деякими з них можна познайомитись у літературно-меморіальному музеї Олександра Неприцького-Грановського. Це рецензії та відгуки на відвідані виставки, котрі він підписував псевдонімом Олександр Авратинський, за давньою назвою кременецьких гір. Наприклад, стаття у журналі «Українська хата», 1911 р. «Природа України в картинах Христіана Крона». На початку тексту автор подає епіграф – слова давньогрецького філософа Платона «Только стройное прекрасно», чим засвідчує своє ставлення до мистецтва. У статті характеризує роботи художника, красномовно аналізує багатю, поетичною мовою з притаманним відчуттям краси [4, с. 572-574]. У ще одному номері «Української хати» цього ж року вийшла стаття «Нова течія в мальовництві і вистави картин сезону 1910 – 1911 рр. у Києві». До неї автор також подає оригінальний епіграф – слова художника С. Маковського: «Самая глубокая мысль, самая безкорыстная победа духа – хрупкие сосуды красоты» [3, с. 165–169]. У статті О. Неприцький-Грановський аналізує роботи художників Шварца, Лукомського, Лунда, Северина, із захопленням описує побачені твори мистецтва. Із деякими із них критик був особисто знайомий, зокрема з художником Іваном Северином. У сімейному архіві родини автора збережені фото 1911 р., де зображені друзі.

Наступна стаття Олександра Неприцького-Грановського «Про українське мистецтво в минулім» вийшла друком в «Українській хаті» у 1912 році. В роботі відмічає історичні моменти розвитку мистецтва та згадує про своє перебування у старовинній церкві на Волині під Берестечком, у якій, за переказами, молився Богдан Хмельницький. Це була трьохбанна церква, де добре збереглися зображення. Та автор звертає увагу на те, що «... весь іконостас «підмальовано», а це значить, нічого не зосталось від старої багатой штуки». Однак, Олександр Неприцький-Грановський відмічає, що внизу іконостаса збереглось чотири не зачеплених образи та один з них є дуже цікавим. На ньому зображено священика та процесію підчас обряду хрещення, а в стороні за дійством спостерігає єврей. Автор робить висновки, що в таких зразках образотворчого мистецтва віддзеркалюється вдача, вподобання, звичаї нашого народу. Також, на його думку, за таку особливість наш народ і зненавиділа «... московська зверхність і добре постаралася, і винищила все, що тільки збагнула» [5, с. 555-556]. Наприкінці підсумовує, що на даний час на наше мистецтво звертають увагу та дають йому слушну оцінку.

Неприцький-Грановський з 1910 р. увійшов до складу співробітників редакції часопису «Українська хата», впродовж всього існування журналу, а це понад п'ять років, його мистецтвознавчі праці друкувались майже в кожному номері. Як зазначає у своїй монографії Г. Чернихівський, прогресивна діяльність часопису «Українська хата» – одна з найцікавіших сторінок українського літературного процесу початку ХХ століття модерністичного напрямку [7, с. 51].

У той же час Олександр мав можливість відвідати виставку вчителя Тимофія Сафонова в Катеринославі, на якій було представлено кілька десятків художніх робіт. Особливу увагу юного художника привертали пейзажі з зображенням Божої гори, кременецьких краєвидів [7, с. 53], місць, близьких йому з дитинства.

Уже перебуваючи закордоном у Нью-Йорку, Олександр Неприцький-Грановський довго обмірковував над вибором професії. Спочатку він обрав близьке його серцю малярство, але побачивши у яких злиднях живуть художники міста, вирішив не йти цим шляхом, а продовжити навчання, обравши галузь біології, в якій уже були певні знання ще з Білокриницької сільськогосподарської школи. У 1925р. у Вискосинському університеті захистив дисертацію на здобуття ступеня доктора філософії з біологічних наук про попелиці, багато зробив для боротьби з комахами-шкідниками у сільському господарстві. Із 1930 р. стає професором Міннесотського університету, де пропрацював 26 років.

Олександр Анастасійович дуже любив книги, зокрема колекціонував їх на українську тематику. Це були книги з історії, літератури, етнографії, фольклору, мистецтва. Зібрана бібліотека нараховувала понад 5,5 тисяч книг. Українська колекція згодом була передана Міннесотському університету, на базі якої засновано відділ україніки, що відкрито у 1966 р. в Головній бібліотеці згаданого навчального закладу [7, с. 66]. Крім книг, журналів, газет там були представлені й етнографічні матеріали: вишиванки, килими, писанки, кераміка, тощо.

Маючи добрий хист, володіючи пензлем і олівцем, Олександр Неприцький-Грановський розпочав відроджувати серед українців Америки писанкарство. Він навчив техніки виконання писанок перш за все власних дітей, онуків, а також близьких. Згодом виникла ціла школа писанкарства, до якої ходили не тільки українці, а й місцеві жителі, котрим також подобалось це давнє національне мистецтво.

Як зазначає у своїй праці Г. Чернихівський, Олександр Неприцький-Грановський у листі до Юрія Пундика пише про те, що журнал «Національна географія» має помістити статтю про українські писанки. У

листі йдеться, що двоє людей з Вашингтону цілих 5 днів фотографували, збирали матеріали до статті. Повідомляє, що на даний час експонуються виставки писанок – одна в Мінеаполіському Інституті Мистецтв, а друга – в Мінеаполіській Головній бібліотеці [7, с. 66]. Усі писанки були з колекції Олександра Анастасійовича. Наступною планувалась виставка в Американській асоціації жінок з університетською освітою.

В листі до брата Сергія Неприцького Олександр пише, що виставка українських писанок тривала кілька тижнів у столиці Америки Вашингтоні, яку оглянуло п'ятдесят тисяч людей. Також відмічає, що стаття про українські писанки була надрукована у «дуже високо поставленому та авторитетному американському журналі, який розходить по цілих світі» [1]. Важливими та актуальними і на даний час є думки Олександра Неприцького-Грановського про те, що потрібно усіх жінок та дівчат вчити писати писанки, «бо вони надають Великоднім святam багато радості і святочних переживань». Наголошував, що ми не можемо їх занедбувати, тому що вони є частиною нашої самотності» [2].

Олександр Анастасійович власноруч створив величезну колекцію писанок – понад три тисячі, працював над монографією, зібрав багатий етнографічний матеріал, виконав малюнки орнаментів та, на жаль, не встиг видати свою працю. На даний час рукопис зберігається у родини вченого, збірка писанок знаходиться в Українському освітньо-культурному центрі у Вінніпегу (Канада).

Завдяки зусиллям Олександра Неприцького-Грановського у Міннеаполісі почала працювати школа танцю, до якої ходили багато українців діаспори, серед учнів школи були й діти вченого. В праці Г. Чернихівського зустрічаємо спогади племінника Олександра Неприцького-Грановського, Бориса Неприцького. Дядько гордився тим, що його діти прилучаються до культури, пісні, танцю України [7, с. 84]. В україномовних чи англomовних газетах, американських та канадських журналах, він зустрічав репортажі, інформації про писанкарське мистецтво родини Грановських.

В меморіальному музеї Олександра Неприцького-Грановського на даний час наявні кілька його художніх робіт. Це портрет Тараса Шевченка 1907 р. виконаний в овалі, навколо композиції портрету зображено героїв Шевченкової поезії. Робота виконана графітним олівцем на папері. Однією з перших робіт вважається невеличкий графічний малюнок-листівок «Христос народився», єдина, на якій зображено колядники на фоні церкви у Великих Бережцях, котра під час першої світової війни згоріла. Також наявне в музеї графічне зображення старого палацу в Бережцях «Волинський будинок», що було надруковане в часописі «Рідний край». У музеї наявні також і кілька олійних полотен Олександра Неприцького-Грановського. Це натюрморт з побутових предметів, два пейзажі із зображенням узбережжя, маленьке озерце в Страджен Бай міста Анастасин, весняний пейзаж, пейзаж із зображенням крутої гори Манкосу штат Колорадо. Хоч Олександр Анастасійович і не був професійним художником, але роботи його виконані на високому рівні та заслуговують уваги.

Особливо, майстерно Олександром Неприцьким-Грановським створено графічні малюнки до журналів. Одна з робіт – титулка до українського журналу «Просвіта» виданого в Америці у червні 1914 року. Зверху напис «В честь столітніх роковин уродин Тараса Шевченка». В ілюстрації зображена жінка-ангел з крильми, яка тримає таблиці з написами «Учіться, брати мої! Думайте, читайте, і чужому научайтесь, свого не цурайтесь» та «Неправда – не просвіта». Знизу тягнуться руки народу до жінки – алегорії Просвіти. Вартими уваги є й графічні ілюстрації до альманаху «Срібна сосна» 1918 року, що також присвячені актуальним на той час питанням. Зображення виконані у стилі модерн.

У спадщині митця є свій екслібрис, в якому зображено тризуб на фоні сонця, перед ним лежить розгорнута книга, зверху – перо, під книгою – меч – цим автор показує власну позицію щодо становища в Україні, заклик боротися та віру в те, що країну чекає краще майбутнє. У збірці літературно-меморіального музею наявна велика оригінальна колекція ляльок різних національностей в різних техніках, зібрана Олександром Неприцьким-Грановським. Колекція доповнена збіркою ляльок Оксани Лятуринської.

Актуальними й на даний час є роздуми Олександра Неприцького-Грановського про народне мистецтво, культуру: «...найглибший секрет успіху української культури полягає в народному мистецтві. Хоч деякі поверхові критики народництва невповні дооцінюють народну мудрість і глибину вікових традицій, але наші танки, народна пісня, одяг, музика і святочні традиції на найкращих зразках народної творчості. Це в них виявляється характер люду і нації, притаманні звичаї, обряди тощо, сягаючи вглиб до передісторичних часів, бо традиції творяться і зберігаються тисячоліттями, творяться народом, нацією» [7, с. 172].

Ім'я Олександра Неприцького-Грановського повернулось на Батьківщину, на жаль, після його смерті. Він усе життя працював для , перебуваючи за її межами: був активним громадсько-політичним діячем, одним з провідних учасників Організації Державного Відродження України (ОДВУ), брав участь у складі американської делегації в Установчій сесії Організації Об'єднаних Націй у Сан-Франциско (1945 р.), делегувався на конференції ЮНЕСКО, брав участь у різних наукових конференціях. Як поет Олександр Неприцький-Грановський видав кілька збірок віршів.

Лейтмотив доробку вченого – праця на благо Вітчизни. Поетична, мистецька, культурна, етнографічна діяльність Олександра Неприцького-Грановського була спрямована на одне – популяризацію українського народного мистецтва, віру в те, що Україна буде вільною державою. Багато думок вченого щодо відродження народного мистецтва та підтримування національних традицій є особливо актуальними у сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Неприцький-Грановський О. А. Лист до брата Сергія від 07 липня 1972 року // Фонди Великобережецького літературно-меморіального музею Олександра Неприцького-Грановського, од. зб. 207, спр. 218. – 1 арк.
2. Неприцький-Грановський О. А. Лист до брата Сергія від 27 травня 1976 року // Фонди Великобережецького літературно-меморіального музею Олександра Неприцького-Грановського, од. зб. 207, спр. 235. – 1 арк.
3. Олександр Авратинський. Нова течія в мальовництві і вистави картин сезону 1910 – 11 рр. в Києві / Олександр Авратинський // Українська хата. – 1911. – Ч. 3. – С. 165–169.
4. Олександр Авратинський. Природа України в картинах Христиана Крона / Олександр Авратинський // Українська хата. – 1911. – Ч. 11 – 12. – С. 572–575.
5. Олександр Авратинський. Про українське мистецтво в минулім / Олександр Авратинський // Українська хата. – 1912. – Ч. 9 – 10. – С. 554–563.
6. ЦДІІ при Міннесотському ун-ті, ф. проф. Ол. Гран., я.1. – п. «Мій перший щоденник».
7. Чернихівський Гаврило Іванович. Олександр Неприцький-Грановський. Життя і творчість / Г.І. Чернихівський – Тернопіль: Збруч, 1996. – 417 с.
8. Чернихівський Гаврило Іванович. Великобережецький літературно-меморіальний музей Олександра Неприцького-Грановського. Нарис-путівник / Г.І. Чернихівський – Тернопіль: Збруч, 2006. – 32 с.

Панфілова Олександра Георгіївна, Тивонюк Богдана Олександрівна. Мистецтвознавча спадщина Олександра Неприцького-Грановського

Стаття присвячена питанням мистецтвознавчої спадщини Олександра Неприцького-Грановського – відомого вченого-ентомолога, громадсько-політичного діяча, поета. За складних обставин залишивши Україну, він все ж своєю працею намагався принести користь Батьківщині. Важливою сторінкою життя вченого є художня творчість, котра хоч і не стала основним видом діяльності, але заслуговує уваги.

Ключові слова: мистецтвознавча спадщина, художня творчість, діяч

Панфилова Александра Георгиевна, Тивонюк Богдана Александровна. Искусствоведческое наследие Александра Непрыцкого-Грановского

Статья посвящается вопросам искусствоведческого наследия Александра Непрыцкого-Грановского – известного ученого-энтмолога, общественно-политического деятеля, поэта. Из-за сложных обстоятельств оставил Украину, он своей работой пытался принести пользу Отчизне. Важной страницей жизни ученого есть художественное творчество, которое не стало основным видом деятельности, но заслуживает внимания.

Ключевые слова: искусствоведческое наследие, художественное творчество, деятель

Oleksandra Panfilova, Bohdana Tyvoniuk. Olekxadr Nепрыtskyj-Hranovskyi's Art Criticism heritage

The article is devoted to Art criticism heritage by Olexandr Nепрыtskyj-Hranovskyi – famous entomologist, public figure and poet. He had to leave Ukraine, but tried to help his Motherland in his works during the whole his life. His artistic creativity wasn't the main, but important part of his activity.

Key words: Art criticism, artistic creativity, public figure



УДК 51(092)

Олена Фурман,
Маргарита Ромашевська,
Руслана Воляннюк

МИХАЙЛО КРАВЧУК І ЙОГО БЕЗПОСЕРЕДНЯ УЧАСТЬ У СТВОРЕННІ КОМП'ЮТЕРА

Постановка проблеми. Сьогодні дуже важко уявити життя без комп'ютера, але мало хто знає як і коли він був створений. Комп'ютер вже багато років справно служить на благо людства. Комп'ютери управляють самими складними технологічними процесами, запускають космічні кораблі, ведуть контроль за атомними електростанціями, стежать за погодою, персональний комп'ютер є практично в кожному будинку. Важко повірити, що комп'ютер створено менше ста років тому.

Коли ж з'явився перший комп'ютер, яким він був? Тут думки розходяться, і дебати на цю тему не припиняються. Адже першим комп'ютером сміливо можна назвати машину Паскаля (Паскалеве колесо), яка була створена для арифметичних обчислень в 1645 році.

Машина давала можливість підсумувати багатозначні числа без будь-якого втручання людини в механізм. Причиною створення цієї машини послужило спостереження юного Паскаля за своїм батьком, який був збирачем податків і проводив весь час у довгих і утомлюючих розрахунках. Найпершим електронним програмованим комп'ютером був 1500 ламповий "Колосс", який був створений у 1943 році, професором Максом Ньюменом у Великобританії. Він призначався для розшифровки кодів німецької шифрувальної машини "Енігма". Ті роботи на які у механічних дешифраторів йшли дні, "Колос" виконував за кілька годин. Інформація про нього була під грифом цілком таємно практично до кінця 20 століття.

Приблизно в той же час 1943-1945 роках у Сполучених штатах кипіла робота над першим комп'ютером "Eniac" (Electronic Numerical Integrator And Computer), про який світ дізнався тільки в лютому 1946 року. Його будівництво обійшлося Америці майже в пів мільйона доларів. Eniac вражав своїми розмірами, його вага становила 28 тонн, він споживав 140кВт енергії і займав цілу кімнату. Охолодження комп'ютера забезпечували авіаційні двигуни Chrysler. Перші комп'ютери на транзисторах з'явилися наприкінці п'ятдесятих років, що дозволило значно скоротити розміри обладнання. Комп'ютер створений в 1965 році фірмою Digital Equipment, був розміром всього з холодильник. Його вартість становила лише 20 000 доларів.

Перший радянський комп'ютер, який називався МЕСМ (Мала електронна лічильна машина) був створений С.А. Лебедевим в 1950 році. Цей комп'ютер вважають першим створеним в континентальній Європі. І хоча він займав площу шістдесят квадратних метрів, можливості цього комп'ютера в той час вражали. Потужність 25 кВт, швидкодія три тисячі операцій на хвилину. Дані зчитувалися з перфокарт або за допомогою штекерного комутатора. Також могли використовувати магнітний барабан, який зберігав до п'яти тисяч кодів чисел або команд [5]. Уся ця інформація сьогодні широко доступна, а імена дослідників багатьом відомі. Просте в ці буремні роки над винаходом електронної обчислювальної машини працювали й інші люди, імена яких з часом забулися. А чи дійсно вчені-винахідники, про яких ми знаємо сьогодні, були власниками ідеї своїх винаходів? Історія приховує багато цікавих фактів, які стають явними через багато років, здавалось би, просто випадково. Так, сьогодні мало хто може сказати, хто такий Михайло Кравчук, і, тим більше, яке відношення він має до електронно-обчислювальних машин.

Аналіз досліджень і публікацій. Лише перед 75-річчям від дня народження вченого (1967) почали з'являтися про нього публікації (перша книжка М. Сороки «Поет німого числа», нариси М. Чайковського, Б. Білого, Н. Вірченко, В. Добровольського та ін.), а пізніше — повісті М. Сороки «Михайло Кравчук» (1985), «Колимська теорема Кравчука» (1991) та ін. Проблеми відродження забутого імені Михайла Кравчука присвятила все своє життя український науковець, математик, доктор фізико-математичних наук, професор, академік АН ВШ України Ніна Опанасівна Вірченко. А завдяки дослідженням доктора Івана Качановського стало відомо, що наш земляк був причетним до винаходу першої електронно-обчислювальної машини. Проте він досліджував дану проблему більше з політичної сторони. Вчений в своїй роботі описував наслідки, до яких призводив тиск зі сторони влади в ці часи. Нас же зацікавив даний факт причетністю українського вченого до одного з найбільших винаходів людства.

Мета і завдання статті: зібрати та систематизувати інформацію, що стосується винаходу електронно-обчислювальної машини на теренах України, дослідити роль Михайла Кравчука у створенні американським фізиком першого в світі електронного цифрового комп'ютера.

Виклад основного матеріалу. Михайло Кравчук — один з засновників ЕОМ (електронно-обчислювальної машини). Його розробки американці та японці застосували на телебаченні. Його учень, конструктор Сергій Корольов став усесвітньовідомим ученим. Уже в XXI сторіччі ЮНЕСКО внесла ім'я М. Кравчука до переліку найвизначніших осіб.

М. Кравчук не обмежувався дослідницькою роботою. Йому належить велика роль у розвитку математичної освіти як на рівні середньої, так і вищої школи, у розробці української математичної термінології, в організації наукового життя в добу першого пореволюційного відродження в Україні. Він відомий ще й тим, що першим в Україні почав писати математичні праці українською мовою, за що був оголошений «націоналістом» і запроторений до більшовицьких концтаборів.

Розділи теоретичної і прикладної математики, у яких знайшли своє застосування здобутки Кравчука:

- Випадкові блукання. Симетричні матриці Кравчука та біноміальні сподівання.
- Мартингали. Поліноми Кравчука і мультиноміальні розподіли.
- Алгебри Лі та поліноми Кравчука.
- Групи Лі. Відбиття. Матриці Кравчука та групові елементи.
- Квантова ймовірність та тензорна алгебра. Матриці Кравчука як власні вектори.
- Коефіцієнти Клебша-Гордана та поліноми Кравчука.
- Перетворення Кравчука.
- Поліноми Кравчука як гіпергеометричні функції.
- Гаусові квадратури. Нулі поліномів Кравчука. Сумація Гаусса-Кравчука.
- Теорія кодування [3].

Як бачимо, Михайло Кравчук зробив величезний внесок в розвиток математичних наук. Проте його праці не варто вважати суто математичними і корисними лише для вчених-математиків.

Упродовж останніх років з'явилися несподівані, на перший погляд, застосування наукових здобутків Кравчука в прикладній математиці та комп'ютерних науках. Географія відповідних досліджень науковців дуже широка. Ми в нашому дослідженні обмежимося лише кількома прикладами.

Так, у 2003 році науковці електроінженерного факультету Університету Малайї (Куала Лумпур, Малайзія) запропонували новий метод обробки та реконструкції зображень за допомогою моментів Кравчука. На ряді експериментів із відновлення образів об'єктів вони підтвердили суттєві переваги використання інваріантів моментів Кравчука як в умовах відсутності, так і за присутності шумів. На III Міжнародному симпозиумі з 3-вимірної обробки даних, візуалізації та передачі інформації (The Third International Symposium on 3D Data Processing, Visualization, and Transmission) у 2006 році група грецьких учених доповіла про 3-вимірні пошукові алгоритми, що базуються на тривимірних моментах Кравчука, і мають на меті здійснення обробки тривимірних зображень.

У 2009 році на Міжнародній спільній конференції з нейронних мереж (Атланта, Джорджія, США) групою французьких, американських та німецьких вчених була зроблена доповідь, в якій, зокрема, було показано ефективність застосування зважених 3-вимірних моментів Кравчука як засобу аналізу даних для розпізнавання характеру пухлин.

У 2009 році у видавництві Шпрінгер вийшла книга «Advances in Neural Networks» (Досягнення в теорії нейронних мереж) з підсумками 6-го Міжнародного симпозиуму з нейронних мереж, що проходив у Китаї. Один із розділів під назвою «Image Analysis by Modified Krawtchouk Moments» (Аналіз зображень за допомогою моментів Кравчука) написаний групою китайських науковців. У виданні "International Journal of Computer Science and Network Security, VOL.9 No.1, January 2009 (Міжнародний журнал з комп'ютерних наук та безпеки мереж) вміщено статтю під назвою «Krawtchouk Moment Feature Extraction for Neural Arabic Handwritten Words Recognition» (Виділення ознак моментами Кравчука з метою нейронного розпізнавання арабських рукописних слів), яку написали мароканські фахівці. Цікаво, що в переліку посилань знаходимо статтю Кравчука 1929 року, опубліковану в працях Сільськогосподарського інституту.

Уже згаданий вище Філіп Феінсілвер з університету Південного Іллінойсу та Рене Шотт (Ren'e Schott) з університету Анрі Пуанкаре-Нансі 1 у своїй праці 2009 року «On Krawtchouk Transforms» (Про перетворення Кравчука) досліджують питання, пов'язані із застосуванням перетворень Кравчука в теорії кодування. Виявляється, активне використання поліномів та перетворення Кравчука для потреб цієї теорії розпочалося ще в 70-х роках минулого століття (теореми Дельсарта та Мас Вільямса).

Джон Вінсент Атанасов, американський фізик, математик та інженер-електрик болгарського походження, творець першого в світі електронного цифрового комп'ютера, не запатентував електронний цифровий комп'ютер, винайдений і сконструйований ним в кінці 1930-х — на початку 1940-х років. Також він мовчав про свій комп'ютер з середини 1940-х років до середини 1960-х. Після того, як адвокати однієї з американських компаній дізналися про його винахід, він, після одного з найбільших судових процесів в історії США, був запізнено визнаний творцем першого в світі електронного комп'ютера [3].

Обставини цього тривалий час залишалися нез'ясованими. В наукових працях і популярних публікаціях замовчування винаходу пояснювалося скромністю американського вченого-винахідника та його переходом на військову роботу в 1942 році. Проте, Джон Атанасов отримав багато патентів за інші винаходи, а також значні нагороди і відзнаки за свою роботу. Окрім того, він до середини 1940-х та після середини 1960-х сприяв поширенню інформації про свій комп'ютер.

Аналіз матеріалів з архівів США та України, зокрема, архіву Національного музею американської історії, архіву Університету штату Айова, архіву Служби безпеки України та Центрального державного архіву громадських об'єднань України, проведений доктором філософії українського походження з Торонто (Канада) Іваном Качановським на початку 2000-х засвідчив, що американський винахідник електронного комп'ютера мовчав і не запатентував його тому, що у своєму винаході використовував ідеї Михайла Кравчука, а згодом дізнався, що його листи до академіка Всеукраїнської академії наук в 1937 році могли призвести до арешту видатного українського математика в період розпаду масового терору в Радянському Союзі, коли мільйони людей і, зокрема, тисячі вчених, були звинувачені в політичних злочинах та шпигунстві [1].

Американський вчений болгарського походження використовував наукові праці, які в листі до Кравчука він називав дуже корисними для його роботи, і навіть перекладав з української на англійську двотомну монографію українського математика під час створення комп'ютера. Атанасов працював професором математики і фізики університету штату Айова і створив перший у світі електронний цифровий комп'ютер для того, щоб прискрити та полегшити розв'язання математичних рівнянь з допомогою методів, які об'єднував і розвивав Михайло Кравчук. У листі до президента Болгарії з нагоди святкування в жовтні 2003 року 100-річчя з дня народження американського винахідника, батько якого емігрував до США з Болгарії, Біл Гейтс відзначив, що сучасні комп'ютери побудовані на ідеях, втілених Атанасовим у першому електронному цифровому комп'ютері та розвинутих його послідовниками.

«Я знайшов листа американського вченого до М. Кравчука, де він пише, що користався його матеріалом», — згадує доктор І. Качановський, — «Джон Атанасов відправив першого листа до Кравчука у вересні 1937 року з проханням надіслати йому будь-які опубліковані та майбутні наукові роботи українського математика. Не отримавши відповіді, американський вчений надіслав наступного листа до Всеукраїнської асоціації з культурних зв'язків із закордоном з таким самим проханням. Як свідчать матеріали численних слідчих справ, для НКВС подібні листи та контакти з іноземцями були достатнім

доказом шпигунства. Для звинувачення самого Кравчука у шпигунстві слідчим НКВС та спеціальній комісії Академії наук було достатньо його листування з Володимиром Левицьким, головою математико-фізичної секції Наукового товариства імені Шевченка у Львові, та інших зв'язків такого роду, а для звинувачення в українському націоналізмі слугували математичні праці, які Михайло Кравчук друкував переважно українською мовою, хоча багато з них також вийшли французькою, німецькою та декількома іншими мовами, якими він добре володів. НКВС звинувачувало Кравчука, Птуху, Грушевську та багатьох інших провідних вчених у приналежності до підпільної української націоналістичної організації, яка мала зв'язок з іншими організаціями та емігрантськими колами. Атанасов дізнався про ймовірні наслідки своїх листів лише після середини 1940-х років, коли з початком холодної війни інформація про сталінський терор поширилася в США і він познайомився з Георгієм Гамовим, українським фізиком, котрий втік до США на початку 30-х років.

Тож стає зрозуміло, чому Атанасов, який до середини 1940-х років намагався запатентувати свій комп'ютер і детально розповідав про нього іншим вченим та журналістам, облишив патентування, не відповідав на запити колег, нічого не публікував про свій винахід, фактично дозволив розібрати свого комп'ютера і назавжди полишив комп'ютерну галузь, відмовившись від величезних грошей та слави, аж поки в середині 1960-х років про його винахід випадково дізнались адвокати великої американської компанії. Також стає зрозуміло, чому Атанасов, котрий раніше визнав велику користь праць українського математика для свого винаходу, переклав і цитував ці праці та сам назвав його ідеї методом Кравчука, перестав, на відміну від імен інших математиків, взагалі згадувати ім'я Кравчука в своїх спогадах, інтерв'ю, публікаціях та дев'ятиденних свідченнях на суді, а також відмовився від пропозиції опублікувати переклад монографії Кравчука у видавництві Принстонського університету. Американський вчений так само у 1976 році оминув мовчанкою Михайла Кравчука у листі до одного математика з України, котрому, на його прохання, Атанасов надіслав матеріали про історію свого комп'ютера, хоча винахідник знайшов місце згадати в своєму листі російського солдата, котрий врятував його батька під час антитурецького повстання в Болгарії. Михайло Кравчук за свою роль у винаході комп'ютера отримав не гроші і славу, а 20 років ув'язнення. І, не витримавши каторжних робіт в золотокопальнях Колими, там і помер 1942 року» [4].

Тільки в 2001 р. у 15 наукових статтях в Америці були використані праці Кравчука. Проте його ідеї активно впроваджували в життя. Міцна дружба М.П. Кравчука з Д. В. Атанасовим перепліталася із науковою співпрацею двох вчених. Завдяки дослідженням І. Качановського нам стало відомо, що Михайло Пилипович відсилав Джону Вінсенту і свої навчально-методичні доробки. Сьогодні достеменно відомо, що лекції Кравчука користувалися шаленим попитом. Щоб побувати на парі у відомого професора і насолодитися його дивовижним викладом складного, а з його вуст такого зрозумілого, матеріалу студенти з'їжджалися з від усюди, навіть з інших навчальних закладів [6].

Сучасники Кравчука однією з великих його педагогічних заслуг вважали вміння винятково просто, зрозуміло пояснювати найскладніші математичні положення, до того ж добірною, вишуканою, гарною українською мовою. На його лекціях ніколи не було вільних місць, приходили слухати біологи, хіміки, філософи, філологи, робітники. Приходили вчитися якщо не математики, то умінню викладати, володіти мовою [2].

Михайло Пилипович приймав радо усіх і щедро ділився своїми знаннями. Не скупився на матеріали лекцій він і для свого закордонного товариша Джона Вінсента. Американський вчений був захоплений геніальністю українського математика. Один до одного він складав пакунки з листами, отримані з України. Простота та доступність викладу в Кравчукових лекціях його настільки вразили, що він сам почав їх раз у раз перечитувати і викладати своїм студентам в університеті. Таким чином, напруження Михайла Пилиповича Кравчука дозволяли розвивати математичну компетентність студентів не лише в Україні, а й за її кордоном [6].

Висновки. Ідея першої електронно-обчислювальної машини зароджувалася саме на Україні. Наші вітчизняні вчені знали як можна її створити, але виходячи з політичної ситуації на той час не могли втілити свої задуми в життя. Одним з таких науковців був математик Михайло Пилипович Кравчук, працями якого активно користувалися вже в той час його закордонні приятелі і продовжують користуватись до сьогодні інші іноземці. Все це нам стало відомо завдяки дослідженням професора філософії з Торонто Івана Качановського.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Висновки канадського дослідника про контакти Джона Атанасова з Михайлом Кравчуком, винахід електронного цифрового комп'ютера та фатальні наслідки цього співробітництва для українського науковця потребують подальших досліджень. Адже наукові праці М.П. Кравчука, його співпрацю з іншими вченими почали досліджувати зовсім недавно. І хто його зна, скільки ще таємниць ховається під прізвищем М.П. Кравчук.

ЛІТЕРАТУРА

1. Возняк Г.М. Михайло Кравчук: «Моя любов – Україна і математика» / Г.М. Возняк. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 112 с.;
2. Гайдей В. Михайло Кравчук і Київський політехнічний інститут [Текст] / В. Гайдей // Всеукраїнський науково-популярний журнал Дивосвіт. – 2012. №1(41). – С. 6–8;
3. Електронна енциклопедія [електронний ресурс] / Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org>;

4. Качановський І. Українське коріння комп'ютерної революції [Текст] / І. Качановський // Голос України. – 2006. – № 1805. – 18 травня;
5. Створення комп'ютера [електронний ресурс] / Режим доступу: http://badcomp.net/pershyj_komputer.html;
6. Телефонна розмова з доктором філософії українського походження Іваном Качановським.

Фурман Олена Андріївна, Ромашевська Маргарита Анатоліївна, Воляннюк Руслана Володимирівна. Михайло Кравчук і його безпосередня участь у створенні комп'ютера.

У статті розглядаються наукові здобутки Михайла Кравчука, представлені в багатьох розділах теоретичної і прикладної математики. Подана інформація, що стосується винаходу електронно-обчислювальної машини. Обґрунтовується роль Михайла Кравчука у створенні американським фізиком першого в світі електронного цифрового комп'ютера.

Ключові слова: комп'ютер, електронно-обчислювальна машина, моменти Кравчука, перетворення Кравчука, поліноми Кравчука.

Фурман Елена Андреевна, Ромашевская Маргарита Анатольевна, Воляннюк Руслана Владимировна. Михаил Кравчук и его непосредственное участие в создании компьютера.

В статье рассматриваются научные достижения Михаила Кравчука, представленные во многих разделах теоретической и прикладной математики. Подана информация, которая касается изобретения электронно-вычислительной машины. Обосновывается роль Михаила Кравчука в создании американским физиком первого в мире электронного цифрового компьютера.

Ключевые слова: компьютер, электронно-вычислительная машина, моменты Кравчука, преобразования Кравчука, полиномы Кравчука.

Elena Furman, Margarita Romashevskaya, Ruslana Volyanyuk. Mykhailo Kravchuk and his participating in computer creation.

The article reveals Mykhailo Kravchuk's scientific achievements, represented in sections of theoretical and applied mathematics. The information which touches the invention of electronic computer has been given. Mykhailo Kravchuk's scientific achievements influence on American physic in the first world electronic digital computer creation.

Key words: computer, electronic computer, moments Kravchuk, transform Kravchuk, polynomials Kravchuk.



НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ ВОЛИНИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

Постановка та актуальність проблеми. У наш час значно посилюється роль історичної науки в осмисленні багатовікової минувшини та історичного краєзнавства у відновленні джерел національної пам'яті, зміцненні та активізації національної свідомості на локально-регіональному рівні. Важливо ознайомити широкий загал українства з науковими дослідженнями вчених Волині. Також біографістика відкриває нові грані в реконструкції минулого, дозволяє дослідити складні процеси культурного та наукового процесу через життєпис людей, які волею долі формували й уособлювали цілі напрями культурних та науково-технічних пошуків.

Аналіз актуальних досліджень. Варто відзначити, що узагальнюючої праці, яка б розкривала наукову діяльність волинян ми не зустрічали. Заслуговує уваги наукове видання «Роде наш красний... Волинь у долях края і людських документах» у 2-х томах. У томі другому книги видруковані праці вітчизняних та зарубіжних вчених з питань історії і культури краю, висвітлюються політичні і соціальні проблеми Волині. Матеріали розділу «Події і люди» розкривають маловідомі сторінки життя і творчості визначних українських діячів [7]. Також окремі відомості із зазначеної проблематики знаходимо у краєзнавчих дослідженнях Чернихівського Г., Савчука Б., Рожко В., окремих дисертаційних дослідженнях.

Метою дослідження є вивчення і критичне переосмислення наукового доробку волинської еліти у міжвоєнний період ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. У 30-ті роки ХХ ст. до людей інтелектуальної праці належало близько 1% працюючого населення, або приблизно 15 тис. осіб [3, с. 94]. Ми припускаємо, що це трохи занижений відсоток, з огляду підневільного становища волинських земель. Проте, зовсім незначною у воєводстві була група, яка об'єднувала науковців краю. Вона належала до елітної частини суспільства. Її покликання було зумовлене дією таких головних чинників, як соціальна і психологічна нерівність людей, реальна тогочасна можливість у здобутті освіти, політична пасивність широких верств населення, головні життєві інтереси якого лежали поза сферою політики. Саме ця частина інтелігенції, як і вчителі, займала провідні позиції у політичному, культурному і соціально-економічному житті західноукраїнського суспільства.

До відомих краєзнавців Волині варто віднести М. Теодоровича. Серед його досліджень, слід вказати «Історію міста Кременця», «Волинь в описах міст, містечок і сіл в церковно-історичних, географічних, етнографічних, археологічних та ін. відносинах». Цікавою та важливою, як історичне джерело, для дослідників є книга «Історико-статистичний опис церков і приходів Волинської єпархії», яка вийшла в п'яти томах [10]. У 1904 р. вийшла друком у м. Сідлець праця М.І.Теодоровича «Історія міста Кременця», в якій дослідник запропонував свої погляди з історії міста Кременця [9]. Дослідник підмічає, що від кременю, якого в околицях знаходиться велика кількість і саме місто отримало назву – Кременець [9, с. 5].

Микола Теодорович в науково-популярній формі викладає історію міста. Звичайно, доповідь про місто починає з історії замку, при цьому зазначаючи, що він був споруджений вже в IX ст. [9, с. 11]. Як доказ, автор наводить дані його опису, складені 1545 р. де зазначено, що замок існував з незапам'ятних часів [9, с. 12]. Автор повідомляє те, що 1536 р. польський король Сигізмунд I Старий віддав місто Кременець і навколишню територію своїй дружині Боні, із зобов'язанням зміцнювати замок й утримувати військовий гарнізон. Бона керувала містом через старост, які займалися благоустроєм замку [9, с.28]. Королева Бона надала привілей 1540 р. дозволивши зробити склад солі в Кременці і запровадила два ярмарки [9, с.29]. Зрозуміло, що це сприяло економічному піднесенню міста.

Автор пише про будівництво єзуїтського колегіуму в місті в 1731-1743 рр. [9, с. 51] та характеризує його функціонування. Історія Волинської гімназії (лицею) заснованої Чацьким Т., прослідкована автором від часу заснування до перенесення до Києва [9, с. 61-72]. Зокрема, відкриття гімназії відбулося 1805 р. Навчання в гімназії тривало 10 р. і поділялося на сім класів, з яких перші були дворічні [9, с. 62]. Таким чином, для вивчення історії Кременця із дослідження Теодоровича М. можна почерпнути максимум інформації.

Олександр Цинкаловський – відомий волинський краєзнавець, археолог, історик. В 1936 році працював директором музею при Кременецькому лицейі. Він є автором монографії з історії міста Кременець «Крем'янець та його околиці». Серед його книг особливої уваги заслуговує «Княжий город Володимир» [11, с.124]. В ній висвітлюється історія міста Володимира-Волинського з найдавніших часів до 1935 року. Автор показує великі знання археології та історії Волині, а цим спонукає земляків гордитися своїм краєм та вивчати його минувшину. Цікавою є книга Цинкаловського О. «Старовинні пам'ятки Волині», яка є багато ілюстрована. Найвидатнішим досягненням вченого була праця «Стара Волинь і волинське Полісся». В ній подаються відомості про всі села і міста Волині [11, с. 31].

Необхідно згадати Йосипа Новицького – громадського діяча, краєзнавця, музейника, археографа, педагога з м. Острога. Він довгий час працював в Острозькому краєзнавчому музеї. Його наукова спадщина сприяла поширенню знань про місто Острог та його околиці. Статті Йосипа Новицького в

основному були присвячені історії православної церкви, історичного минулого Острожчини та князів Острозьких. Значна частина статей Новицького Й. була опублікована у варшавському тижневику «Воскресное житие». Найбільше публікацій Новицького Й. виходить у 1929 р. Його стаття «Острозькі легенди (до 400-літньому ювілею кн. К. К. Острозького)» є свідченням високого професіоналізму автора і глибокого розуміння ним значення такого різновиду джерел як народні легенди і перекази. Як музейник Новицький Й. В. не міг обійти історії однієї з найдавніших музейних установ Волині – музею в с. Городок, якому присвятив працю «Історичні екскурсії». Автор популяризує роботу і роль музеїв як важливих осередків збереження історичного минулого народу [1, с. 14].

Неможливо у статті про відомих вчених Волині оминати постать Феценка-Чопівського І. Він є український вчений-металознавець, державний та громадський діяч Волині. Народився в м. Чуднів на Житомирщині. У Чуднові закінчив двокласну народну школу. У 1893 р. поступив у підготовчий клас Першої Житомирської класичної гімназії. У 1907 р. закінчив хімічний факультет Київського політехнічного інституту. У 1909 р. отримав посаду старшого асистента при кафедрі металургії. Член УПСФ, у 1917 р. – член Української Центральної Ради, міністр в урядах УНР. З 1920 р. – у Польщі, тривалий час проживав на хуторі Юркове біля с. Вишнівець в Кременецькому повіті на Волині, де в 1935 р. придбав маєток у 57 гектарів орної та присадибної землі. Вчений шукав на Кременеччині обдарованих українських дітей та проплачував їхнє навчання в Ягелонському університеті у Кракові.

З 1922 р. Феценко-Чопівський старший асистент кафедри металознавства Варшавської політехніки. У цьому ж році на запрошення ректора Гірничо-металургійної Академії в Кракові засновує кафедру металографії і загальної металургії та займає посаду завідувача і професора цієї кафедри. У 1927 р. захищає дисертацію на ступінь доктора наук «Про цементацию бором і берилієм заліза, нікелю і кобальту та деяких спеціальних сталей», роботу над якою розпочав у Київській політехніці; у 1931 – дисертацію «Бляхи парових котлів» на ступінь габілітованого доктора наук. З 1928 був також наук. дорадником, керівником дослідницької лабораторії металургійного заводу «Байльдон» у Катовицях. Від 1933 р. член-кореспондент польської Академії технічних наук. Був дійсним членом Наукового Товариства ім. Шевченка, Товариств металургів і механіків Польщі, металургів Німеччини (Verein deutscher Eisenhüttenleute), American Society of Metals, англ. Iron and Steel Institute, Institute of Metals. Опублікував понад 135 наукових праць укр., рос., пол., нім., англ., фр. мовами, головним чином з термічної, хіміко-термічної обробки, легування сталей.

У 1945 р. він був схоплений радянськими спецслужбами в Катовіце (Польща), привезений до Києва та незаконно засуджений на 15 років ув'язнення. Помер у концтаборі Абезь (Республіка Комі). Феценко-Чопівський залишив спогади про своє життя «Хроніка мого життя», написані стислим, строгим стилем [8, с. 31].

Шумовський Юрій – православний священник, археолог, публіцист. Він народився в селі Мирогоща Дубенського повіту у родині священника. Навчався у Дубенській гімназії та Кременецькій духовній семінарії. Закінчив Варшавський Університет у 1934 р. У 1934-1938 рр. делегат з Волині Варшавського археологічного музею. У 1938 р. закінчив археологічний факультет Варшавського університету. В подальшому Ю. Шумовський займатиметься археологічними розкопками на Волині та напише ряд наукових праць з археології.

Серед документів священника є копія «Розпорядження канцелярії св. Синоду св. Автокефальної православної церкви у Польщі» про призначення Ю. Шумовського вчителем Закону Божого в семикласну державну чоловічу гімназію в м. Дубно. Також отця Юрія було призначено другим священником в соборі міста та військовим, тюремним та шпитальним капеланом.

Займався Юрій Шумовський культурно-просвітницькою діяльністю. У рамках духовних бесід, ініційованих Товариством Петра Могилы у Рівному, 11 листопада 1935 р. о. Юрій Шумовський виголосив реферат «Приготування людства до прийняття Христа та початки християнства».

За часів німецької окупації Ю. Шумовський був директором Рівненського обласного музею. Після евакуації музею вчений зі своєю дружиною опинився в Західній Німеччині, потім працював з 1949 р. у Франції військовим капеланом. Юрій Шумовський став першим українським вченим, що досліджував Африку. В 1951-1956 рр. за дорученням Французького Інституту Чорної Африки в Судані провадив археологічні розкопки в Африці, був директором музею у Бамако. Опублікував нариси «Під гарячим сонцем Африки» (1956 р.). Ю. Шумовський дійсний член НТШ (з 1958 р.). В 1957 р. Шумовський залишив Африку й оселився в США. На американському континенті він був викладачем в кількох університетах, зокрема, викладав антропологію, еволюцію людства, історичну геологію, доісторичну археологію, історію культури слов'янських народів, археологію України. Найдовше він працював у Фордгамському університеті (Нью Йорк). Також брав участь в міжнародних конгресах, симпозіумах у Польщі, Сенегалі, Алжирі, США, Канаді [8, с. 34].

Юрій Федорович залишив про родину Шумовських – його батьків, братів і сестер – Арсена, Петра, Павла, Олександру і Анастасію, багатотомні спогади «Зруйноване гніздо, чи Історія однієї священницької родини на Волині» [12].

Важливе значення для розкриття теми дослідження мають наукові праці з релігійної тематики. Арсен Річинський – відомий громадський та церковний діяч, лікар. Його творча спадщина нині ще не зібрана повністю, не систематизована, більше того – не вивчена. Багато його праць взагалі втрачено. Творчі здобутки Річинського А. досить значні. Це і статті, книги, виступи тощо. Праця

Річинського А. «Проблеми української релігійної свідомості» є об'ємною і надзвичайно багатою ідеями. У першому розділі автор прослідковує історію зародження ідей автокефалії і створення Української православної автокефальної церкви, при цьому зазначає, що український церковний рух не має нічого антиканонічного, а відновлює давні права Української церкви, знищені Московською державою [6, с.58]. Річинський А. виступає активним поборником української автокефалії. Саме на першому етапі боротьби за українську церкву у міжвоєнний період ХХ ст. в Польщі авангардну роль відіграв Володимир-Волинський гурток на чолі з Річинським А. [2, с. 205]. Автор підкреслює важливість функціонування української мови в культурній і позакультурній діяльності української церкви [6, с. 124].

Відповідно однією із центральних проблем головних друкованих праць Річинського А. було питання про роль національного моменту в релігійному житті, про співвідношення національного й релігійного [5]. Розглядаючи погляди мислителя на вказану проблему, варто зазначити, що вони формувалися під впливом двох основних чинників. Перший чинник – православна релігійність Річинського А., яка була закладена ще в дитинстві. Другий чинник – український національний рух. Річинський А. сформувався як національно свідомою особистістю і був активним учасником різноманітних українських організацій. Тому він намагався знайти оптимальний синтез між національним та релігійним.

Слушною є думка А. Річинського, що чим більше людина є інтелектуально обдарована й розвинена, тим яскравіше виступають особливості її національної вдачі. Тому «геній завше з психологічного боку є глибоко національним». Тільки люди розумом убогі, особливо недоумки та ідіоти, позбавлені національних прикмет [6, с.254]. Цими словами автор спонукає українську громадськість до роздумів про збереження національної ідентичності.

Арсен Річинський займався також історичним краєзнавством, відома його праця – «Старий город Волинь» [4, с.122]. В дослідженні розкривається історія Волинської землі, створення міста Волиня. Автор однозначно стверджує, що «... цілком ясно розкривається нам етимологія назви «Волинь». Безперечно, це чисто слов'янська назва, споріднена зі словами – п устинь, Горинь, гостинь... «Велинь» означало спочатку горбовину, пізніше – город на горбовині чи на плоскогір'ї. Таке пояснення, як бачимо, вповні відповідає характерові місцевості, де була położена стара волинська столиця» [4, с. 132].

Михайло Тучемський – церковно-громадський діяч, краєзнавець Волині. Випускник Волинської Духовної семінарії. Він був рукоположений у священницький сан 1896 р. в Почаївській Лаврі. В 1902-1903 рр. Тучемського М. перевели в Остріг спостережником церковно-приходських шкіл Острозького повіту. Тут він став ініціатором створення церковно-просвітницького Братства імені князів Острозьких (затверджене у 1909 р.). В острозький період розпочалась його публіцистична діяльність. Спочатку це були короткі інформациї про діяльність Братства. У 1912-1913 рр. в друкарні Почаївської Лаври виходять твори священника: «Сторожевой замок князей Острожских в городе Остроге Волинской губернии, в современном нам состоянии» і «Сторожевой замок князей Острожских в городе Остроге». Михайло Андрійович не лише сам брався за історичні розвідки, але й заохочував до цієї роботи своїх колег. Розуміючи, що вивчення минулого краю, сприяє вихованню патріотизму. Найвідоміша праця Тучемського М. «По глухих закутках Волинського Полісся», в ній описує подорож архієпископа Волинського та Кременецького по Волині [7, с. 88].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Успіх нинішнього українського державотворення значною мірою залежить від того, чи зуміємо ми об'єктивно і критично проаналізувати власний історичний досвід. Зокрема, усвідомити, як формувалася і функціонувала українська державницька ідея в міжвоєнний період ХХ ст. на Волині. Адже зазначимо, що ідея взагалі як форма осягнення в думці явищ і процесів дійсності має ту специфіку, що відображення об'єктивної реальності і постановка практичної мети перед людиною перебувають у ній в органічній єдності. Ідеї, які правильно і глибоко відображають реалії життя, пришвидшують соціальні процеси, орієнтують суспільство на подолання віджилого й становлення нового, прогресивного. В цьому ракурсі, на наш погляд, актуальність досліджень історіографічних проблем, в тому числі української ідеї в контексті духовного відродження, якраз полягає в тому, що вони покликані сприяти стратегії сучасного соціально-політичного розвитку та його державних пріоритетів. Адже, історична наука покликана переконати в безперечному факті неперервності традицій державотворення, багатовіковому існуванні в українців державницької ідеї. Ми відновлюємо власну державу і розбудовуємо її, повертаючись, звичайно, до своїх самостійницьких традицій, державотворчого процесу, пам'ятаючи, що саме Українська держава є національно-історичним феноменом. Йдеться про незнищенність ідей самостійної та соборної України, які закріпились в ментальності українського народу.

Можна простежити той факт, що українська еліта була освіченою, мала широкий кругозір, їй притаманні були такі риси, як патріотизм, справедливості, сподвижницька праця, вболівання за долю свого народу та збереження національної ідентичності. Маємо надію, що відображення та вивчення життя і творчості видатних науковців Волині є посильним внеском у справу зміцнення національної духовності українського народу та викличе інтерес широкого загалу до їх діяльності.

Потенціал подальшої розробки зазначеної проблеми ще далеко не вичерпаний.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманенко В. Наукова та музейницька діяльність Й. В. Новицького // Волинська книга: історія, дослідження, колекціонування: Наук. зб. – Вип. 1. – Острог, 2005. – С. 13–22.

2. Борщевич В. Т. Українське церковне відродження на Волині (20-40- рр. ХХ ст.): [монографія] / В. Борщевич – Луцьк: Ред.- вид. відділ – "Вежа", 2000. – С. 205.
3. Пономаренко С. Аналіз польських законодавчих актів про освіту 1918–1939 рр. // Актуальні проблеми розвитку суспільства: історична спадщина, реалії та виклики ХХІ ст. / Шості читання пам'яті В. Липинського. – Луцьк, 2003. – С. 94–96.
4. Річинський А. Старий город Волинь / А. Річинський // Пісоцький А. Інтелігенція Волині: погляд крізь призму часу / А. Пісоцький, Н. Войтюк – Луцьк: ВАТ «Волинська обл. друкарня», 2009. – С. 122–133.
5. Річинський А. Сучасний стан церковно-релігійного життя української людності (Доклад, виголошений на українському православно-церковному з'їзді в Луцьку, 5–6 червня 1927 року). – 1927.– 18 с.
6. Річинський А. В. Проблеми української релігійної свідомості / Упоряд. А. Колодний. – К.: Світ Знань, 2000.
7. "Роде наш красний..." (Волинь у долях краян і людських документах). Наукове видан. / Упорядники Л. К. Оляндер, М. М. Кучерепа. – Луцьк: "Вежа", 1996. – Т. 2. – 344 с.
8. Скакальська І. Краєзнавчий довідник. Українська еліта Кременеччини міжвоєнного періоду ХХ ст. / Автор-упорядник І. Скакальська. – Кременець: ВЦ КОГПІ, 2012. – 50 с.
9. Теодорович М. І. Історія міста Кременця / М. І. Теодорович – Сідлець, 1904. – 141 с.
10. Теодорович Н. І. Город Владимир Волынской губернии в связи с историей Волынской иерархии / Н. И. Теодорович – Почаев: тип. Почаево-Успенской лавры, 1893. – 270 с.
11. Цинкаловський О. М. Княжий город Володимир: історико-краєзнавчі нариси. – Друк. за виданням "Учітєся, брати мої", Львів, 1938. – Луцьк: Настир'я, 2000. – 124 с.
12. Шумовський Ю. Зруйноване гніздо, чи Історія однієї священицької родини на Волині / Юрій Шумовський. – Том 1. – США, Саванна, 1994.

Скакальська Ірина Богданівна. Наукові дослідження українських вчених Волині першої половини ХХ ст.

У статті проаналізовано окремі праці наукової еліти Волині. Визначено вплив діяльності національних вчених на формування ідентичності українців.

Ключові слова: еліта, Волинське воеводство, наукова еліта, міжвоєнний період.

Скакальська Ирина Богдановна. Научные исследования украинских ученых Волыни первой половины ХХ в.

В статье проанализированы отдельные работы научной элиты Волыни. Определено влияние деятельности национальных ученых на формирование идентичности украинцев.

Ключевые слова: элита, Волынское воеводство, научная элита, межвоенный период.

Skakalska Irina. Ukrainian research scientists Volyni first half of the twentieth century

The article analyzes the individual work of the scientific elite Volhynia. The influence of national scientists on the formation of Ukrainian identity.

Keywords: elite, Volyn, scientific elite, the interwar period.



УДК 908(477)

Олександр Соловей

**ПОДІЇ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ НА КРЕМЕНЕЧЧИНІ
(за матеріалами фондів Кременецького краєзнавчого музею)**

Постановка проблеми. Боротьба українського народу проти іноземних поневолювачів була чи не з найголовніших і характерних рис вітчизняної історії. Одним із елементів духовного життя українського народу була історична пам'ять. Тепер, коли Україна стала на шлях будівництва демократичної правової держави та інтеграції в світовий політичний процес, більше, ніж будь-коли, потрібно заглибитися в аналіз історичного минулого, щоб можна було повною мірою врахувати нагромаджений досвід боротьби за незалежність, прорахунки й помилки попередніх поколінь.

Документи і матеріали регіональних архівних та музейних фондів проливають світло на малодосліджені періоди локальної історії пов'язаної з періодом Другої світової війни. Кременеччина розділивши долю інших українських земель періоду німецької окупації, мала свої особливості. У кременецько-шумських лісах з весни 1943 р. діяли повстанські загони М. Медвецького – «Хрона» та І. Климшина – «Крука». В продовж війни тривала боротьба краян проти гітлерівського, а згодом сталінського режимів.

Фонди Кременецького краєзнавчого музею дають можливість частково висвітлити один із найтрагічніших періодів нашого минулого, окреслити роль і місце краю у національно-визвольних змаганнях 40–50-х років ХХ ст., показати життя кременчан в умовах німецької окупації.

Аналіз останніх досліджень. Незважаючи на те, що документи і матеріали із фондів широко використовувались для краєзнавчих та історичних досліджень, однак джерелознавчий аналіз та характеристика документів у працях науковців не здійснювались. Виняток становить публікація автора оглядового характеру, що стосується усіх фондів [10, с. 179–181], та увага до джерел, які висвітлюють проблему Голокосту. З огляду на вивчення трагедії єврейського населення в роки війни щоденники Романа Кравченка-Бережного, які автор вів в окупованому Кременці і радянське обвинувачення використовувало на Нюрнберзькому процесі широко використовувались зарубіжними та вітчизняними науковцями й краєзнавцями [9]. Окремі фрагменти із щоденника доступні в електронному ресурсі [2]. Виписки із цього документа, а також публікації в газеті «Кременецький вісник», яка виходила в окупаційному місті, представлені у багатотомному проекті, що видається у Німеччині, збірнику документів «Переслідування і знищення європейських євреїв нацистською Німеччиною в 1933 – 1945 роках» [1].

Мета статті – проаналізувати документи і матеріали з фондів Кременецького краєзнавчого музею, які розкривають період окупації краю німецькими військами, боротьбу українського підпілля в роки Другої світової війни та в післявоєнний період.

Виклад основного матеріалу. Населення Кременеччини сповна відчуло на собі трагізм Другої світової війни. Після підписання у Москві 23 серпня пакту Молотова-Ріббентропа та секретного протоколу про розподіл сфер впливу у Європі Німеччина 1 вересня 1939 р. розв'язала світову війну. Польща, яка стала першою жертвою агресії через два тижні перестала існувати. Частина польського уряду разом із представниками посольств кількох інших держав з залишками відступаючих військ опинилися в Кременці. 12 вересня 1939 р. німецька авіація намагаючись знищити польських урядовців почала бомбардувати місто.

Напередодні Другої світової війни населення Кременця становило 32 тисячі чоловік.

17 вересня до Кременця вступили радянські війська. Розпочалася перша радянська окупація краю, яка супроводжувалася масовими репресіями щодо місцевого населення.

Після нападу Німеччини на Радянський Союз 22 червня 1941 р. лінія фронту на кінець місяця уже проходила по території краю. Тут, в районі Броди–Кременець–Дубно відбулася одна із найбільших танкових битв початку радянсько-німецької війни.

2 липня 1941 р. Кременеччина була окупована німецькими військами. Період окупації сповнений масовими розстрілами, грабежами, примусовим вивезенням на роботи до Німеччини, бідуванням. На початку 1942 р. у місті було створено єврейське гетто. 10 серпня гітлерівці провели двотижневу акцію по знищенню в'язнів. До десяти тисяч євреїв було розстріляно на околиці міста.

Боротьба проти німецьких окупантів та радянських формувань привела до виникнення загонів УПА, що діяли на території Кременецького та Шумського районів. Повстанські загони вели боротьбу із німецькими каральними загонами, польським підпіллям, радянськими партизанами. В умовах війни загострилось протистояння між двома напрямками ОУН (мельниківським та бандерівським), що привело до невинуватих жертв серед повстанців та цивільного населення. Після того, як лінія фронту відкотилася на Захід, розпочався другий період радянської окупації краю. Ознакою цього етапу було жорстоке протистояння українських самостійницьких сил сталінському тоталітарному режиму, яке тривало до середини 50-х років.

У фондах Кременецького краєзнавчого музею укомплектовано значний масив документів із вивчення історії Кременеччини та суміжних районів, які історично належать до Південної Волині.

Джерельна база Кременецького краєзнавчого музею періоду німецької окупації та національно-визвольної боротьби загонів ОУН – УПА в регіоні формувалася у три етапи:

- перший – від 17 вересня 1939 р. до початку радянсько-німецької війни 22 червня 1941 р.;
- другий – від початку визволення Кременця радянськими військами 19 березня 1944 року до середини 80-х рр. ХХ ст.;
- третій – у період лібералізації радянського суспільства, що почався із середини 80-х рр. ХХ ст. та в роки державної незалежності України.

Актуальність висвітлення проблеми окупації Кременеччини в роки Другої світової війни, формування та функціонування українського повстанського руху можна окреслити такими чинниками:

- увага науковців до регіональної та локальних подій, що сприяє уточненню концепції історії краю та України в цілому;
- персоніфікація історії та повернення імен тих історичних постатей, діяльність яких в роки панування тоталітарної системи фальшувалась або замовчувалась;
- висвітлення подій Другої світової війни у сучасній науковій парадигмі;
- наявність окремих недосліджених аспектів теми;
- існування очевидців і учасників подій, пов'язаних із воєнним періодом;
- важливість теми в формуванні національної свідомості та консолідації суспільства навколо знакових віх вітчизняної історії.

Особливість історії Кременеччини періоду Другої світової війни полягає в тому, що:

- в умовах радянської окупації 1939 – 1941 рр. Кременецька тюрма стала знаряддям репресій проти населення краю і з початком радянсько-німецької війни там відбувалося масове винищення в'язнів органами НКВС СРСР;

- за час окупації біля десяти тисяч євреїв були розстріляні на околицях Кременця;
- на Кременеччині – Шумщині із березня 1943 р. активно діяли повстанські загони УПА – «Південь». Боротьба націоналістичного підпілля тривала до середини 50-х рр. ХХ ст.

Основу джерельної бази окресленої проблеми становлять документи та архівні матеріали Кременецького краєзнавчого музею. За походженням та змістом їх умовно можна класифікувати на такі групи:

1. Документи радянських властей та рішення місцевих органів влади щодо організації суспільно-політичного життя регіону, мобілізації населення та евакуації в перші дні війни, а також налагодження господарського життя після визволення.

Особливо цінними є неопубліковані документи, які розкривають боротьбу органів НКВС із українським націоналістичним підпіллям. Це акти, складені керівниками Кременецького РВ МДБ про виявлення та ліквідацію повстанців [3], акти судово-медичних експертиз про жертви серед цивільного населення внаслідок відплатних акцій підпільних боївків УПА [4].

Окрему групу документів становлять довідки про мобілізацію чоловіків до Червоної армії, про перебування на військовій службі, поранення, нагородження [5], а також «похоронки» та довідки про перебування у фашистському полоні. До офіційних документів властей належать рішення судів про реабілітацію тих, хто був засудженим сталінським режимом.

2. Матеріали та документи окупаційних німецьких властей та свідчення очевидців фашистського терору (22 червня 1941 р. – березень 1944 р.).

Впродовж усіх післявоєнних років важливим джерелом для дослідження Геноциду єврейського населення були записи у двох щоденниках, зроблені в окупованому місті 16-річним Романом Кравченком-Бережним [6]. Автор відтворив трагедію населення краю із щоденною точністю, при тому не лише зафіксував найважливіші події, що відбувались на Кременеччині, а й записав більшість розпоряджень і наказів німецької влади. Цей документальний матеріал був використаний Надзвичайною державною комісією по виявленню злочинів німецьких окупантів у Радянському Союзі на Нюрнберзькому процесі.

Незважаючи на достатньо довгий період використання цих свідчень, інтерес дослідників до них не спадає. В останні роки щоденниками зацікавилися, крім російських вчених, науковці з Німеччини та Ізраїлю, а спогади автора видані англійською мовою у Великобританії. Однак, на нашу думку, цей важливий документ потребує окремого, глибокого джерелознавчого аналізу. Основним аргументом на користь використання щоденників Кравченка-Бережного був той факт, що ці свідчення вивчала Надзвичайна державна комісія та юристи, котрі готували документи на Нюрнберзький процес. Власне ці аргументи, на нашу думку, децю насторожують.

Щоденник Романа Кравченка-Бережного започаткований 11 липня 1941 року, на дев'ятий день окупації міста. Молодий автор відтворює встановлення «нового порядку» окупаційним режимом, при тому явно симпатизуючи радянській владі, яка протрималася від 17 вересня 1939 р. до початку липня 1941 р. Співставляючи події, пов'язані з радянізацією краю та першими тижнями німецької окупації, виявлено ряд важливих фактів про які автор взагалі не згадує.

По-перше, після нападу Німеччини на Радянський Союз 22 червня 1941 р. почалося масове винищення в'язнів органами НКВС у всіх тюрмах Західної України, яка стала прифронтовою зоною. У Кременецькій тюрмі в ті дні було розстріляно до сотні людей, до того ж розстріли тривали і в передвоєнні місяці. На території тюрми, у виритих траншеях, здійснювали захоронення. Німці вступили у Кременець 2 липня 1941 р. З пропагандистською метою було розкопано частину поховань, а камери тюрми відкрили для місцевих жителів та родичів ув'язнених, тіла яких знаходилися у цих приміщеннях. За свідченнями очевидців, у камерах були сліди жорстоких катувань і розправ. Ця подія сколихнула місто і південно-західний волинський регіон. З різних сіл і околиць прибувала рідня для пошуків тіл своїх близьких. У щоденнику Кравченка-Бережного жодних свідчень про ці події немає.

По-друге, з початком радянсько-німецької війни органами НКВС були проведені арешти серед неблагонадійних, які в умовах війни могли становити небезпеку для радянської сторони і які могли піти на співпрацю з німцями. Серед заарештованих був батько автора щоденника, колишній офіцер царської армії Олександр Кравченко-Бережний. Лише хаос перших днів війни, втеча на деякий час охорони тюрми та прибуття на її територію відступаючих радянських військ врятувало життя багатьом заарештованим. Частину з них просто відпустили, бо відступаючі війська не здійснювали каральних функцій. Про арешт батька та багатьох інших людей автор теж не згадує.

По-третє, автор децю ідеалізує свою поведінку в окупованому місті (прослуховування радіопередач з Москви, а в дні комуністичних свят – грамплатівок із радянськими мелодіями та піснями, при тому під загрозом розстрілів). Героїзація своїх вчинків, зрештою, типова для підліткового віку. Поряд з тим у записах існують певні розбіжності з реаліями окупованого міста, неодноразово вказується на те, що його свідчення в майбутньому, після перемоги над ворогом, стануть викриттям злодіянь фашистів, ідеологічно по радянському розставлено акценти щодо воюючих сторін та діяльності українських націоналістів.

У травні 2011 р. Р. Кравченко-Бережний помер у м. Апатіти Мурманської області в Росії. Автор залишив для дослідників надзвичайно цінний документ, однак він не дає вичерпних відповідей на багато питань, в тому числі, чи могли щоденники потрапити як докази в руки Міжнародного трибуналу без втручання і корегування органів держбезпеки СРСР.

Важливим джерелом дослідження проблеми є акти Надзвичайної комісії по розслідуванню фашистських злочинів, зокрема, відкриття місць масових розстрілів та підрахунки збитків, заповідяних району. В газеті «Кременецький вісник», яка виходила в окупованому місті, друкувалися оголошення, накази, розпорядження німецьких властей. Аналіз цих матеріалів дає можливість реконструювати особливості фашистського режиму. Варті уваги й численні довідки, посвідчення, оповістки, видані населенню органами влади. Вони різного характеру, однак відтворюють атмосферу насилля та терору в регіоні. Серед них, зокрема, посвідчення, видане євреям про заборону ходити тротуарами міста та про введення для них комендантської години; персональні накази для громадян щодо поставки м'яса, сплати податків та погрози тим, хто не виконає цих розпоряджень; оповістки про вивезення до Німеччини; акти, складені властями для вилучення культурних та музейних цінностей [7] тощо.

3. В окрему групу документів слід виділити фронтові листи. Ці матеріали як історичне джерело несуть суб'єктивний, спорадичний характер, але дають можливість відтворити атмосферу воєнних років, матеріальний та морально-психологічний стан населення краю [8].

4. Досить цінними в інформаційному плані є спогади й мемуари, письмові свідчення безпосередніх учасників воєнних дій. Великий масив цих матеріалів потребує детального критичного аналізу, оскільки характеризується суб'єктивністю суджень, багатьма неточностями. Чимало цих свідчень зібрано після здобуття незалежності України, тому окремі події й дати не уточнено. Незважаючи на це, вони проливають світло на ті процеси, які в радянський період замовчувалися або фальсифікувалися.

Заслужують на увагу спогади Я. Ічанського, комсомольського лідера у 1939 – 1941 рр. та партійного керівника в післявоєнний період на Кременеччині. Автор подає надзвичайно важливу інформацію щодо початку війни, про те, як керівництво району отримало повідомлення про напад Німеччини на СРСР, що відбувалося в місті 22 червня 1941 р., про заходи, які приймалися радянськими органами щодо організації життя в умовах війни, мобілізаційні заходи, а також про перші бої та наступ німецьких військ на території Південної Волині. У кінці подано прізвища тих радянських партійних та комсомольських активістів, які воювали, і тих, хто загинув на фронтах Другої світової війни.

Цей матеріал не позбавлений тенденційності й заангажованості, оскільки був написаний партійним функціонером в радянський період, та все ж, з точки зору хронології подій і детальної інформації, він дає можливість відтворити події перших днів війни. Окремі свідчення про початок війни знаходимо у спогадах кременчан, які були очевидцями тих подій, пережили окупацію, переслідування і арешти.

Джерельну базу дослідження суттєво збагачують спогади тих, хто був мобілізований в ряди діючої армії, а також тих, хто в складі 1-го Українського фронту у зимово-весняній кампанії 1944 р. визволяв край від німецьких окупантів. У музейних фондах зберігаються десятки листів, які надходили з різних кінців СРСР, мемуаристика. Найбільш інформаційними серед цієї групи документів є машинописні та фотокниги, виготовлені ветеранами військових частин, які брали участь в операціях на території Південно-Західної Волині. Серед них: «107-я стрелковая ордена Суворова дивизия. 1942–1945», «Четыре года в боях за Родину. Воспоминания о боевом пути в годы Великой Отечественной войны 107-й стрелковой Кременецкой ордена Суворова I-й степени дивизии», «36-й гвардейский бомбардировочный ордена Суворова и Кутузова Берлинский авиационный полк. Боевой путь. 1941–1945», а також щоденник, написаний у роки війни І. Іллєвським, схеми бойових дій 287 стрілецької дивізії з 01. 01. по 20. 07. 1944 року.

Діяльність радянських партизан та діяльність підпільників висвітлено у спогадах Карпатського рейду Сердюка І. Т., в бойових характеристиках, довідках, посвідченнях партизан та підпільників, а також у зібраній інформації краєзнавців та журналістів. Після відновлення державної незалежності до наукового обігу залучаються документи і матеріали, які були недоступні за радянських умов або були предметом замовчування й ідеологічних та історичних фальсифікацій. В першу чергу, це стосується колекції фондів, у яких відображено самостійницький рух на Волині в умовах Другої світової війни та боротьба органів НКВС з націоналістичним підпіллям.

Важливими для дослідження проблеми є спогади учасників національно-визвольних змагань. Як правило, усі, хто воював в загонах УПА і хто залишився живий, пройшли через сталінські табори, тюрми, заслання. Тому їхні свідчення важливі як з точки зору історії повстанського руху, так і для осмислення трагедії народу в період радянського тоталітарного минулого. Фонди краєзнавчого музею в останні роки поповнилися документами, що надійшли із діаспори. Авторами мемуарів стали колишні активні учасники національно-визвольної боротьби на Волині. У спогадах В. Михальчука «Лісова школа в Білокриниці», М. Медведського (брат якого, Микола Медведський – «Хрін» – був командиром одного з перших повстанських загонів на півдні Волині, Б. Скорупської – дружини курінного УПА Максима Скорупського («Макса») та інших акцентується увага на організації загонів УПА, бойових операціях, поразках, і в кінцевому результаті, на еміграції на Захід окремих діячів. У 2012 р. у фонди музею поступила копія машинопису Тараса Бульби-Боровця «Армія без держави» із виправленнями та уточненнями автора. Не меш цінними є записи А. Грицаюка, учасника повстанського руху (підпільна кличка «Цвях»), та матеріали, зібрані В. Олійником, якому вдалося віднайти та встановити 278 імен учасників ОУН – УПА.

У цих документах розкрито особливість національно-визвольних змагань у Південній Волині, територія якої належала до Рівненського обласного проводу (Волинський іспекторат – 2). У південно-західних районах Волині діяли загони ОУН, ОУНр, відділ Тимофія Басюка – «Яворенка».

За зібраннями фондів уточнюються діяльність Проводу ОУН, місця дислокації відділів та загонів УПА, проведені бойові операції, а також розкриваються причини внутрішнього протистояння, конфліктів, що

привели до значних людських втрат. Крім цих, доволі об'ємних за змістом та інформацією документів, доповнюють джерельну базу й інші рукописні та друковані матеріали. Комплексний аналіз цих історичних свідчень дають можливість більш детально реконструювати феномен українського повстанського руху.

Документи і матеріали, зосереджені в музейних фондах, сприяють осмисленню своєї історичної спадщини та проведенню дослідницько-аналітичної роботи на джерельній базі, що має різне походження та інформативне наповнення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden durch das nationalsozialistische Deutschland 1933–1945: Project in 16 Bänden / Autoren: Susanne Heim, Ulrich Herbert, Hans-Dieter Kreikamp, Horst Möller, Gertrud Pickham, Dieter Pohl und Hartmut Weber. – Band 7 Sowjetunion mit annektierten Gebieten I Besetzte sowjetische Gebiete unter deutscher Militärverwaltung, Baltikum und Trensniestrien.–Oldenbourg Verlag München 2011. – 891 s.

2. Кравченко-Бережной Р. А. Мой XX век (Стоп-кадры) [Электронный ресурс] / Р. А. Кравченко-Бережной. – Апатиты, 1998. – 263 с. – Режим доступа: http://militera.lib.ru/memo/russian/kravchenko-berezhnoy_ra/index.html

3. Кременецкий краєзнавчий музей (ККМ), ф.18566, док. 1944; ф. 18561, док. 1939.

4. ККМ, ф. 18564, док. 1942; ф. 18563, док. 1941; ф. 18568, док. 1946; ф. 18567, док. 1945; ф. 18565, док. 1943.

5. ККМ, ф.17768, док. 1821; ф.17766, док. 1820; ф. 25350, док. 3001; ф. 23586, док. 2694; ф. 24709, док. 2869; ф. 27918, док.3153; ф. 18441, док. 1927; ф. 33333, док. 3544; ф. 33331, док. 3542; ф. 24476, док. 2859.

6. ККМ, ф. 34832, док. 3587, 145 арк.; ф. 65851, арх. 835, 136 арк.; ф. 38098, док. 3896; ф. 14188, док. 1370; ф. 14187, док. 1364; ф. 14184, док. 1366; ф. 27706, док. 3134; ф. 27707, док. 3135; ф. 277009, док. 3137; ККМ, ф. 4060, док. 4442, 44 арк.

7. ККМ, ф. 3606, док. 3720; ф. 36039, док. 3723; ф. 36038, док. 3722; ф. 36040, док. 3724; ф. 36044, док. 3728; ф. 22480, док. 2513; ф. 22306, док. 2454; ф. 24193, док. 2803; ф. 23803, док. 2755; ф. 23802, док. 2754; ф. 5367, док. 798; ф. 18274, док. 1894; ф. 18273, док. 1893; ф. 63709, док. 4573; ф. 36025, док. 3709; ф. 36028, док. 3712.

8. ККМ, ф. 30186, док. 3393; ф. 30185, док. 3392; ф. 28226, док. 3180; ф. 27703, док. 3131; ф. 65855, арх. 835; ф. 65854, арх. 834; ф. 41583, арх. 616; ф. 41584, арх. 617.

9. Коржов Д. Я. Я видел, как ее везли на смерть / Д. Коржов // Мурманский вестник. – 2007. – 2 июня; Коржов Д. Я. Тот самый дневник / Д. Коржов // Мурманский вестник. – 2007. – 18 августа; Соловей О. Ти пам'ятаєш Кременцю, ті березневі дні... / О. Соловей // Діалог. – 2004. – 20 березня.

10. Соловей О. Г. Фонды Кременецкого краєзнавчого музею як історичне джерело з історії Південно-Західної Волині / О. Г. Соловей // Історія та географія: зб. наук. праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди / редкол.: Л. М. Плиско [та ін.] – Харків, 2009. – Вип. 34. – С. 179–181.

Соловей Олександр Григорович. Події Другої світової війни на Кременеччині (за матеріалами фондів Кременецького краєзнавчого музею)

Дається характеристика документів та матеріалів із фондів Кременецького краєзнавчого музею Тернопільської області як важливого джерела дослідження історії Південно-Західної Волині періоду Другої світової війни.

Ключові слова: Кременеччина, Кременецкий краєзнавчий музей, документи, Друга світова війна.

Соловей Александр Григорьевич. События Второй мировой войны на Кременеччине (по материалах фондов Кременецкого краеведческого музея)

Дается характеристика документов и материалов из фондов Кременецкого краеведческого музея Тернопольской области которые являются важным источником исследования истории Юго-Западной Волины периода Второй мировой войны.

Ключевые слова: Кременеччина, Кременецкий краеведческий музей, документы, Вторая мировая война.

Alexander Solovey. Events of the Second World War in Kremenets (according to the funds from Kremenets Museum of Regional ethnography)

The author characterizes the documents and various materials which are kept at the Kremenets' lore museum in Ternopil region and are the significant source of scientific research of the history of the South-Western Volynya during WWII (World War the Second).

Key words: Kremenets, Kremenets' lore museum, documents, World War the Second.



УДК 37.041; 374. 32

Валентина Бенера

**ПРО ПІДГОТОВКУ І САМОПІДГОТОВКУ НАУКОВИХ КАДРІВ (II ПОЛ. XIX – ПОЧ. XX СТ.):
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС**

Постановка проблеми. Упродовж півторавікового розвитку історико-педагогічного процесу, постать педагога залишається в центрі наукового пошуку. І нинішні й майбутні історики звертатимуться до особистостей як до носіїв певних цінностей, що їх вони перетворюють у процесі своєї діяльності в явища культури. Певною мірою цей процес є незалежною, об'єктивною складовою історико-педагогічного дискурсу. Погоджуємося із визначенням академіка О. Сухомлинської, що «педагогічна персоналія – це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей, культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель [22, с. 42]. Для предметного поля нашого дослідження важливо відзначити про педагогічні персоналії в університетах II пол. XIX ст. – поч. XX ст., як про лідерів наукових шкіл, які згуртовували навколо себе обдаровану до наукових починань молодь, продукували нові прогресивні підходи у педагогічній науці.

Зазначимо, що процес розвитку самостійної наукової роботи студентів нами досліджується переважно у діяльності класичних університетів Східної, Південної, Центральної і Західної України другої половини XIX – початку XX ст. Наприкінці другої половини XIX ст. на Україні діяли п'ять університетів: Львівський (1661), Харківський (1805), Київський (1834), Новоросійський (1865), Чернівецький (1875); Ніжинський історико-філологічний інститут кн. О. Безбородька (1875), Київські вищі жіночі курси (ВЖК) (1878) тощо. У вищих закладах освіти поруч з консервативною, відданою монархії інтелігенцією, сформувалась генерація прогресивної інтелігенції, яка вболівала за стан духовності народу, за рівень його освіченості. Як свідчить ретроспективний логіко-системний аналіз наукових джерел щодо діяльності вітчизняних університетів [1-4; 9-13; 17-21; 24-31], найвищі прояви самостійної роботи студентів за своєю суттю і змістом, як самостійна науково-дослідницька робота, були виражені саме у процесі становлення вітчизняної університетської освіти зазначеного періоду.

Сучасні вимоги до підготовки фахівців, їх компетентності спонукають до ґрунтовнішого вивчення розвитку теорії і практики самостійної роботи в історії вищої школи України. Актуальність окресленої проблеми, важливість об'єктивного осмислення теоретичного і практичного досвіду минулого для розвитку сучасної вищої школи України, обумовили *мету статті*: історико-педагогічний дискурс підготовки і самопідготовки наукових кадрів (II пол. XIX – поч. XX ст.), визначення особливостей виконання наукової роботи у зазначений період, актуалізація необхідності впровадження позитивного історико-педагогічного досвіду у практику діяльності сучасного вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. В університетах досліджуваного періоду для участі у конкурсі для претендента на заміщення вакантної посади на кафедрі необхідною умовою було виконання самостійної наукової праці, публікацій наукових робіт для дозволу викладання певної галузі наук. Разом з тим, про важливість врахування наукових досягнень викладача, оприлюднених у наукових публікаціях, було необхідною умовою його визнання як вченого, науковця. Зазначимо, що для викладача університету досліджуваного періоду, як і тепер, самостійна наукова робота була одним із видів наукової діяльності, засобом здобуття наукового ступеня. Як відомо, учені ступені присвоювалися факультетами після публічного захисту відповідної дисертації. Захист відбувався у повному зібранні факультету, яке, під головуванням декана, складалося з усіх ординарних та екстраординарних професорів факультету. Доценти отримували право голосу тільки після дворічного перебування на цій посаді. Як правило, виступали два опоненти, які на початку XX ст. отримували за опанування по 200 крб. Якщо на початку XIX ст. функцію затвердження результатів захисту виконували факультети, з 1819 р. право затвердження перейшло до міністра. Більш детально правила випробувань визначалися в спеціальних Положеннях, які затверджувалися Міністерством народної освіти (надалі – МОН). Університети користувалися давньою академічною традицією атестації кадрів і присудження вчених ступенів кандидата, магістра і доктора наук з поч. XIX ст. («Предварительные правила народного просвещения» (1803); «Положение о присуждении ученых степеней» (1819, 1837, 1844). Результати логіко-системного аналізу дозволяють відзначити, що як і тепер, понад 200 років тому дисертація розглядалася як самостійна робота здобувача на отримання наукового ступеня. Згідно «Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів» – «самостійна робота над дисертацією на здобуття наукового ступеня кандидата наук є однією з форм підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів» [15, п. 44].

Наприкінці 1850 р. запроваджувався контроль за написанням і захистом дисертацій. У досліджуваний період особливо контролювався зміст наукових досліджень, його спрямованість на підтримку державного ладу. Права університетів щодо цього визначала глава IX «Про вчені ступені і почесних членів» в Статуті 1863 р. На відміну від західноєвропейських університетів, де вчені ступені іменувалися відповідно до назви

факультетів, у Росії (а отже, і у Центральній і Східній Україні) вони присуджувалися за одним з 39 розрядів наук (спеціальностей), внесених до Положення від 4 січня 1864 р. про вчені ступені [7, с. 218; 16, с. 119].

Пригадаємо, що рішенням Імператора від 05. 11. 1850 р. у підросійських університетах (Харківському, Київському, з 1865 – Новоросійському) було відкрито кафедру педагогіки [27, арк. 1 – 22], що сприяло започаткуванню й розвитку педагогічної науки. Аналіз архівних документів та наукових джерел [27, арк. 1 – 2, 12] дозволяє відзначити, що першим викладачем педагогіки Київського імператорського університету св. Володимира було призначено доктора філософії та стародавньої філології, ординарного професора Київської Духовної Академії С. Гогоцького. Аналіз архівних документів, історико-педагогічної літератури дозволив ознайомитися із процедурою захисту докторської дисертації С. Гогоцького. Так у листі ректора від 20 жовтня 1850 р. за №2270 було зазначено, що «доцент в університеті св. Володимира С. Гогоцький 4 жовтня 1850 р. о 12 годині дня, у залі урочистих зібрань університету буде публічно захищати дисертацію «Філософія Гегеля, її достоїнства і недоліки», написану ним для отримання ступеня доктора філософії і древньої філології» [28, арк. 1]. Важливо відзначити, що разом із оголошенням пропонувалися «Положення, із міркуваннями», виділені автором [там же, арк. 2]. та оголошення на німецькій [там же, арк. 3–4] та російській мовах [там же, спр. 512, арк. 5]. Тема дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії і древньої філології «Философия Гегеля, ея достоинства и недостатки» з деякими положеннями, що відносяться до древньої філології, яку буде прилюдно захищати магістр філософії С. Гогоцький.

Слід відзначити, що в оголошенні визначалися місце захисту – Імператорський університет св. Володимира, дата – жовтень 1850 р., (3–4 арк. на нім. мові, 5 арк. на рос. мові). Після проходження процедури публічного захисту рада університету готувала відповідний лист у МНО. У листі із Ради Університету св. Володимира у МНО від 1 листопада 1850 р. №2839 зазначалося «Рада університету після клопотання історико-філологічного факультету присвоює ступінь доктора філософії і древньої філології доценту при цьому університеті, магістру Сильвестру Гогоцькому, який витримав встановлене відповідне випробування та публічно захистив написане ним для отримання відповідного ступеня міркування» («рассуждение») [28, арк. 6]. Відповідно до відношення канцелярії попечителя Київського навчального округу від 8.11.50 р. №6580 було представляю рецензію ординарного професора Новицького на наукову роботу доцента С. Гогоцького [там же, арк. 9]. У листі із Департаменту МНО від 20.11.1850 р. №12615. була надана письмова відповідь «Відповідно до рішення Ради університету дозволяю затвердити магістра філософії С. Гогоцького у ступені доктора філософії і древньої філології» [там же, арк. 11]. 5 січня 1851 р. №2 перше відділення департаменту МНО надіслало повідомлення про представлення диплому С. Гогоцькому, відповідно до затвердженого міністром народної освіти 20 грудня 1850 р. (за №12615) ступеня доктора філософії і древньої філології [там же, арк. 13].

Зазначимо, що процедура захисту та отримання диплому доктора філософії і древньої філології Сильвестром Гогоцьким проходила у такій послідовності:

- 4 жовтня 1850 р. – захист у залі урочистих зібрань Київського університету св. Володимира;
- 1 листопада 1850 р. Лист з університету у МНО з документами захисту С. Гогоцького;
- 11 листопада 1850 р. Лист від ректора університету від 11 листопада 1850р. №2954 у Канцелярію Попечителя Київського навчального округу з рецензію орд. професора Новицького на докторське міркування Гогоцького;
- 20.11.1850 р. Лист з Департаменту МНО про дозвіл затвердити Магістра філософії Гогоцького у ступені Доктора філософії і древньої філології;
- 5 січня 1851 р. Лист із МНО за №2. Перше відділення Департаменту МНО представляє диплом С. Гогоцькому, затверджений міністром народної освіти. 20 грудня 1850 р. (за №12615) наукового ступеня доктора філософії і древньої філології.

Отже, важливо, що на зазначеному прикладі дотримується автономність повноважень університету у присудженні наукових ступенів. А також можемо відзначити про оперативність проходження процедури здобуття наукового ступеня доктора наук С. Гогоцьким – захист відбувся 4 жовтня, диплом вручено 5 січня (через 3 місяці).

У досліджуваний період закладалися основи наукових шкіл у Київському імператорському університеті св. Володимира. Разом з тим, шлях наукового становлення вчених у зазначений період не був простим, досить часто проходив складні випробування. Так, про суперечливий період для утвердження наукових поглядів молодих науковців у зазначений період свідчать спогади В. Іконнікова. Так, В. Іконніков відзначав, що займатися науковими дослідженнями ставало все складніше і складніше. «Новий погляд на предмет і науковий погляд, незгода із засвоєними або нав'язаними поняттями, – підкреслював В. Іконніков, – викликали боротьбу в самому науковому середовищі, яка відбивалася і на самій обробці науки, і на самих заняттях. Пропуск навіть найкращих праць був дуже утруднений. Курси, рекомендації і дисертації затримувались і змінювались або зовсім не видавались. Чигерін у своїй праці «О народном представительстве» так описує той час: «Я мимоволі згадую, що 10 років тому видавав дисертацію про обласні установи Росії в кінці XVIII ст. – роботу винятково наукового змісту, в якій не було жодного політичного натяку; але протягом 2-х років факультетська цензура не хотіла її пропускати, такі були тодішні настрої. Вже у 1856 р., коли російській літературі було дано більше волі, я зміг її надрукувати завдяки ліберальному цензору... Тепер же (1866 р.) я, без цензури, не боючись переслідувань, видаю в світ працю,

де вільно обговорюються корінні, нагальні питання політики, про які раніше і заікнути не можна було» [8, с. 95–101].

Серед постатей професорсько-викладацького складу, що були світочами і «носіями науки» у Харківському імператорському університеті зазначеного періоду представляємо О. Потебню. Професор М. Халанський відзначав, що яскравим прикладом викладача університету, що розбуджував і спрямовував, «просував вперед» самодіяльну енергію студентів був О. Потебня., що «Потебня стояв на своїй висоті свого становища..., підкорюючи слухачів своєю ерудицією і чудовою силою і пластичністю свого розуму... Вони схилились перед його науковою діяльністю, його чесністю і правдою» [25, с. 102].

Важливо відзначити, що вимогою до професорсько-викладацького складу під час викладання в університетах вимагалось у першу чергу наявність власних наукових досліджень. Доречно тут згадати слова І. Срезневського, який зазначав, що «найлучшим преподавателем может быть тот, кто наиболее упражнялся в своей науке и достигает в ней наибольшего образования путем собственного, самостоятельного исследования» [25, с. 9]. Таким «найкращим викладачем» й лідером філософсько-філологічної наукової школи зазначеного періоду був О. Потебня. Нами досліджений цікавий документ, що свідчить про те, що у 1860/61 н. р. викладання психології факультет доручав магістру О. Потебні на тій основі, що психологія сучасними вченими приводиться у прямий зв'язок з філологією, яку у цьому сенсі вивчав О. Потебня [24, с. 14]. Разом з тим, слід відзначити про непростий шлях до ствердження як науковця й вченого, який прийшлося пройти О. Потебні. нами досліджені наукові джерела, за якими було відмовлено було у ступені доктора наук О. Потебні, який представляв у 1865 р. дисертацію «Про міфічне значення деяких обрядів і повір'їв». Мотиви відмови були викладені у постанові факультету від 18 березня 1866 р. [там же; с. 132–133]. Зокрема зазначалося, що «факультет, визнаючи у дисертації п. О. Потебні значну начитаність, знайомство з кращими творами по міфології і філології, добросовісну працездатність і до відомого ступеню відому користь від групованого міфічного матеріалу із народної слов'янської словесності, не знаходять однак у ній відповідності тим умовам, які, на думку факультету, необхідні для отримання ступеню доктора наук» [там же; с. 132].

Процедура здобуття наукового ступеня доктора наук полягала у представленні та захисті однієї дисертації із «самостоятельном исследовании какого-либо научного вопроса». Разом з тим, як зазначалося у відгуку, недолік строгої науковості і логічності у висновках, що представляються у вигляді суб'єктивних догадок і передбачень. Все це надає основним положенням дисертації характеру випадковості, особистого погляду автора, іноді близького до «произвола». Історико-філологічний факультет згідний із детальним розбором і зауваженнями професора П. Лавровського і постановляє: відмовити п. О. Потебні у ступені доктора слов'яно-російської філології. Протокол підписали 4 члени ради: декан І. Петровський, члени: М. і І. Лавровські, М. Петров. Отже, можемо відзначити про бюрократичну сторону процедури захисту дисертацій у зазначений період з одного боку, а з іншого – у заангажованості членів ради у підходах до розгляду дисертацій. Пізніше професор В. Іконніков зазначав, що «дурная сторона факультетских решений состояла в малочисельности состава, где орудовали всего 2–3 человека» [24; с. 133].

Відзначимо про наукове становлення О. Потебні. Шлях до професорського звання О. Потебня пройшов через навчання за кордоном (1862). Успішний захист докторської дисертації О. Потебні відбувся у 1874 р. на тему «Из записок по русской грамматике». З 1875 року О. Потебня професор Харківського університету, завідувач кафедри, очолював історико-філологічне товариство. Дійсно, до за висловлюванням М. Пирогова, «рух науки вперед, у вищій мірі вільний і його не можуть регулювати ні академії, ні університети. Уряди не можуть просувати вперед ні поезії, ні науки, ні мистецтва; їх просуває вільний геній людини» [23, с. 160]. Серед таких постатей Харківського імператорського університету виступає український мовознавець О. Потебня, який доводив, що «шлях науці уготовляється словом», а для створення думки наукової поезія необхідна». У своїй викладацькій діяльності багато уваги приділяв такому прийому активізації самостійної роботи студентів, як пояснення і демонстрація прийомів граматичного розбору речення чи його членів. Поділяємо думки вчених, котрі зазначають, що «феномен педагогіки О. Потебні інтегрує у собі самобутню педагогічну позицію, особистісне бачення духовно-ціннісних засад поступу людства, аксіології освіти як фактору становлення особистості людини і розвитку цивілізації, практику викладання, досвід самореалізації і самоактуалізації». Він визнавав домінують наукової творчості студента як вирішальний фактор формування професіонала і громадянина.

Виконання самостійної наукової роботи для студента була обов'язковою формою навчальної діяльності випускника згідно програми підготовки для здобуття наукового звання дійсного студента і кандидата, магістра, що регулювалося відповідно до періоду діючого статуту університетів. Виконання самостійної наукової роботи згідно «Положення про присудження вчених ступенів» (1864, 1867) була обов'язковою формою навчальної діяльності випускника згідно програми підготовки для здобуття наукового звання дійсного студента і кандидата, магістра, а також у підготовці наукових кадрів для вищої школи (доктора наук), що регулювалося відповідно до діючого статуту університетів (1863) (для Київського, Харківського, Новоросійського університетів). Як свідчать наукові джерела, ще на початку XIX ст. разом з введенням нових правил про іспити на наукові звання, в університетах були встановлені чотири ступені: дійсного студента, кандидата, магістра і доктора. У цьому зв'язку потребує пояснення значення цих університетських ступенів. Ступінь дійсного студента отримували ті студенти, котрі пройшли повний курс наук факультету і витримали відповідний іспит. Кращі з дійсних студентів, хто виявив особливі здібності в

одному з предметів і представив письмовий твір, отримували звання кандидата [24, с. 57–58]. Тобто, до здобуття вчительської посади залучалися найбільш успішні в академічному плані студенти університету. Функція керування педагогічною підготовкою майбутніх учителів надавалася попечительським радам гімназій, до яких вони відряджались для проходження педагогічної практики. Так, за відомостями, зібраними професором Д. Багалієм, за час з 1808 по 1834 рр. його закінчили 97 кандидатів та 101 дійсний студент [там же, с. 40].

«Предварительные правила» надавали університетам право присуджувати наукові ступені кожному, з яких відповідав певний чин. Як зазначає М. Левіна, «это было еще одним свидетельством того, что правительство, централизуя и укрепляя аппарат управления, считало основной задачей университетского обучения отнюдь не «свободное наук познание», а непосредственную государственную службу для лиц привилегированного сословия». «Классный чин» ніби зобов'язував студента терміново після закінчення вступити на державну службу. «Предварительные правила» зовсім недвозначно вказували на мету і задачі університетської освіти: «Науки в университете преподаются во всем пространстве, нужные для всех званий разных родов государственной службы». Зазначимо, що проектом статуту Київського університету св. Володимира було регламентовано вимоги щодо підготовки й атестації наукових кадрів ще з 1834 р. Так, до складання іспитів на ступінь кандидата наук допускалися студенти, які успішно закінчили повний університетський курс (обов'язковим було екзамінування з курсу історії та літератури обраної спеціальності). У статуті Університету св. Володимира зазначалося, що через рік кандидати могли претендувати на присудження ступеня магістра, а ще через рік, після публічного захисту дисертації, – доктора наук. У цілому ж наукова діяльність закладу регулювалась Положенням про випробування та вчені ступені від 28 .04. 1837 р., затверджене Імператором як експеримент на 3 роки [20, с. 984 – 988].

Циркуляром МНО «О принятии на службу по образованию» (від 16.10.1858 р., §50) зазначалося «На основі прав, дарованих у різний період як університетам і іншим вищим навчальним закладам, особам, які з успіхом закінчили повний курс і отримали відповідні знання й вчені ступені, або отримали по закінченні курсу атестати або ж дипломи про виконання вимог щодо випробувань у комісіях, на випадок вступу їх на дійсну службу – затверджуються у такому класному чині, на який їм дають право їх вчена ступінь, звання, диплом або атестат, на основі правил, викладених у відповідних статтях» [26, с. 719–720]. Отже, самостійна наукова робота студента була необхідною умовою для отримання диплому з певним науковим ступенем й надалі відповідного чину по службі.

Результати наукового пошуку дозволяють відзначити, що в університетах досліджуваного періоду (Львівському, Харківському, Університеті св. Володимира, Новоросійському) здійснювалося наукове керівництво самостійними науковими роботами студентів провідними професорами вищої школи, що було прекрасною науковою школою наукових бесід для молодих науковців. І. Срезневський з цього приводу зазначав «Само собою розуміється, що праця не може бути виконана тим, хто нею зайнятий, до такого ступеня незалежно від викладача, до виду занять яких він належить, щоб не було потреби, якщо не при виконанні роботи, то при виборі завдань і посібників для її розгляду. Особливо, при виконанні першої дисертації (їх є три на ступінь кандидата, магістра, доктора) – коли молода особа – слухає університетські курси, то навіть декілька викладачів приймають участь і вказівками і порадами, і повідомленнями доступних і недоступних посібників, і загальною увагою до справи. Друга і третя – теж не обходяться без участі викладача – настільки воно буде потрібне самому виконавцю дисертації [21, с. 2]. Для отримання ступеня кандидата випускник університету повинен був скласти факультетській комісії на чолі з деканом іспити з усіх предметів, визначених для студентів того відділення, за яким присуджується ступінь, включаючи богослов'я для православних, а також публічно захистити схвалену факультетом дисертацію. Магістранти теж мали пройти усні випробування за рядом предметів факультету, визначених Положенням про наукові ступені. Визначалося, що вчені ступені набуваються в порядку їх поступовості і в установлені терміни: кандидат міг вийти на захист магістерської дисертації через рік після закінчення університету.

Як свідчить аналіз наукових джерел, у зазначений період випускникам обох типів гімназій при прийомі на цивільну службу надавалася перевага перед тими, хто не навчався. За вислугою встановлених законом термінів їм надавався перший класний чин без будь-яких випробувань. Ті, хто закінчував з особливою відзнакою і нагороджувався медалями, користувалися правом вступу на державну службу, незалежно від походження, з чином XIV класу. Відзнаки за виконану самостійну роботу і у гімназії була важливим фактором для отримання чину службовця вищого рангу. Логіко-системний аналіз архівних матеріалів дозволяє виділити справи про присвоєння вчених ступенів студентам [29, арк. 100]. Рада університету св. Володимира, відповідно до думки історико-філологічного факультету, присвоїла: звання дійсного студента О. Рязанову (Лист від 9 січня 1854 р. №28) [там же, арк. 1], звання дійсного студента С. Пономарьову з правом отримати ступінь Кандидата, якщо у термін представить дисертацію, запропоновану від 26 серпня 1853р. історико-філологічним факультетом (Лист від 21 березня 1854 р. №975) [там же, арк. 11], звання «дійсного студента» казеннокоштному вихованцю М. Петрову з правом отримати ступінь «кандидата» за означеним факультетом, представивши у термін задовільну дисертацію (від 20 червня 1854 р. №2324) [там же, арк. 43]. Отже, для студента умовою отримати статус кандидата відповідного факультету було своєчасне виконання самостійної наукової роботи – дисертації. Логіко-системний аналіз архівних джерел дозволяє відзначити про рішення ради університету про присвоєння вчених звань «дійсного студента» і «кандидата» на табл. 1.

Характеризуючи дисертацію як самостійну наукову роботу, І. Срезневський надав їй такого визначення: «Для отримання наукового ступеня в університеті крім словесних і письмових випробувань із двох предметів, від кожного здобувача наукового ступеня вимагається дисертація – тобто, більш менш самостійна розробка якогось окремого питання науки, – яким особливо займається молода людина, шукаюча ступінь, – виклад у вигляді наукового твору [21, с. 2].

Таблиця 1.

Про присвоєння вчених ступенів студентам Київського імператорського університету св. Володимира [складено за 29, 100 арк.].

Прізвище, ім'я студента, факультет	Рішення ради університету	Джерело
О. Рязанов, історико-філологічний факультет	«удостоїти звання Дійсного студента, який закінчив у червні 1852р., на власному утриманні курс наук у цім університеті на означеному факультеті»	[29, арк. 1] Лист від 9 січня 1854р. №28
С. Пономарьов, історико-філологічний факультет	«удостоєний звання Дійсного студента з правом отримати ступінь Кандидата, якщо у термін представить дисертацію, запропоновану від 26 серпня 1853р. історико-філологічним факультетом для отримання ступеню Кандидата»	[29, арк. 11] Лист від 21 березня 1854р. №975
М. Петров, історико-філологічний факультет	«удостоїти звання Дійсного студента казеннокоштного вихованця, який закінчив курс наук даного факультету, з правом отримати ступінь Кандидата по означеному факультеті, представивши у термін задовільну дисертацію»	[29, арк. 43] Лист від 20 червня 1854р. №2324

Результати наукового аналізу архівних матеріалів дозволяє засвідчити про певну процедуру погодження дозволу для прийняття «рассуждения» дійсного студента для отримання ступеню кандидата: на факультеті, у раді університету та попечителем Київського навчального округу (лист від 2.07.56 р. за №1999). Нами проаналізовані архівні дані, за якими дійсний студент Л. Сулістровський звертається із проханням, що будучи удостоєний звання дійсного студента з правом отримати ступінь кандидата, не зміг представити в зазначений термін дисертацію на цю ступінь з причини хвороби. Студент просить прийняти на розгляд для отримання ступеня кандидата його дослідження на тему «Про теорію хімічних радикалів» (заява від 13 червня 1856 р. №2099 у Раду університету св. Володимира). Л. Сулістровський представив медичне свідоцтво про хворобу від 26 квітня за №13 [30, арк. 4]. Фізико-математичний факультет, на розгляд якого було направлено дане «міркування» (від 1 червня за №35), доповідає Раді університету, що дане міркування містить у собі не лише задовільне вирішення вибраної теми, але й самостійне судження про склад органічних тіл, що свідчить про те, що автор міркування займається наукою і що йому відомі найновіші відкриття в хімії. Факультетом висловлено думку про Л. Сулістровського, як одного із кращих студентів, що закінчили курс навчання в Університеті св. Володимира по розряду природничих наук. Рада університету визначила, що на основі §43 правил випробувань студентів, йому надано звання дійсного студента з правом отримати ступінь кандидата за умови: подання письмового «рассуждения» із головних предметів факультету упродовж наступного за випробуванням півріччя [там же, арк. 2]

Із введенням у дію «Положень про іспити на звання дійсного студента і наукові ступені» (1864 рік) порядок здійснення випускних іспитів, як одного із ефективних засобів активізації навчальної діяльності студентів у вищій школі було змінено. Правилами зазначалось, що для отримання ступеня кандидата, претендент повинен виконати письмову роботу з одного із факультетських предметів. Тема обиралась самостійно або під керівництвом викладача. Виконана робота передавалась професору відповідної галузі науки, після чого твір з рецензією повертався в деканат для остаточного прийняття рішення. Якщо робота визнавалась неякісною, то претендент міг пред'явити іншу, але не раніше, ніж через три місяці, згідно з правилами. При незадовільній оцінці цієї роботи автору присвоювали звання дійсного студента. Слід відзначити, що звільнялись від написання роботи на отримання ступеню кандидата студенти, які мали хорошу поведінку, закінчили курс «на відмінно» і були «удостоєні медалей» [1, с. 260 – 261].

Результати наукового пошуку дозволяють відзначити, що програма для професорських стипендіатів кафедри філософії складалася із 5 розділів [1, с. 262]. Як свідчить аналіз таблиці, студенту для самостійної

підготовки до складання іспиту до кожної із навчальних дисциплін пропонувалася програма і література. Крім рекомендованої літератури для магістрів проводилися начитка лекцій і консультаційні години, на яких студентів спрямовували з посиланням на нові надходження літератури для самостійної роботи. Разом з тим, зазначимо, що вищим навчальним закладом розроблялися окремі положення і програми. Зокрема, випробування на ступінь магістра у Харківському університеті відбувалося згідно до §§113–116 Статуту університету і §§20–30 Положення про випробування на вчені ступені і на звання дійсного студента від 04.01.64 р. Розряди наук, в яких міг проводити факультет випробування було встановлено 10: філософія, грецька мова; російська мова, слов'янської словесності, порівняльного мовознавства, історії загальної літератури, загальної історії, російської історії, історії мистецтв і стародавніх грецьких і римських мистецтв [24, с. 130].

Результати наукового дослідження дозволяють відзначити, що екзамени на ступінь магістра можна було проводити не раніше як через рік після випробувань на ступінь кандидата [24, с. 131]. Так, склали одне усне випробування: у 1866 р. В. Іконніков з російської історії, у 1875 р. Ільїнський з російської історії, у 1881р. І. Буринський. Дисертація у друкованому вигляді повинна була бути представлена за місяць до захисту. Для прикладу – у 1881 році відбувся захист Н. Сумцова «Про весільні обряди, переважно російські», в 1883 році Е. Вольтер захистив роботу з російської словесності [там же, с. 131]. Інформація про час і місце прийому заяв від бажаючих складати іспити надавалась «найбільш розповсюдженими» столичними і місцевими газетами. До заяв додавались свідоцтво про залік півріч відповідним факультетом, свідоцтво університетської інспекції «про бездоганну поведінку» та конспекти лекцій, обраних студентом для додаткових іспитів і творча робота з одного предмету останніх трьох півріч. Особи, які отримали почесні відзнаки за дисертаційну роботу, подавали їх замість твору. Так, на історико-філологічному факультеті Харківського імператорського університету для розряду магістра визначалися головні і другі предмети [1, с. 263]. Логіко-системний аналіз архівних матеріалів та історико-педагогічних джерел [4, оп. 1, спр. 15] свідчить, що допуском до іспитів були творчі роботи студентів, які перевірялись членами комісії. Автори праць, які отримали задовільний бал, запрошувались на співбесіду з приводу написаного. У протилежному випадку претендент не допускався до складання іспитів.

Як свідчать наукові джерела у Харківському імператорському університеті відбувались учені диспути на здобуття наукових ступенів магістра і доктора студентами та викладачами університету. Зазначимо, що розглядалися дисертації вчених із інших університетів, зокрема з Варшавського університету. Наприклад, захист на здобуття наукових ступенів магістра і доктора відбувались на публічному засіданні юридичного факультету у процедурі диспуту з приводу тематики дисертації здобувачів. Аналіз наукових джерел свідчить про наявність оголошень щодо чергових диспутів з приводу захисту дисертацій, зокрема, надрукованих у протоколах засідання ради Харківського імператорського університету та додатків до них у 1873 р. Аналіз протоколів засідань вченої ради Харківського імператорського університету (1871–1873) довів про проведення учених диспутів на публічних засіданнях факультетів з приводу тематики дисертації здобувачів на здобуття наукових ступенів магістра і доктора наук [25, с. 8-10; 18] (див. табл. 2).

Необхідно наголосити на неоднозначність у підходах щодо захисту дисертацій на здобуття наукового ступеню у досліджуваній період. Це стосується захисту дисертацій на ступінь магістра і доктора. Зокрема, у 1883 р. незадовільною більшістю голосів 5 (Кіргічников, Зеленогорський, Дрінов, Лебедєв, Потєбня) проти 4 (Шерцль, Пеховський, Петров і Надлер) була визнана у засіданні 21 січня 1883 р. дисертація І. Буринського «Про Богдана Хмельницького». Згідно заяви декана було перенесено у Раду «в виду некоторой необычайности решения дела, выразившейся в том, что большинство решило его против мнений специалистов и ввиду отсюда вытекающих недорозумений». За пропозицією Кіргічнікова, факультет вирішив клопотати про негайне друкування усіх думок і відгуків про дисертацію Буринського. Зазначимо, що як свідчать наукові джерела, диспут Буринського із захисту дисертації відбувся у Києві лише у 1883 р. [24, с. 132].

Для предметного поля нашого дослідження важливо відзначити про процедуру захисту дисертації у зазначений період, як самостійної наукової роботи. Нами досліджені документи про захист докторської дисертації професором А. Антоновичем. Зазначимо, що спочатку на факультет подавалася характеристика на постать, яка здобувала науковий ступінь. Так, на юридичний факультет була подана характеристика на професора А. Антоновича за підписами на юридичний факультет Київського імператорського університету св. Володимира, із переліком і короткими розділами друкованих робіт (27 вересня 1882 р.) за підписами професорів Г. Сидоренко, Д. Піхно [11, 4 арк.].

Згідно процедури захисту автор роботи А. Антонович надіслав ректору Університету св. Володимира повідомлення про надання 80 екземплярів докторської дисертації для ознайомлення професури перед захистом із змістом дисертації. Важливо відзначити, що як і сьогодні для здобуття вченого звання професора і доцента, так і у зазначений період, вимагалось від здобувача проведення лекції. Як свідчать архівні джерела лекція була прочитана професором А. Антоновичем [9, арк. 4]. Деканат юридичного факультету звітував ректору про проведення вступної лекції доцентом А. Антоновичем 12 січня 1883 р. [там же, арк. 4]. Надалі здійснювалося ознайомлення, рецензування й публікація відзиву про наукову роботу в університетських відомостях. Зокрема, як свідчать архівні джерела, Г. Сидоренко оприлюднив рецензію «Разбор сочинение доцента Антоновича А. Я. «Теория бумажно-денежного обращения и государственные кредитные билеты» (1883) [12, 8 арк.]. Результати наукового пошуку дозволяють відзначити, що А. Я. Антонович отримав диплом доктора політичної економії 8 листопада 1883 р. [10, 226 арк.]. Отже, відзначимо про логічну послідовність установлених норм захисту докторської дисертації і водночас виконання її упродовж року.

Про проведення учених диспутів на здобуття наукового ступеня у Харківському імператорському університеті (1873 р.)

[складено за матеріалами бібліотечних видань та історичних колекцій НБУ ім. В.І.Вернадського – 18].

Прізвище здобувача	Тема дисертації	Дата проведення	Опоненти	Джерело
п. Шимановський, доцент Варшавського університету	Дисертація на ступінь доктора політичної економіки. Тема: «Кредит і громадські банки»	09.05. 1871 р.	Професор І. П. Сокальський, доцент Гаттенбергер. У диспуті брав участь приват-доцент Алексієнко	[18, с. 137] Протокол № 2
М. А. Алексєєнко	Дисертація для здобуття ступеня магістра фінансового права. Тема: «Державний кредит»	21.11. 1872 р.	Орд. професор І. П. Сокальський, орд. професор А. І. Стоянов	[18, 414 с.] Протокол № 7
Доцент Л. Е. Володимирський	Дисертація для здобуття ступеня доктора права. Тема: «Суд присяжних»	24.12. 1872 р.	Заслужений професор А. І. Палюмбецький орд. професор А. І. Стоянов, доцент Н. Л. Зельський	[18, 695 с.] Протокол № 9

Статут університетів 1884 р. ліквідував наукову ступінь кандидата замінивши її дипломом І ступеня. Написання творчої роботи було обов'язковим, на відміну від попередніх правил, лише для претендентів на диплом 1-го ступеня. До того ж комісія могла провести колоквиум за змістом твору. Якщо ж його результатами були незадовільними, то вимагалась заміна роботи протягом півроку. Диплом видавався після схвалення комісією нового варіанту твору. Кандидатські дисертації були замінені творами, що представлялися студентами до заліку у 7 семестрі (на основі §13 правил про заліки півріч). Такі твори після схвалення факультетом, представлялися у екзаменаційні комісії студентами, які прослухали 8 семестрів і бажали скласти випробування для отримання свідоцтва або диплому про закінчення повного університетського курсу і отримання права державної служби. Твори, які були удостоєні медалі, вважалися нарівні із заліковими, як раніше нарівні із кандидатськими дисертаціями [24, с. 156].

Під час присудження конкретного ступеня диплому комісією враховувались кількість балів, отриманих студентом під час іспиту. Так, диплом першого ступеню отримували особи, які більшість предметів склали на «досить задовільно» при інших «задовільних». У протилежному випадку студенти отримували диплом другого ступеню, але за умови, «коли серед числа інших оцінок є принаймні дві «досить задовільно»» [17, с. 6]. Особи, які взагалі не склали іспити, отримували свідоцтво з відповідною позначкою, хоча і мали право на повторну екзаменацію (не більше 2 разів), під час якої творча робота уже не вимагалась. Повторне складання іспитів для отримання диплому першого ступеня дозволялось також студентам, які за результатами випускних іспитів отримали диплом другого ступеня.

Статут 1884 р. зосередив три екзаменаційні випробування на факультеті (ст.82): а) на вчені ступені; б) змагальні – на стипендії і допомоги; в) перевіряючі [24, с.162]. Залишеним при університеті студентам, які закінчили повний курс наук (ст.135), присвоювали розряди і подавалися на затвердження міністерства (ст.27, §IV, п.4). Випробування на ступені магістра і доктора не підлягали змінам відповідно до статуту 1884 р., а також вносив певні зміни в порядок захисту дисертацій (Р. 2. «Випробування» третього відділу статуту) скасовував ступінь кандидата і вводив двоступеневу систему: магістр – доктор, які встановлювалися на всіх факультетах, крім медичного, де існував лише ступінь доктора. Ступені магістра і доктора набувалися послідовно, у виключних випадках особи, які набули популярності своїми науковими працями, за постановою ради університету і з дозволу міністерства народної освіти, могли допускатися для випробувань відразу на ступінь доктора. До захисту на ступінь магістра або, на медичному факультеті, на ступінь доктора могли допускатися лише особи, які мали один з 81 встановленого диплома. При цьому до захисту вони мали витримати усні іспити на факультеті. Від таких іспитів звільнялись за рішенням факультету доктори наук зарубіжних університетів. Для захисту докторської дисертації по інших факультетах вимагався лише публічний захист схваленої факультетом дисертації [23, с. 24].

Захист, як і раніше, відбувався у повному складі факультетського зібрання, але міністру народної освіти надавалось право призначати для участі в ньому осіб, які мали вчені ступені з галузей наук, за якими відбувався захист. У випадку подання магістерської дисертації, яка відзначалася видатними достоїнствами, факультет міг клопотатися перед радою університету про присвоєння магістранту відразу ступеня доктора. Крім того, за клопотанням відповідного факультету, рада університету більшістю у дві

третини голосів могла надавати ступінь доктора без випробувань на ступінь магістра і подання дисертації особам, які набули своїми працями почесну відомість. Таке рішення вимагало затвердження міністра народної освіти [23, с. 11].

Слід зазначити, що внаслідок посилення охоронювальних тенденцій в урядовій політиці багато заходів МНО у галузі вищої школи, навіть якщо вони не являли собою пряму поліцейську репресію, мали серед основних охоронювальні мотиви. Так, ліквідація штатних доцентів і створення інституту приват-доцентури статутом 1884 р., на думку П. Зайончковського, були заходом в основі своїй позитивним, що сприяв підготовці професорських кадрів, розвитку університетської науки і підвищенню якості університетських курсів, у тому числі тих, які читалися професорами. Однак, уряд цікавився не стільки якістю, скільки «спрямованістю» цих курсів. Як писав М. Катков у своїй записці Олександрові III, за допомогою благонадійних приват-доцентів відкривалась можливість виштовхнути з університетів «неблагонадійних» професорів. Так само, серед причин створення системи підготовки молодих учених при університетах чи не основною була політична «небажаність» зарубіжних відряджень, про що відверто заявила комісія, яка розглядала діяльність МНО у 1866 р. [5, с. 330].

У ході наукового пошуку встановлено, що на рубежі 1880–90 рр. окремі положення правил зазнали змін і доповнилися. Так, уже в 1890 р. було прийнято рішення про проведення державних іспитів один раз у кінці року в травні [6, с. 23–24]. Збільшилась кількість документів, які подавались бажаними скласти підсумкові іспити. До них додавались і свідоцтва про результати складання півкурсів іспитів. Питання до правил для випробувань на вчені ступені періодично розглядались та вносились відповідні зміни. Так, у зв'язку із невідповідністю діючих правил для випробування на вчені ступені міністерство запропонувало від 19 грудня 1896 р. за № 31734 керівництву навчальних округів змінити правила на ступінь магістра фізичної географії [32, арк. 1]. Керівництво деяких навчальних округів порушувало перед Міністерством народної освіти клопотання про встановлення для кожної спеціальності переліку допоміжних предметів і виробленні детальних програм випробувань для них. Так, зазначена проблема була обговорена 5 січня 1900 р. на факультетах Київського імператорського університету св. Володимира, вироблені факультетами пропозиції у кінці травня винесли на розгляд Ради університету. Враховуючи складність питання і неоднозначність думок, рада вибрала комісію по три члени від кожного факультету. Отримавши результати комісії, рада університету 15 грудня 1900 р. постановила:

- 1) намічені факультетами розряди наук на здобуття наукового ступеня та групування предметів на основні та другорядні;
- 2) визнати не доцільними встановлені постійні програми для випробувань на вчені ступені (раз і назавжди встановлені);
- 3) схвалити для керівництва всіма факультетам, вироблений історико-філологічним факультетом, проект правил для випробувань на вчені ступені слід;
- 4) визнати встановлені на медичному факультеті два вчених ступені (магістр, доктор) і відокремити випробування на медичні звання та вчені ступені із введенням спеціалізації [32, арк. 2].

Слід відзначити, що самостійні наукові роботи студентів детально аналізувалися, рецензувалися професорами відповідних кафедр. На особливу увагу заслуговує той факт, що рецензії із позитивними характеристиками і зауваженнями на роботи студентів оприлюднювалися у періодичних виданнях, університетській періодиці тощо. Важливо відзначити, що враховувалися особливі обставини під час процедури допуску до захисту магістерських робіт. Так, професор Т. Флоринський зауважував, що студент Г. Гутман мав поважні причини «Беручи до уваги, що автор живе «вдали от ученого мира», працював при несприятливих умовах, я особисто не затрудняюсь допустити його до захисту представленої роботи». [19, №7, с. 5] (див. табл. 3).

Таблиця 3.

Відгуки професорів на дисертації студентів, представлені на вищу наукову ступінь магістра
[складено за матеріалами бібліотечних видань та історичних колекцій НБУ ім. В.І. Вернадського 19, №1–19]

Прізвище, ім'я, ступінь, рік	Тема дисертації	Відгуки професорів	Джерело
А. Лобода, здобуття ступеню магістра російської словесності, 1904	«Русские былины о сватовстве»	Професор В. Перетц Визначено 4 достоїнства роботи: 1) у вмінні видати відповідні розумні гіпотези; 2) йдучи по слідах п. Потєбні і Халанського – уміння пояснити російський епос весільного обряду і казки; 3) уважне вивчення матеріалу (зокрема биліни); 4) велике багатство паралелей, які потрібно поставити у заслугу автору. Як зауваження – робота бідна позитивними висновками, – однак цей недолік у постановці теми і властивостях матеріалу	[№18]

Н. Цингер, здобуття ступеню магістра ботаніки, 1898	«Материалы для морфологии женских цветков в семействе коноплевых»	Професори С. Новашень, О. Баранецький Це достойна робота на вчену ступінь магістра, автор праці будучи по покликанні флористом, взірцево виконав свій перший досвід морфологічного і ембріологічного дослідження. Крім того слід визнати задатки не лише добросовісного, але й різносторонньо здібного вченого	[№14]
Г. Гутман, здобуття наукового ступеня магістра порівняльного літературознавства», 1900	«Трата и замена в языке. К вопросу о так называемом «языковом разложении»	Професор Ф. Кнауера. Із висновками Ф. Кнауера згідний професор Т. Флоринський. Пише він задовільно, хоча без захоплення і без яскравих ідей, чим пояснюються і недоліки. Взагалі автор добре справляється із науковими питаннями, з якими він достатньо знайомий, зокрема із сучасним станом мовознавства; у загальному він мислить добре, не дивлячись на те, що іноді захоплюється; він досяг деяких позитивних результатів.	[№7]
Е. Тарле, здобуття наукового ступеня магістра загальної історії, 1901	«Общественные воззрения Томаса Мора в связи сь экономическим состоянием Англии его времени»	Професор І. Лучицький «Факультету п. Тарле відомий, як талановитий працівник у галузі історії, тому я висловлюю клопотання перед факультетом про допущення його до захисту запропонованої книги для отримання ступені магістра загальної історії».	[№ 8]
І. Косоногов, отримання ступеня магістра фізики, 1901	«К вопросу о диэлектриках»	Заслужений професор Шиллер. Із вище проведеного звіту про зміст представленої дисертації, видно, що автор являється утвердженням самостійним вченим і повним господарем у галузі своєї спеціальності, і тому не може бути сумніву про його право на здобуття ним відповідного ступеня.	[№ 8]

Однак, траплялися випадки, коли робота студента не приймалася до захисту, про що повідомлялося у періодичних виданнях разом із рецензією. Зокрема на одну із робіт було відзначено, що робота може бути допущена лише до диспуту, як наукова вправа, але ніяк не може вважатися серйозною науковою роботою (Київ, 2 листопада 1897 р. проф. Чирков) [19, №15, с. 8]. Відгуки професорів на самостійні наукові роботи магістрів носили конструктивний характер, визначали позитивні характеристики і пропозиції.

Слід відзначити, що законом від 19 грудня 1911 р. «Про випробування осіб жіночої статі у знанні курсу навчальних закладів і про порядок набуття ними вчених ступенів і звань учительок» усі вищі жіночі курси, у тому числі українські, програми яких визнавалися міністерством народної освіти рівними університетським, отримували статус вищих навчальних закладів, а їх випускниці допускалися до екзаменів у державних випробувальних комісіях «для осіб чоловічої статі». Утворена влітку 1912 р. при Вченому комітеті міністерства комісія «з питання застосування закону 19 грудня 1911 р.» віднесла до розряду «університетських» вищі жіночі курси в Києві, Одесі, Харкові, а також ряд приватних вищих жіночих курсів, зокрема Загальноосвітні вечірні курси А. Жекуліної в Києві. Законом 1911 р. жінкам, крім надання права складати іспити на диплом державних вищих навчальних закладів, дозволялося набувати вчені ступені магістра і доктора і нове звання «учительки середніх навчальних закладів», яке зрівнювало їх з учителями у винагородженні й пенсійному забезпеченні, хоча й з деякими обмеженнями [14, с. 99].

Необхідно відзначити, що у досліджуваній період наявність самостійних наукових праць викладача, як і тепер відігравали вагомий роль у підготовці наукових кадрів, підвищенні їх кваліфікації, необхідною умовою для заміщення вакантних посад на кафедрах тощо. Зазначимо, що на початку ХХ ст. щорічно захищалося, окрім медичних наук, близько 40 магістерських і докторських дисертацій, усього за 1900–1919 рр. в Росії їх було захищено 819, але в Новоросійському імператорському університеті, скажімо, на 1 січня 1905 р. було 7 вакантних кафедр, а на 1 січня 1909 р. – 14. Виходячи із проблеми недостатнього кадрового забезпечення вищої школи у зазначений період, вживалися заходи для покращення ситуації. Так, з метою підвищення рівня зацікавленості викладачів Державна дума і Державна рада схвалили закон про тимчасове поліпшення матеріального становища професорів університетів, затверджений Миколою II 3 липня 1916 р. Законом встановлювалися більш високі оклади, зокрема, ординарний професор зі стажем роботи понад 30 років отримував 4 500 крб. на рік, крім того, різноманітні надбавки могли досягати 1 500 крб., екстраординарний професор – відповідно 3 000 і 1 000 крб., лектор без ученого ступеня – 1 500 і 500 крб. Значно збільшувалися суми доплат за виконання додаткових обов'язків: ректор отримував 3 000 крб., декан факультету – 1 200 крб., секретар факультету – 900 крб. на рік [1, с. 273-274].

Нами досліджено архівні матеріали щодо здобуття наукового ступеня магістра наук у 1918 р. на історико-філологічному факультеті Київського державного університету, що відбувався на підставі статуту університетів 1917 р. Так, у протоколі від 12 червня 1918 р. було надруковано про публічний захист дисертації С. Щеглової. Тема: «Богогласник. Историко-методическое исследование Киева 1918 г.» – магістра кафедри російської мови і літератури для отримання ступеню магістра російської мови й літератури. Офіційними опонентами були призначені: проф. А. Лобода, д.-р. С. Маслов. Неофіційним опонентом було призначено Т. Флоринського [2, арк. 32–33]. У рішенні факультету від 28.09.1918 р. було відзначено – визнати захист дисертації задовільною, присвоїти С. Щеглової ступінь магістра. Важливо відзначити, що до матеріалів захисту магістерської роботи додавалася автобіографія студентки, перелік наукових праць, короткий тезисний виклад дисертації (12 параграфів). Із архівних матеріалів про магістра дізнаємось, що С. Щеглова у 1912/13 н.р. отримала диплом 1-ої ступеню у державній комісії, при Університеті св. Володимира, була залишена для отримання вченого звання при кафедрі університету. У 1914 р. склала магістерські екзамени й була відряджена у м. Петербург і м. Москву для наукових занять. Магістрант С. Щеглова – автор семи опублікованих наукових праць [там же, арк. 34]. Отже, відзначимо про відповідність підготовки студентки С. Щеглової щодо посиленних вимог до претендентів на отримання наукового ступеню магістра наук.

Самостійна робота магістрів у підготовці до складання екзаменаційних випробувань зі спеціальності відіграла теж значиму роль. Результати наукового пошуку дозволяють відзначити про вплив українознавчих тенденцій зазначеного періоду і на підготовку магістрів, оскільки зазначене відобразилося у визначенні напрямів їх підготовки й у переліку навчальних дисциплін для кваліфікаційних випробувань. Так, комісія вищих навчальних закладів при Міністерстві народної освіти від 30.09.1918 р. №83 [3, арк. 172–172 зв.] для складання екзаменаційних випробувань на ступінь магістра (з української історії, загальної й української історії, загального й українського права, української мови і літератури) прийшла до висновку проводити екзаменаційні випробування на історико-філологічному факультеті у Київському державному університеті (1918/1919 н.р.) за основними і допоміжними випробуваннями (див. табл.4).

Таблиця 4.

Екзаменаційні випробування на ступінь магістра (1918/1919 н. р.)
[складено за 3, арк. 172–173 зв.]

Спеціальність магістра	Екзаменаційні випробування
Українська історія	Основне випробування – історія України (історія українського народу) з українською історіографією, огляд джерел і історії наукової розробки предмету Додаткове випробування – російська історія (історія державних установ Росії)
Західне російське і українське право	Основне випробування – історіографія, огляд джерел із предметів
	Додаткові – державне, громадянське, кримінальне право (за вибором магістра)
Українська мова	Основне випробування – з історії української мови з діалектологією
	Додаткові – з однієї із мов із трьох слов'янських мов (рекомендується польська); з історії української письменності; із загального курсу порівняльного мовознавства
Українська література	Основне випробування – історія українських письменників
	Додаткові – історія української літератури, історія української мови з діалектологією; загальний курс історії Європейської літератури

У листі міністерства від 30.10.1918 р. говорилося, що зазначені пропозиції надсилаються в державні університети на Україні для місячного опрацювання і прийняття відповідних рішень. Отже, необхідно відзначити, що задекларовані напрями освітньої урядової політики щодо українізації системи освіти, у тому числі й вищої не були повністю реалізовані. Зазначимо, що виключення із системи освіти університетів у зазначений період взагалі не дозволили реалізуватись у повній мірі напрямам самостійної наукової роботи студентів у здобутті наукового ступеня магістра.

Самостійні наукові праці провідних професорів кафедр вітчизняних університетів, що були в основі поширення й популяризації наукових знань, читання публічних лекцій, проголошення на початку навчального року актових промов, звітів про наукові дослідження і відкриття за результатами наукових експедицій та відряджень з різних галузей наук, закладали основу класичних традицій наукових шкіл у вищій школі зазначеного періоду.

Отже, самостійна наукова робота досліджуваного періоду нами розглядається, як: по-перше діяльність, що здійснювалася згідно плану підготовки фахівця під керівництвом професора університету, її виконання розглядалося як необхідна умова отримання відповідного статусу (дійсного

студента, кандидата у студенти) і наукового ступеня (магістра, доктора); по-друге – це діяльність індивіда, що здійснювалася ним своїми власними силами без сторонньої допомоги (міркування, твір, магістерська (докторська) робота, проект тощо).

Результати проведеного дослідження (2003-2012 рр.) дозволяють стверджувати, що виконання самостійної наукової роботи (твору, міркування, дисертації) у зазначений період було необхідною умовою для підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації для вітчизняних вищих закладів освіти. Належне місце самостійна наукова робота займала у навчальному процесі вищої школи за напрямками:

- підвищення наукового статусу штатних викладачів (дисертація для здобуття наукового ступеня доктора наук, підготовка публічних лекцій, актових промов, виконання звітів про стажування за кордоном, про результати наукових експедицій та відряджень) тощо;

- приготування до професорського звання, залишення при кафедрі студентів (виконання самостійного твору у статусі професорського стипендіата, звіти про відрядження за кордон);

- отримання студентами наукових ступенів – дійсного студента, кандидата, магістра (виконання твору, міркування, проекту, дисертації).

Про місію університету як про вищий навчальний заклад з високими моральними, науковими та освітніми цінностями, збереженими національними традиціями мріяло не одне покоління представників вітчизняної педагогічної думки. Професори Харківського університету Д. Багалій М. Халанський відзначали «Бажано, щоби в університеті розвивалася і підтримувалася традиція із покоління у покоління, щоб створювалася відома наукова школа, розвивалася любов до рідного університету, міцнів моральний зв'язок між викладачами і університетом і щоби у останнього був розсадник молодих вчених» [24, с. 168]. Отже, понад 200-річний досвід діяльності перших вітчизняних університетів підтверджує думку про актуальність прогресивних педагогічних ідей з нашого минулого, вказує на живучість кращих наукових та освітніх традицій і на необхідність їх збереження й примноження сьогодні.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в актуалізації провідних ідей розвитку теорії та практики самостійної наукової роботи студентів досліджуваного періоду у навчальному процесі сучасного вищого закладу освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.): [монографія] / В. Є. Бенера. – Рівне: ПП ДМ, 2011. – 640 с.
2. Держархів м. Києва, ф. 16, оп. 465, спр. 1286. (1 юня – 28 сентября 1918 г.), 146 арк.
3. Держархів м. Києва, ф. 16, оп. 465, спр. 1287 (18 октября – 30 декабря 1918 г.), 198 арк.
4. Держархів Харківської області, ф. 1011, оп. 1, спр. 15, б/д., 2 арк.
5. Зайончковский П. А. Российское самодержавие в конце XIX столетия (Политическая реакция 80-х – начала 90-х годов) / П. А. Зайончковский. – М.: Мысль, 1970. – 444 с.
6. Наши учебные заведения. Несколько сведений об окончательных университетских испытаниях в комиссиях в 1889 и 1890 годах // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1891. – Ч. 276. – Отд. „Современная летопись” – С. 23–45.
7. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – нач. XX века / А. Е. Иванов. – АН СССР, Институт истории СССР. – М., 1991. – 32 с.
8. Иконников В. С. Русские университеты в связи с ходом общественного образования / В. С. Иконников // Вестник Европы. – 1876. – Ч. 11. – С. 73–133.
9. ІР НБУВ, ф. VIII, спр. 3435–3436 (12 января 1883–18 июля 1888 г.), 4 арк.
10. ІР НБУВ, ф. VIII, спр. 3416–3417 (11 января 1878–8 ноября 1883 г.), 226 арк.
11. ІР НБУВ, ф. VIII, спр. 3420 (27 сентября 1882 г.), 4 арк.
12. ІР НБУВ, ф. VIII, спр. 3421 (1883), 8 арк.
13. Общий устав императорских российских университетов 1884 года // Сб. постановлений по МНП – С.-Петербург, 1893. – Т. IX. – С. 1008, 1019–1020.
14. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России: (историко-педагогические очерки) / Ф. Г. Паначин. – М.: Педагогика, 1979. – 216 с.
15. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів [назва з екрану] zakon.rada.gov.ua/
16. Поляков М. В. Класичний університет: еволюція, сучасний стан перспективи / М. В. Поляков, В. С. Савчук. – К.: Генеза, 2004. – 416 с.
17. Правила испытаний в комиссии физико-математической по отделению математических наук // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1888. – Ч. 257. – Отд. „Определение особого отдела ученого комитета Министерства народного просвещения”. – С. 1–7.
18. Протоколы заседаний Совета Императорского Харьковского университета и приложения к ним за 1973 г. (№2). – 136 с.; (№7). – 414 с.; (№9). – 695 с. – 8° СХІІ 8/804.
19. 380, №7, с. 5 Рецензии на сочинения, представленные в факультеты для приобретения высшей ученой степени. – № 1–19. – 8° СХІІ 8/851.

20. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2: Царствование императора Николая I. 1825 – 1855. Отд. 1. 1825 – 1839. – С.-Пб.: Тип. В.С. Балашёва, 1875. – 1576 с.
21. Среневский И. О научных упражнениях студентов (Письмо по поводу записки профессора Драйзена) (1869). – 8° 5В ХХV 7/280. – 5+. – С. 5–19.
22. Сухомлинська О. В. Историко-педагогичний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.
23. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. В 2-х т. Пер. з рос. / [Редкол.: В. М. Столєтов (голова) та інші / Склав та підготував до друку Е. Д. Дніпров; за ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) та інші]. – Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки. – К.: Радянська школа, 1983. – 488 с.
24. Факультет (Историко-филологический) Харьковского университета за первые 100 лет существования (1805–1905): [под ред. М. Г. Халанского и Д. И. Багалея]. – Харьков: Издание университета, 1908. – 8° СХII 4/161. Ч. I. Опыт историко-филологического факультета. – 1908. – 168 с.
25. Факультет (Историко-филологический) Харьковского университета за первые 100 лет существования (1805–1905): [под ред. М. Г. Халанского и Д. И. Багалея]. – Харьков: изд. ун-та, 1908. – 8° СХII 4/161. Ч. II. Библиографический словарь профессоров и преподавателей. – 1908. – 390 с. – 15 л. портр. [74 фото].
26. Фальборкъ Г. и Чарнолуцкий В. Настольная книга по народному образованию. Законы, уставы, справочные сведения и приложения по школьному и внешкольному образованию народа. Т. 1. СПб., 1899 – 8° СХII 5/310 (Т. 1 – 714 с.).
27. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 16, спр. 612 (23 ноября 1850 г.), 22 арк.
28. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 16, спр. 512 (3 октября 1850 г.), 14 арк.
29. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 20, спр. 23 (9 января 1854 г.), 100 арк.
30. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 22, спр. 294 (3 июля 1856 г.), 6 арк.
31. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 22, спр. 119 (5 апреля 1856 г.), 8 арк.
32. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 150, спр. 54, арк. 5.

Бенера Валентина Єфремівна. Про підготовку і самопідготовку наукових кадрів (II пол. XIX – поч. XX ст.): історико-педагогічний дискурс.

У статті здійснено історико-педагогічний екскурс підготовки і самопідготовки наукових кадрів (II пол. XIX – поч. XX ст.), визначено особливостей виконання наукової роботи у зазначений період, актуалізована необхідність впровадження вітчизняного історико-педагогічного досвіду підготовки наукових кадрів у практику діяльності сучасного вищого навчального закладу.

Ключові слова: професорські стипендіати, самопідготовка наукових кадрів, наукові диспути, самостійна наукова робота.

Бенера Валентина Ефремовна. Подготовка и самоподготовка научных кадров (II пол. XIX – нач. XX в.): историко-педагогический дискурс.

В статье осуществлен историко-педагогический экскурс подготовки и самоподготовки научных кадров (II пол. XIX – нач. XX в.), определены особенности исполнения научной работы исследуемого периода, актуализирована необходимость внедрения позитивного опыта подготовки научных кадров в практику деятельности современного высшего учебного заведения.

Ключевые слова: профессорские стипендиаты, самоподготовка научных кадров, научные диспуты, самостоятельная научная работа.

Benera Valentuna. Concerning special training and self-preparing of the scientific research personnel (the 2nd half of the 19th – the early span of the 20th centuries) (historical-pedagogical excursus).

The historical-pedagogical excursus into the process of special training and self-preparing of the scientific research personnel has been considered in the article under review. The peculiarities of the accomplishment of a scientific research during the period mentioned have been also established. The necessity of introduction of this country historical-pedagogical experience in the field of training of the scientific research personnel in everyday practice of the higher educational institution activities have been made prominent.

Key words: professor's scholarship holders, self-preparing of the scientific research personnel, scientific disputes, self-preparing scientific research.



УДК 371.134

Тетяна Бондаренко

ВИКОРИСТАННЯ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ЦИКЛУ

Постановка проблеми. Домінуючим фактором розвитку вищої школи в Україні сьогодні є утвердження інновацій, що зумовлено вимогами швидкого динамічного розвитку суспільства. Виникла потреба в організації у вищих педагогічних навчальних закладах інноваційного процесу, який характеризувався б постійною розробкою і спільною інтелектуальною творчістю викладача і студента, під час якої удосконалюються креативне мислення, технології пошуку способів розв'язання педагогічних завдань. Вирішенню цієї проблеми сприяє включення студентів до квазіпрофесійної діяльності, яка передбачає використання ефективних інноваційних методів. Активне впровадження квазіпрофесійної діяльності у викладацьку практику педагогічного вищого навчального закладу дає змогу подолати суперечності між тим, що і як вивчав студент у вузі, і тим, чим він буде займатися в освітньо-виховних інституціях.

Аналіз досліджень і публікацій. Підготувати вчителя біології до майбутньої професійної діяльності можливо лише за умови його активного включення до педагогічної діяльності. Ідея послідовного систематичного наближення студента до майбутньої професійної діяльності від самого початку навчання у вузі реалізована у працях А. О. Вербицького. Його точку зору, згідно якої навчальна діяльність має розгортатися на фоні квазіпрофесійної діяльності, розділяють Н. А. Бакшаєва, А. Г. Кислов, М. В. Левківський, Ж. С. Фрицко, Л. В. Шкверіна та інші.

Проте проблема формування методичної компетентності майбутніх вчителів біології у процесі квазіпрофесійної діяльності, яка забезпечує підвищення якості професійної підготовки та розвиток інноваційно-орієнтованого мислення, залишається недостатньо вивченою. Виникла потреба в обґрунтуванні, розробці та уведенні у практику вищих навчальних закладів ефективних форм і методів квазіпрофесійної діяльності, які б могли забезпечити формування методичної компетентності майбутнього вчителя біології.

Мета і завдання статті: розкрити методику та обґрунтувати ефективність організації квазіпрофесійної діяльності як засобу формування професійної компетентності у майбутніх вчителів біології під час занять з методики викладання біології.

Виклад основного матеріалу досліджень з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ведучим принципом освіти майбутніх вчителів сьогодні є принцип професійної спрямованості. Його реалізації сприяє контекстне навчання, сутність якого полягає в інтеграції освіти, науки й виробництва. Згідно концепції контекстного навчання А. О. Вербицького [1], виділяються три блоки підготовки майбутнього вчителя: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна, навчально-професійна діяльність. Квазіпрофесійна діяльність відіграє особливу роль у становленні педагога, оскільки вона є проміжною ланкою між навчальною і професійною діяльністю вчителя, яка допомагає подолати значний відрив теоретичного навчання від педагогічної практики [2].

Сутністю квазіпрофесійної діяльності є відтворення в аудиторних умовах майбутньої праці вчителя. Під час лабораторних занять з методики викладання біології викладач має змогу забезпечити можливість для створення педагогічних ситуацій, під час яких відтворюється контекст майбутньої професійної діяльності. Цьому сприяє використання квазіпрофесійної діяльності, яка потребує від викладача володіння відповідними педагогічними технологіями, оскільки його роль у навчанні студентів кардинально змінюється.

Квазіпрофесійна діяльність включає практико-орієнтоване теоретичне навчання (проекування, ігрові форми і методи) та моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності (предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст). На сучасному етапі розвитку системи професійної підготовки найбільш розповсюдженим її варіантом є наступний: теоретична підготовка – моделювання – педагогічна практика – рефлексія – наставництво [3]. У процесі розв'язання реальних навчально-професійних ситуацій через моделювання цілісного предметного і соціального змісту професійної діяльності відбувається засвоєння досвіду використання теоретичних знань. Це забезпечує умови трансформації засвоєних знань у професійно значущі уміння, дає зразки педагогічної етики, гуманістичної орієнтації освітнього процесу, креативності професійно-практичної діяльності майбутнього спеціаліста [5].

Елементи квазіпрофесійної діяльності доцільно ввести до структури лабораторних занять з методики викладання біології. Одним із ефективних методів квазіпрофесійної діяльності студентів є метод конкретних ситуацій, який співзвучний ідеям контекстного підходу, оскільки передбачає розгляд реальних педагогічних ситуацій, які могли б мати місце у навчально-виховному процесі з біології у загальноосвітній школі. Завдання студента полягає в тому, щоб проаналізувати навчальну ситуацію, визначити помилки,

запропонувати найкращі варіанти вирішення проблеми. Розгляд кількох альтернативних рішень дає змогу формувати у студента певну гнучкість у підходах до організації навчально-виховного процесу.

Квазіпрофесійна діяльність сприяє виробленню у студента умінь відбору та аналізу найважливіших факторів, що становлять методичну проблему, їх групування, актуалізує і мобілізує теоретичні знання, сприяє науковому обґрунтуванню рішень, що приймаються. На думку Г. В. Лаврентьева, Н. Б. Лаврентьевої та Н. А. Неудахіної «ситуаційне навчання орієнтується на те, що знання і уміння даються не як предмет, на який має бути спрямована активність студента, а як засіб вирішення завдань діяльності фахівця» [4].

За навчальною функцією розрізняють чотири види ситуації: ситуація-проблема, яка вимагає знаходження причини виникнення описаної ситуації, постановки і вирішення проблеми; ситуація-оцінка, яка передбачає здійснення оцінки ухваленим рішенням; ситуація-ілюстрація, в якій студенти одержують приклади з основних тем курсу з методики викладання біології на підставі розв'язаних проблем; ситуація-вправа, під час виконання якої студенти вирішують неважкі педагогічні завдання, використовуючи метод аналогії (навчальні ситуації).

Ситуація-проблема вимагає знаходження студентом причини виникнення описаної ситуації, постановки і вирішення проблеми. Конкретний приклад із педагогічної практики викладається як існуюча проблема, яку треба вирішити. Наприклад, студенти можуть розглянути педагогічну ситуацію і виконати завдання, пов'язане із виправленням помилок, допущених вчителем під час оцінювання ним навчальних досягнень учнів на уроці. Ситуація може полягати в наступному: вчитель задав питання, що вимагає відтворення окремих положень підручника; учень відповів, допустивши значні помилки; вчитель задає не допоміжні, а питання-підказки, він зайнятий з одним учнем; клас не працює.

З метою аналізу методичної ситуації доцільно використати гру «Проблема на долоні», під час якої кожному учаснику пропонується подивитися на проблему зі сторони таким чином, ніби він її тримав би на долоні. Аналіз конкретних методичних ситуацій дає змогу майбутнім учителям біології обґрунтувати обрану позицію, проілюструвати її на прикладі фрагментів уроків чи роботи над окремими видами завдань. Відстоювання обраної позиції передбачає дискусію, в якій опонентами є товариші з групи та викладач.

Ситуація-оцінка полягає у тому, що студентам пропонується дати оцінку одному із варіантів методичної проблеми чи альтернативним рішенням, вибрати з них краще і обґрунтувати свій вибір. Це вимагає від майбутніх вчителів біології мобілізації знань під час вибору правильного варіанту і визнання його переваг над іншими. Ситуація-оцінка може застосовуватися під час аналізу уроку чи іншого навчального заняття, які проводилися вчителем, або студентом у реальних умовах, були представлені у вигляді відеофрагменту, описувалися у науково-методичній літературі. Студенти встановлюють наскільки вдалося педагогу зацікавити учнів вивченням біологічного матеріалу; створити позитивний настрій до сприйняття нового матеріалу і роботи з ним; забезпечити упевненість в успішному подоланні труднощів під час вивчення нового матеріалу; сформувати постійну потребу в удосконаленні біологічних знань; підтримувати інтерес учнів до уроків біології за допомогою використання продуктивних і творчих завдань. Звертається увага на розкриття вчителем значущості вивчення нового матеріалу для учнів, його зв'язку з життям. Студенти мають навчитися встановлювати, наскільки вдало у конкретній ситуації відібраний необхідний для уроку фактичний матеріал, здійснено логічні переходи між етапами уроку, передбачено і попереджено стомлення чи спад під час засвоєння навчального матеріалу школярами. Важливо піддавати аналізу ефективність використання вчителем різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності, засобів навчання, способів активізації пізнавальної діяльності учнів.

Ситуація-ілюстрація передбачає показ певного способу вирішення методичної проблеми – її вирішення вже існує, студентами воно не обговорюється, але вони можуть запропонувати і свій варіант. Її доцільно використовувати під час ілюстрування ефективних прийомів навчальної діяльності, які може застосувати вчитель біології під час проведення навчальних занять.

Під час виконання ситуації-вправи студенти вирішують неважкі педагогічні завдання, використовуючи метод аналогії (навчальні ситуації). Майбутні вчителі можуть моделювати різні фрагменти уроку, враховуючи прийоми навчальної діяльності, які б сприяли розвитку пізнавального інтересу та активності учнів.

Розвитку професійних умінь і навичок майбутніх вчителів біології сприяє включення їх до діяльності, пов'язаної із вибором, поєднанням і комплексним використанням методів навчання, що необхідно здійснювати під час вивчення конкретного біологічного матеріалу на уроці. Аналіз і обговорення фрагментів уроків доцільно здійснювати у ракурсі вибору оптимального варіанту зміни навчальних методів, прийомів, видів пізнавальної діяльності. Методи мають відповідати певним вимогам: забезпечувати глибоке розуміння учнями навчального матеріалу і активну діяльність школярів під час засвоєння навчального матеріалу.

Формуванню професійних якостей майбутніх вчителів під час вивчення методики викладання біології сприяє використання методу моделювання педагогічних ситуацій. За його допомогою студенти можуть удосконалювати уміння і навички у близьких до реальності умовах. Аналіз помилок, які виникають під час роботи, дає змогу уникати їх у майбутньому, сприяє скороченню строків адаптації педагога до виконання професійної діяльності. Побудова моделей і організація роботи студентів з ними дають можливість відобразити у навчальному процесі різні види професійного контексту і формувати професійний досвід в умовах квазіпрофесійної діяльності.

Метод моделювання педагогічних ситуацій реалізується під час ділової гри, у процесі якої студент має виконати дії, аналогічні тим, які можуть виникнути під час педагогічної діяльності на посаді вчителя біології. Ігрові методи сприяють розкриттю творчих здібностей студентів під час пошуку найбільш ефективних рішень, дають змогу не боятися можливих помилок, набувати досвіду.

На думку П. М. Щербаня, підготовка до педагогічної практики відбувається значно успішніше, якщо студент – майбутній учитель, уже в роки навчання в університеті поставлений в умови, наближені до його майбутньої професійної діяльності. Це стає можливим, якщо використовувати педагогічну гру, яка є груповою справою з вироблення оптимальних рішень, застосування навчальних методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку на заняттях у школі [6, с. 5]. На заняттях з методики викладання біології доцільно організувати ігри пошукового змісту, результатом яких мають бути реальні проекти педагогічної діяльності, дослідження і висновки щодо спірних питань. Безпосереднє емоційне включення в ситуацію, пошук кращих рішень, широке варіювання ситуацій, оволодіння новими методиками, розвиток імпровізаційних здібностей і уміння швидко реагувати на обставини, що змінюються, зробили метод навчальних ігор дуже популярним. Проте через обмеженість часу частіше використовуються окремі ігрові ситуації, або фрагменти.

Ефективним засобом формування методичної компетентності майбутніх вчителів біології є ділова гра «Методичний семінар», під час якої студенти поділяються на три групи: «учні», «педагоги», «експерти». Під час її проведення спочатку можна обговорити питання: «Коли учневі цікаво навчатися, а педагогу цікаво навчати?» Упродовж кількох хвилин мозкового штурму учасники складають перелік причин і передають експертам, які оголошують найбільш суттєві проблеми. Встановлюються протиріччя між бажаною і реальною педагогічною практикою. Пізніше пропонується для обговорення наступне питання: «Чи стане педагогу цікаво навчатися, а учневі цікаво навчати, якщо використовувати у навчальному процесі сучасні освітні технології і методики?» Учасники мають підібрати по кілька доказів ефективності запропонованої ними технології (особистісно-орієнтованої, здоров'язберезливої, інформаційної, ігрової, проектної).

Ділова гра є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної діяльності.

Таким чином квазіпрофесійна діяльність дає змогу викладачу створити умови для розвитку методичної компетентності майбутніх вчителів біології.

Висновки. Поеднання різних методів організації квазіпрофесійної діяльності на заняттях з методики викладання біології є дієвим засобом наближення студента до його майбутньої професійної діяльності.

Перспективи подальших пошуків. Розробка нових і удосконалення відомих ефективних методів та прийомів у межах квазіпрофесійної діяльності під час занять з методики навчання біології потребують подальшого вивчення і упровадження у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. О контекстном обучении / А. А. Вербицкий // Вестник высшей школы. – 1985. – № 8. – С. 25 – 30.
2. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. – Режим доступу: <http://www.library.by/portalus/modules/psychology/>
3. Кислов А. Г. Образование педагога: приоритеты и условия / А. Г. Кислов, Е. В. Плотникова, Л. А. Савельева. – Екатеринбург: Центр „Учебная книга“, 2001. – 99 с.
4. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (часть 2) / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Режим доступу: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch2/glava_2_1.html
5. Орлов А. А. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза / А. А. Орлов, Е. И. Исаев, И. Л. Федотенко, И. М. Туревский // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 53 – 60.
6. Щербань П. М. Активные методы подготовки будущих учителей / П. М. Щербань. – К.: Т-во “Знання” УРСР, 1988. – 48 с.

Бондаренко Тетяна Євгенівна. Використання квазіпрофесійної діяльності як засобу формування методичної компетентності майбутніх вчителів біології під час вивчення дисциплін професійно-орієнтованого циклу.

Розглядаються шляхи формування професійної компетентності майбутніх вчителів біології у процесі квазіпрофесійної діяльності під час занять з методики навчання біології у вищому педагогічному навчальному закладі. Розкривається їх роль у підвищенні якості професійної підготовки, розвитку інноваційно-орієнтованого мислення у майбутніх вчителів біології.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна підготовка, квазіпрофесійна діяльність, метод конкретних ситуацій.

Бондаренко Татьяна Евгеньевна. Использование квазипрофессиональной деятельности как средства формирования методической компетентности будущих учителей биологии во время изучения дисциплин профессионально-ориентированного цикла.

Рассматриваются пути формирования профессиональной компетентности будущих учителей биологии в процессе квазипрофессиональной деятельности во время занятий по методике преподавания биологии в высшем педагогическом учебном заведении. Раскрывается их роль в повышении качества профессиональной подготовки, развития инновационно-ориентированного мышления у будущих учителей биологии.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, квазипрофессиональная деятельность, метод конкретных ситуаций.

Bondarenko Tetyana. The use of quasi-professional activity as mean of forming of methodical competence of future teachers of biology during study of disciplines the professional-oriented cycle.

In the article the problems of future biology teachers' professional competence forming in the process of quasi-professional activity are examined. The concrete situations method's application during studies on the methods of teaching of biology in higher pedagogical educational establishments is analysed. Their role in upgrading professional training and development of the innovative-oriented thinking of biology teachers are opened up.

Keywords: professional competence, professional training, quasi-professional activity, concrete situations method.



УДК: 317 – 132

Василь Василюк,
Надія Ярема,
Ірина Смачило,
Леонід Василюк,
Анжела Боб

ПРО ПЕДАГОГІЧНУ МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ (ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ І ВЛАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ)

Постановка проблеми. З реальної соціально-економічної ситуації, що нині склалася в Україні, впливає соціальне замовлення закладам освіти, яке виявляється у потребі формування і розвитку творчої особистості студента як активного громадянина держави. Воно може ефективно досягатися за умов професійної готовності працівників національної системи освіти реалізовувати найскладніші завдання особистісного та фахового розвитку студентів у навчально-виховному процесі, серед яких головними є як успішна їх адаптація до освітнього простору ВНЗ, так формування їх творчої особистості, подальша самореалізація на рідній Землі.

Вступ. Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. [2] Елементи педагогічної майстерності є: гуманістична спрямованість (домінантна на розвиток студента; побачити особистість в учневі, відчувати його, підтримувати і допомагати; у кожній малій справі бачити велику мету, виховувати особистість через інтерес, відкриття; відповідати за свій вплив, відчувати моральну насолоду за успіхи студентів.). Особливо важливою є професійна компетентність знань свого предмета, педагогіки, вікової фізіології та вікової психології, сучасних методик; особистісна забарвленість знань, постійне самовдосконалення. Не менш важливим є педагогічні здібності: комунікативні перцептивні, динамізм, емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування, креативність. Ці всі елементи забезпечуються педагогічною технікою (зовнішньою – в тому числі електронною, внутрішньою – емоції, вираз обличчя, блиск очей) [3; 4; 5]. Названій темі присвячені роботи багатьох авторів, а також зарубіжні публікації. [9; 10]

Матеріал і методи. Дослідження проведенні впродовж 2 років у вищих навчальних закладах: ВДНЗ «Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка» і ВДНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І.Я. Горбачовського» а також використанні публікації у вітчизняній літературі з ораторського мистецтва зарубіжних країн за останні 10 років. Для реалізації запланованих досліджень було використано комплекс взаємодоповнюючих методів: анкетування, включене спостереження, проєктивні методи, співбесіди, експериментальні методи та результати емпіричного вивчення адаптованості до навчального процесу у вузах за О.П. Санніковою і О.В. Кузнєцовою. [7]

Виклад основного матеріалу. Педагогіка – це складна наука, тому, що вивчає людину, яка, по-перше, є вищим досягненням природи, а, по-друге, сама по собі надто суперечлива, неоднозначна, діалектична. Кожна людина має свої погляди на виховання, освіту, може їх обґрунтувати. Наука педагогіка безмежна. Вершини педагогічних наук підкорені, але необхідність вивчати проблеми виховання

залишились. А ще педагогіка надто цікава не лише предметом вивчення, а й історією розвитку, відкриттями, драмами людських доль, чисельними помилками, невирішеними проблемами.

Які ж вимоги ставить педагогіка, риторика до викладача вищої школи, що ще повинно бути! Завжди на першому місці: добродійність вчителя, здатність викликати довіру у слухачів, студентів. Педагог повинен бути: добрим, приємним. Має бути поєднання думки, слова, педагогіки, психології, філософії, теорії пізнання світу. Добре, коли є природне обдарування, гнучкість (жвавість) розуму, чуття єдності з аудиторією. Викладач повинен бути багатий не лише словами, а й думками. Вчити – це обов'язок педагога. Давати насолоду від промови лекції – це честь. Справляти сильне враження на студента – це необхідність. Талант вчителя, це велика праця над удосконаленням свого власного мовлення; це постійний пошук, чогось нового... Які ж вимоги ставить вища школа до педагога – жінки? Відповідь. Повинна мати: здоровий вигляд, чарівну посмішку, гармонію рис обличчя, гарне волосся (зачіску), струнку пропорційну фігуру, ясні блискучі очі, рівні білі зуби, приємний добре поставлений голос, легку ходу, добру осанку, бути комунікабельною; світитися живим розумом, енциклопедичними знаннями, бути широко, вміти передавати знання, досвід своїм вихованцям.

Але для того, щоб постійно удосконалювати педагогічну майстерність людина завжди повинна бути молодою, привабливою. Взаємна любов продовжує молодість і життя. Раціональне і правильне харчування також додає сили і енергії. Спорт (аеробіка), допомагає зберегти життєвий тонус. Повноцінний сон допомагає зберегти здоров'я. Для підвищення своєї педагогічної майстерності на лекціях, практичних, семінарських заняттях завжди відзначити моральність, духовність, виховувати почуття чесності, справедливості совісті, високої емоційної культури, зокрема любов до Вітчизни, матері.

Без материнської любові, неможна виховати людину. Без любові й поваги до учня не виховати його високі моральні якості. Необхідно виховувати і навчати без потрясінь, вибухів, стресів, які лише можуть роз'яструвати рани! Педагогічна майстерність викладача, батьків полягає і в тому, щоб роз'яснити студенту, що мобільні телефони роблять людей каліками, знижують або знищують репродуктивну функцію, шкідливо впливають на вагітних, маленьких дітей. Комп'ютер як випромінювач радіації також шкідливий! Вже є наслідки впливу телевізорів, комп'ютерів – появились телеінваліди! Телеагресія через кінофільми виховує учня, студента, агресивним, некерованим, який не піддається вихованню. Телереклама – це агресія проти нормальних людей. Вона повинна бути заборонена. Найсильніша магія – це магія слова! Найсильніша, найміцніша влада – це влада викладача з першого класу і до академіка! Вчитель! Може посіяти добро, зло, допомогти стати кандидатом наук, доктором наук.

Один із американських вчених про нас, українців, написав, якби ми вчилися так як треба і нас навчили правильно мислити то на Україні не було Чорнобильської катастрофи! Дипломовані ядерні фізики пішли працювати сантехніками, а сантехніки ядерними фізиками (кумівство, висока заробітна плата, привілеї), тому і дрімучі неукі зірвали Чорнобильську АЕС. Педагогічна майстерність полягає ще в тому, щоб створити мотиваційну модель лекції, практичного чи семінарського заняття, в системі розвивального навчання. Лекція, лабораторне, практичне заняття – це є основна форма навчальної діяльності. А навчальна діяльність студента – це включення його в дію, в процес пізнання. Заволодіти увагою студента, зосередити його так, щоб студент сприйняв, осмислив тему заняття: включився в мислення і переосмислення; мав усвідомлення, мотивацію, стимул до пізнавального (навчального) процесу.

Педагог на практичному занятті. На лекції повинен розбудити і створити зацікавленість в кожного студента. В нього під час заняття необхідно створити можливість узагальнення почутого, побаченого. В вихованця може і повинно появитись позитивне емоційне переживання за досягнутий успіх, безпосереднє уявлення про себе "Я-студента". Якщо красномовство розуму з'єднується з красномовством серця, то майже немає сил їм протистояти! Без риторики немає педагогічної майстерності! Риторика – наука і мистецтво публічної переконливої комунікації, що становить фундамент професіоналізму педагога, вчителя, політика, юриста, дипломата, журналіста! Риторика в США називають теорією і практикою комунікації; в Японії – теорією мовного існування людини. Вчитель – Оратор! Повинен бути мудрець і златоуст, патріот, громадянин «син вітчизни, увінчаний лаврами безсмертя і любові! Гомер писав про старого Нестора учасника Троянської війни, мудрого радника і красномовця! "З язика його лилися слова, солодші від меду" Т. Шевченко писав: возвеличу малих отих рабів Німих! Я на сторожі коло їх поставлю Слово. Красне слово – це золотий ключ. Слово – найвеличніший володар: видом мале і непомітне, а справи творить чудові: – може страх припинити, і печаль відвернути, викликати радість, посилити жалість! Демостен, давньогрецький філософ! Прославився чим? Нею – царицею душ! Княгинею мистецтва! – Риторикою. Педагогічна майстерність педагога включає в себе безліч елементів лекційно-пропагандистського красномовства в усіх видах і підвидах зокрема викладач може виступити і як оратор, і як полеміст, майстерно і доцільно використовуючи елементи науково-теоретичної, науково-популярної, науково-методичної лекції з різними акцентами. Мета кожної лекції привернути увагу викладачів до ще кращого викладання свого предмету для цього прийдеється пригадати основні постулати педагогічної майстерності – це: глибокі знання предмету; доброчесність; благо прихильність.

Педагогічна майстерність полягає ще в тому щоб вміти говорити, звертатися до людського серця. Педагог мусить знати, особливості всіх видів та підвидів лекційно-наукового красномовства, відчуваючи запити аудиторії, формуючи своїм живим словом нові високі громадсько-політичні інтереси слухачів, їхню життєву позицію. Вагомою гранню педагогічної майстерності є концепція виховання творчої особистості засобами живого переконуючого слова вчителя, який у слові виявляє себе, свою культуру,

свою моральність, своє ставлення до виховання, як людина, яка діє словом, поглядом, мімікою, жестами. Студент і педагог – основні суб'єкти вищої освіти, які взаємодіють на рівні слова, за допомогою слова, через слово. Слово вчителя – як інструмент впливу на душу вихованця. Педагог своєю майстерністю повинен творити, і створити модель спеціаліста високого класу, переливаючи в нього мудрі думки, світлі почуття, добру волю, плекаючи істинну духовність й високої етико-естетичної краси думки й слова. Творчість, знання формуються творчістю істинного педагога. Творчість вчителя і студента це незримі ниточки, які об'єднують серця. Педагог повинен мати як поет поетичний дар художнього слова; як актор – дар художнього виразного викладання свого предмету; дар, як музикант чути і слухати відповідь, виступ студента; як художник, дар передавати в слові найточніші нюанси теми заняття.

Аудиторії можуть бути прихильні, байдужі, ворожі, навіть агресивні. Педагог має передбачити, як не втратити – прихильних, здобути – байдужих, заспокоїти – агресивних. Необхідно враховувати роль можливих співрозмовників: домінуючих, не домінуючих, мобілізованих, ригідних, екстравертів, інтровертів. Лектор повинен вмінати «читати» у слухачів (лице) – вираз обличчя, рухи, думки, знати онтопсихологію, загальну, вікову, педагогічну, соціальну психологію. Як подолати опір аудиторії, коли вона не прихильна до вчителя? Опір – її можна подолати прихильністю. Ненависть, яка може виникнути на лекції, приборкують доброзичливістю. Озлоблення нівелюється співчуттям.

Педагогічна майстерність залежить від: глибини знання предмету викладачем; бажанням і вмінням передати інформацію по певній темі слухачам використати унаочнення (таблиці, рисунки, слайди, мультимедійні пристрої, комп'ютери та іншу техніку). Майстерність вчителя полягає ще й в тому, щоб завчасно до читання (лекції), викладу практичного матеріалу, теми, студенти (через Інтернет або інші технічні засоби) були попередньо вже ознайомлені із основним змістом теми, ключовими словами. Якщо викладач «оволодіє» увагою слухачів, то вони його зрозуміють.

Окремі професора, наші вчителі. Перш ніж вийти на трибуну, оглядали себе перед дзеркалом! В одному і тому ж халаті 2 рази не читали лекції. На 4-5 курсах, коли читав професор лекції про жіночі хвороби, шкірні і венеричні, зала була завжди переповнена і студентами молодших курсів. Студенти «тікали» з інших предметів, щоб потрапити на лекцію до професора-акушера. Він прийшов з лекції, сів у крісло в своєму кабінеті і відправився на вічний відпочинок, віддавши свої знання аудиторії. Викладач повинен студенту роз'яснити суть дикого капіталізму, суть приватної і державної власності. Поділитись досвідом своєї практичної роботи! Між викладачем і учнем з часом створюється чуття єдиної родини.

Викладач повинен мати вміння передбачити критичні ситуації і вміння вийти з них. Питання педагогічної майстерності дуже серйозне. Чому так сталося! А тому, що деякі вихователі стали забувати, що справжня майстерність, високе мистецтво виховання опирається на нові знання. Викладачу треба мати свій власний досвід та знання педагогічної теорії, тягнутися до рівня педагогічної світової культури. Педагогічна майстерність в чому ще полягає. Ця майстерність полягає в тому, щоб заставити, переконати кожную молоду людину берегти своє найцінніше багатство – своє здоров'я. Дотримуватися здорового способу життя. Профілактика завжди дешевша ніж лікування хвороби. Викладач повинен пояснити профілактику грипу, туберкульозу, наркоманії, СНІДу, в тому числі пивного алкоголізму, цирозів печінки, невживання в їжу генно-модифікованих продуктів. Тому перспективними у цьому відношенні є відомі та психодідактичні технології проблемного, інтерактивного (полідіалогічного) і модульно-розвивального навчання, які самостійність мислення, творчість що формують відповідальність особистості за власний культурний та інтелектуальний розвиток.

Володимир Ніс доводить, що мова народу формує певні особливості генофонду, завдяки яким організм людини позитивно відгукується на мову свого народу, активізується і зцілюється. Якщо пращери якоїсь людини з покоління в покоління користуються однією і тією самою мовою, то це веде до структурування життєдіяльності представників цього народу, сприяє виникненню сталої вібрації, яка надзвичайно потужно «підживлює» кожного індивіда. Тому спілкування саме рідною мовою дає можливість дійти до глибинних рівнів своєї пам'яті, щоб спочатку зрозуміти «хто ти», а потім побачити, що з цим можна робити. Тобто мова і генетична пам'ять – взаємопов'язані речі і їхній вплив обопільний. Більше того, завдяки рідній мові налагоджується гармонійний зв'язок між людською свідомістю і прихованими талантами та здібностями, що дремають у її свідомості. Проте річ не тільки в кращих перспективах самореалізації. Рідна мова робить людину могутнішою і щасливішою, бо виступає в ролі каналу, через який людина черпає цілющу енергію рідної землі, та пращурів.

Рівень організації Всесвіту – це соціальні організми. Вищим проявом яких є народи. Їхню цілісність також підтримує відповідне поле. Згідно з відкриттям яке здійснив старший співробітник згаданого Науково-дослідницького центру Володимир Ніс, це когерентне поле існує в діапазоні акустичних хвиль, тобто від 20 до 20000 Гц. Відповідно, цілісність цього поля, і відтак і здоров'я біосоціального організму безпосередньо залежить від того. Яка мова і які пісні лунають в народному середовищі – рідні чи чужі. Тобто український народ. Українська земля і українська мова – це єдина система, цілісність якої підтримується акустичним когерентним полем. Викладач повинен нагадати: що дар мови – Божа благодать! Слово – дар Природи! Свідомість дитини несе культурні матриці. Українська мова – величний національний здобуток! Ознакою етносу виступає етнічна самосвідомість, яка виражена у мові. Мова формує націю.

Педагог на лекціях повинен закликати своїх вихованців: Любіть себе, свій Етнос, своїх дітей, своїх батьків, своє сонце, своє небо, землю, мову! Не зрадьте себе, свою націю, свою мову ні прямих обставинах! Якою мовою викладати свій предмет? Класична педагогіка стверджує: Материнською!

Висновок:

1. Педагогічна майстерність – це є вища творча активність викладача що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання і виховання.
2. Найважливішим інструментом в освоєнні знань студентів є майстерність педагога, його професійні якості, та його особистість.
3. Ефект педагогічної майстерності забезпечується гармонією двох рівнів: – зовнішньою поведінковою реакцією (академічним виглядом), риторикою та досконалими знаннями предмету.
4. Суб'єктом навчання завжди є студент.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамович С.Д. Риторика загальна та судова: Навч. посіб. / С.Д. Абрамович, В.В. Молдаван, М.Ю. Чикарькова – К.: Юрінком Інтер, 2002. – 416 с.
2. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зезюн, Л.В. Крищенко, І.В. Кривонос та ін.: за ред. І.А. Зезюна / – 2 вид. доповнене і перер. К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
3. Єлісенко Ю.П. Ораторське мистецтво: Навч. посібник – К.: “Деловая Україна”, 2002. – 152 с.
4. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навч. посібник – К.: Вища школа, 2003. – 311 с.
5. Сагач Г.М. Риторика: Навч. посібник для студентів серед. і вищ. Навч. закладів. – вид 2-е, перероб. і доп. К.: Видав. дім “Ін-Юре”, 2000. – 568 с.
6. Сергійчук З.О. Риторика Навчальний посібник для дистанційного навчання // За наук. ред. М.П. Корпанюка – К.: Університет «Україна», 2007. – 149 с.
7. Санникова О.П., Кузнєцова О.В. Адаптивність личности / монографія / Ольга Павловна Санникова, Оксана Владимірова Кузнєцова. Одеса : Издатель М. П. Черкасов, 2009. – 258 с.
8. Сухомлинський В.О. Лист про педагогічну етику / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. – 1996 – С. 521 – 600.
9. Фаст Дж. Язык тела М. 1995 р. – 6 с.
10. Уайтсайд Р. О чем говорит лицо / Р. Уайтсайд. СПб., 1996 – 160 с.

Василюк Василь Миколайович, Ярема Надія Іванівна, Смачило Ірина Володимирівна, Василюк Леонід Вікторович, Боб Анжела Олегівна. Про педагогічну майстерність викладача вищої школи(огляд літератури і власні дослідження).

ВНЗ «Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут імені Тараса Шевченка», ВДНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського»

Педагогічна майстерність – це є вища творча активність викладача, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання і виховання.

Ефект педагогічної майстерності забезпечується гармонією двох рівнів: – зовнішньою поведінковою реакцією (академічним виглядом), риторикою та досконалими знаннями предмету.

Ключові слова: викладач, студент, педагогічна майстерність.

Василюк Василий Николаевич, Ярема Надежда Ивановна, Смачило Ирина Владимировна, Василюк Леонид Викторович, Боб Анжела Олеговна. О педагогическом мастерстве преподавателя высшей школы(обзор литературы и собственные исследования).

ВНЗ “Кременецький областной гуманитарно-педагогический институт имени Тараса Шевченко”, ВДНЗ “Тернопольский государственный медицинский университет имени И.Я. Горбачевского”.

Педагогическое мастерство – это высшая созидательная активность преподавателя, который оказывает в целесообразном использовании методов и средств педагогического взаимодействия в каждой конкретной ситуации учебы и воспитания. Эффект педагогического мастерства обеспечивается гармонией двух уровней: – внешней поведенческой реакцией (академическим видом), риторикой и совершенными знаниями предмета.

Ключевые слова: преподаватель, студент, педагогическое мастерство.

Vasylyuk Vasylyuk, Nadya Yarema, Leonid Vasylyuk, Iryna Smachylo, Anzhela Bob. About Pedagogical Skill of the Higher Educational Institutions Lecturer. (Research Literature Review and One’s Own Investigation)

(The Higher State Educational (HSEI) – the Kremenets’ Regional Humanitarian Pedagogical Institute named after Taras Shevchenko; HSEI – the Ternopil’ State Medical University named after Horbachevskiy)

A pedagogical skill is the higher creative activity of a lecturer which becomes clearly evident in an expedient and reasonable application of methods and means of pedagogical interplay in absolutely every concrete situation. The effect of a pedagogical skill is provided by the concord and harmony of the two levels, such as an external behavioral reaction (academic appearance), rhetoric abilities as well as a perfect command of the subject.

Key words: a lecturer, a student, a pedagogical skill



УДК 94 (477)

Ірина Гринчук,
Олена Горбач

ДІЯЛЬНІСТЬ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ФІЛІЇ ВИЩОГО МУЗИЧНОГО ІНСТИТУТУ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

Постановка проблеми. Процеси розвитку музичної культури першої половини ХХ ст. на Західній Україні демонструють поліфонічну картину взаємодії різних етнічних культур, переходу від аматорства до професійних позицій як в композиторській, виконавській, так і в музично-освітній діяльності. Вивчення означеного періоду в історії української культури (В. Барвінський, М. Білинська, Ю. Булка, В. Витвицький, М. Грінченко, М. Загайкевич, Л. Кияновська [5], Л. Корній, Б. Кудрик, З. Лисько, Л. Мазепа [8], С. Павлишин, М. Черепанин [12] та інші) дозволяє констатувати про значний поступ у розвитку духовного, культурно-мистецького життя українства, становлення значної сукупності культурно-просвітницьких, мистецьких організацій та товариств, осередків музичної освіти зокрема.

Визначальну роль у становленні національної професійної музичної освіти у Східній Галичині відіграли С. Людкевич, А. Вахнянин, В. Барвінський, О. Нижанківський, які поставили перед собою, перед усією українською мистецькою спільнотою надзвичайно актуальне завдання «пересадити, по можливості вповні, на наш ґрунт здобутки культури європейської» (підкреслення авторські) [7, с. 255]. Можемо провести історичну паралель: М. Лисенко – С. Людкевич – В. Барвінський, постаті, які увійшли в історію української культури не лише як композитори, виконавці, але й просвітники, педагоги, організатори громадських культурних товариств, освітніх осередків (Вищий музичний інституту Львові, музично-драматична школа у Києві) [3, с. 96].

Наукова новизна публікації полягає у спробі представлення початкового етапу становлення фахової музичної освіти у Східній Галичині. Метою публікації є аналіз означеного процесу на прикладі діяльності тернопільської філії Вищого музичного інституту (згодом – Вищого музичного інституту імені М. Лисенка). Завдання дослідження: узагальнити традиції культурного життя Тернопільщини кінця ХІХ – першої половини ХХ ст., що стали підґрунтям становлення професійної музичної освіти, висвітлити початковий етап діяльності Вищого музичного інституту та його тернопільської філії, окреслити значення діяльності родини Крих як організаторів та педагогів філії.

Розглянемо передумови становлення музичної освіти у Тернополі. Тривалий період аматорства у музичному мистецтві нашого краю був спричинений низкою соціально-культурних факторів, розуміння яких стало поштовхом до організації приватних шкіл музики та співу представниками національно свідомої інтелігенції, зокрема, духівництва [5]. Перша така школа створена на Тернопільщині в с. Денисові отцем Йосифом Вітошинським у жовтні 1884 р. Про високий рівень виконання денісівського хору можемо констатувати на основі архівного матеріалу, періодики, досліджень музикознавців, у яких наводиться інформація про успішні виступи колективу на зустрічах поважних урядовців, зокрема, архієпископа Рудольфа, у чисельних концертах «Руської бесіди» у Тернополі. Ще одним осередком навчання співу стала школа, заснована 1 січня 1885 р. у с. Біла на Тернопільщині о. Амвросієм Крушельницьким, батьком славетної Соломії Крушельницької. На відміну від денісівської, у ній навчання нотного співу поєднувалося з навчанням гри на скрипці. Курс тривав п'ять місяців, після чого вихованці були готові самостійно продовжувати освіту, навчати інших [12, с. 93].

Виступи у пресі авторитетних галицьких митців, зокрема, С. Воробкевича, П. Бажанського, М. Кумановського, О. Нижанківського, І. Топольницького, Ф. Колесси, Й. Кишакевича та інших, сприяли поширенню шкіл співу при церквах. Так, у 1888 р. була відкрита школа в Станиславові, з 1 жовтня 1892 р. почала діяти школа нотного співу у Городенці під керуванням О. Бачинського (колишнього учня Денісівської школи). 1 жовтня 1894 р. курс дяківства і хорового співу був відкритий в Зборові на Тернопільщині. 24 листопада 1904 р. в Станіславові була відкрита бурса для дяків, у 1909 р. – дяківська школа в Самборі [12, с. 95].

Значну роль у розвитку духовної культури загалом та музичної зокрема у молодого покоління відіграли українські навчальні осередки: семінарії, бурси, гімназії, у яких спільними зусиллями патріотичної інтелігенції організовувалися численні культурно-виховні заходи. Найважливішими серед яких були вечори, приурочені видатним постатям національної культури. Так, Шевченківський вечір в Тернополі (11 березня 1901 р.) [12, с. 99] спільно провели українська і польська молодь учительської семінарії.

Актуальним постало питання організації громадських та муніципальних музичних шкіл. Одним з перших був А. Вахнянин, який при співочому товаристві «Теорбан» (1870 р.), організував домашню музичну школу, навчаючи співу, згодом – гри на музичних інструментах [12, с. 107]. М. Черепанин, Л. Мазепа стверджують, що однією з найпопулярніших у Львові були музичні школи Л. Марека, Олени і Галини Прокешівен [16, с. 107–108]. З матеріалів Центрального історичного архіву України у Львові отримуємо інформацію про відкриття музичної школи Г. Аббера у Тернополі у 1897 р. [1, арк. 37]. На жаль, точних відомостей про школу Г. Аббера в державному архіві Тернопільської області віднайти не вдалося.

Важливим підґрунтям для заснування громадських музичних шкіл в Тернополі, Східній Галичині загалом стала активна діяльність хорових товариств. Ще до початку ХХ століття у Східній Галичині, вслід за Львовом (1890 р.), виникла низка «Боянів», зокрема, у Перемишлі (1891 р.), Бережанах (1892 р.), Стрию (1894 р.), Коломиї та Станиславові (1895 р.), Чорткові (1898 р.), Чернівцях (1899 р.).

«Тернопільський Боян», завдяки ініціативі О. Терлецького та місцевої інтелігенції був заснований 10 жовтня 1900 р. [9]. Першими диригентами хору були О. Нижанківський і Д. Січинський, їх традиції продовжили О. Терлецький, І. Левицький, І. Копач, В. Безкоровайний, В. Менцінський і А. Березовський. З діяльністю «Боянів» пов'язуємо також факт відкриття 15 вересня 1902 р. першої української музичної школи в Східній Галичині «Станиславівським Бояном» під керівництвом Д. Січинського. За її прикладом, при сприянні Музичного товариства ім. Лисенка та «Тернопільського Бояну» у 1913 р. була відкрита українська музична школа і у Тернополі, яка містилася у бічних кімнатах «Руської бесіди», існувала на кошти від концертів «Тернопільського Бояну» та благодійні внески [2, с. 242–243]. Отже, на початку ХХ століття в Східній Галичині визріла необхідність об'єднання українських товариств в організацію, покликану координувати спільну діяльність, нею у 1903 р. став «Союз Співацьких і Музичних Товариств» (згодом «Музичне товариство імені Миколи Лисенка»). Одним із головних завдань «Союзу» стало заснування вищої української музичної школи.

Визначну роль у цьому процесі відіграли А. Вахнянин, М. Вербицький і, особливо, С. Людкевич як один із основоположників професійної музичної освіти в українському середовищі не лише у Львові, але й загалом на Східній Галичині. Перший навчальний рік Вищого Музичного Інституту розпочався 10 жовтня 1903 року. Існували три офіційно вживані назви ВМІ: Вищий Музичний Інститут (з різноманітними варіантами скорочень в період 1903 – 1907 років, Вищий Музичний Інститут [Музичного] Товариства ім.[ені] М.[иколи] Лисенка [у Львові] (1908 – 1912) та Вищий Музичний Інститут ім.[ені] М.[иколи] Лисенка [у Львові] (1912 – 1939)» [8, с. 216].

Про пошанування М. Лисенка, його творчі зв'язки з галицькими музикантами свідчать не лише формальне присвоєння його імені ВМІ, але й окремі факти творчої співпраці, зокрема, листування С. Людкевича з М. Лисенком щодо вивчення досвіду організації українського музичного навчального закладу в Києві, а також консерваторій у Петербурзі та Москві [8, с. 216]. В контексті завдань публікації, зосередимося на організаційній діяльності ВМІ, зокрема, утворенні його філій. Значення такої структури підкреслювалося вже у 1910 р.: «дуже важною справою буде, щоби виділ тов. Лисенка застановився серйозно над утворенням філій Інституту на провінції» [7, с. 263].

За зразком Львівської централі, філії ВМІ були відкриті в містах Стрий (1913 р.), Станіслав (1921 р.), Дрогобич (1923 р.), Перемишль (1924 р.), Борислав (1924 р.), Тернопіль (1928 р.), Самбір (1928), Коломия (1929), Яворів (1930 р.), Золочів (1931), у наступних роках – окремі класи (фортепіано, або скрипки і фортепіано) відкриті в Городку, Чорткові, Раві-Руській, Рогатині. Відмітимо ґрунтовний підхід С. Людкевича не лише до розбудови системи філій, але й до забезпечення їх роботи відповідними програмами, планами, вимогами щодо рекомендованого репертуару для елевів різних курсів. Отже, С. Людкевич започатковував «цілісність музичної освіти на основі консерваторійного пляну навчання» [7, с. 260].

Для прикладу, у Тернопільській філії, крім гри на інструментах, було запроваджено обов'язкове вивчення теоретичних предметів, практичне навчання в хорі та оркестрі, опанування хореографії, що було корисним для роботи в драматичних школах. На окрему увагу заслуговує проведення в інституті планового навчання диригентури, яке після тримісячного курсу закінчувалося іспитом з теорії й практики.

Підкреслимо, що особливо управа Інституту піклувалася про підбір фахових викладачів: у філіях у 1935 р. навчалася 350 вихованців, а педагогічний склад налічував 30 вчителів. Так, у Тернополі працювали: І. Любчак-Крихова («управителька», фортепіано, теоретичні предмети), Ю. Крих (скрипка, теоретичні предмети), І. Сулима (фортепіано), П. Салтирник (віолончель), др. Коренець-Стахевичева (сольний спів) [8, с. 250–251]. Краєзнавець Л. Бойцун називає серед засновників та викладачів філії ще низку імен: Василь Безкоровайний, Марія Гірняк, Вільгельміна Гусак, Олена Лень, Адам Герасимович, о. Омелян Ваврик, Іван Топольницький, Осип Сіак, Василь Хирівський, Данило Щуровський. Підкреслимо, що при філії був організований оркестр із учнів та аматорів, струнний квартет у складі Ю. Криха, Б. Рипнійського, А. Березовського та Ю. Салтирника [2, с. 242–243].

Упродовж п'яти років свого існування інститут мав право державної артистичної школи. Підтримуваний товариствами «Українська бесіда», «Тернопільський Боян», інститут успішно розвинув свою діяльність, що «давало йому моральне право стати осередком української музичної культури на всю Подільську округу» [10]. Так, успішно було проведено ряд заходів: вечір вшанування пам'яті М. Вербицького (8 листопада 1933 р.), вечір із творів Д. Січинського до 25-ліття смерті композитора (18 березня 1934 р.), концерт з творів Р. Вагнера, тематичний вечір «Єство музики», ілюстрований відповідними творами вокальної та інструментальної музики різних композиторів. Частими були виступи у Шевченківських концертах, на ювілейних заходах, для прикладу, на ювілейному концерті Лесі Українки, на академії з нагоди 50-ліття «Української бесіди» та ін. [12].

Значну роль в організації культурно-мистецького життя Тернопілля відіграли викладачі інституту. Так, пошаною слухачів користувалися виступи камерного ансамблю, який виконував твори Л. Бетховена, О. Бородіна, Ф. Мендельсона, Р. Шумана, С. Рахманінова та ін. Фахові пояснення до виступу ансамблю давав відомий на той час композитор В. Безкоровайний.

Концерт, присвячений 10-літньому ювілею Тернопільської філії (7 травня 1939 р.), як констатував

С. Людкевич, зробив на всіх прекрасне враження і насиченою формою, і мистецьким музичним змістом програми, показав «як сильно зросли наші культурні сили за короткий час 10-ліття» [7, с. 613]. У цьому концерті, зокрема, успішно виступив учнівський струнний оркестр (30 учасників) під керуванням Ю. Криха, прозвучали сольні виступи викладачів інституту, хорові твори під керуванням В. Менцинського та А. Березовського.

Своїми успіхами філія значною мірою завдячує плідній творчій діяльності подружжя Крих. Юрій Крих – відомий галицький скрипаль, талановитий музикант, який свого часу здобув звання лауреата конкурсу імені Жака Тібо у Парижі, згодом був директором філії у Тернополі, професором Львівської консерваторії імені М.В.Лисенка, Івано-Франківського педагогічного інституту [11]. Ірина Крих – прекрасна піаністка та педагог, яка була першим директором філії та її викладачем, згодом професором, деканом фортепіанного факультету Львівської консерваторії імені М.В.Лисенка. І. Любчак-Крих отримала ґрунтовну фортепіанну освіту: у 10-літньому віці вступила до Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка в клас Олени Ясеницької-Волошин, після його закінчення продовжила заняття у М. Домбровського (1926-1929) у Львівському Музичному Інституті, у 1930-1932 рр. вдосконалювала піаністичну майстерність на концертному курсі ВМІЛ у В. Барвінського, а в 1932 – 1934 рр. була постійною учасницею майстер-класів Е. Штоєрмана [4; 6].

Підкреслимо роль І. Крих – директорки філії ВМІ в Тернополі, яка поєднала адміністративні обов'язки із викладанням фортепіано та музично-теоретичних дисциплін, із значною культурно-просвітницькою діяльністю, адже інструментальний дует скрипаля Ю. Криха та піаністки І. Любчак-Крих відіграв помітну роль у музичному житті Галичини 30-50-х років ХХ ст. Наведемо уривок з рецензії В. Барвінського (23 квітня 1939 р.), у якій «окремі слова признання» висловлювалися І.Любчак-Криховій: «її супровід в ідеальній мірі підпирає інтенції концертанта та видвигає при тому самостійно-індивідуальні риси піаністки, які викликають у нас все бажання почути її й як солістку» [6, с. 112].

І. Крих грала в ансамблі й з іншими інструменталістами, а також в якості солістки. Широкий резонанс, зокрема, мали її виступи в дуеті з гастролуючою віолончелісткою Христею Колессою. 6 листопада 1938 р. піаністка виступила у добродійному концерті, присвяченому 25-й річниці смерті М. Лисенка, в якому грала його Другу Українську рапсодію. В 1939 р. І. Крих супроводжувала виступи солістів у ювілейному концерті Музичного Товариства та ВМІ ім. М.Лисенка в Тернополі з нагоди 10-ліття його існування.

В 1939 р., у зв'язку з реорганізацією музичної освіти, на базі тернопільської філії ВМІЛ постала Державна музична школа, у якій піаністка продовжувала викладацьку працю. У 1944 р. І. Крих отримала запрошення на роботу до Львова від свого колишнього вчителя, тоді директора Львівської державної консерваторії ім. М.В.Лисенка В. Барвінського. Працюючи в консерваторії, вона продовжувала концертувати як в дуеті з Ю. Крихом, так і в складі інших камерних ансамблів, виконувала сольні твори [4; 6]. Ірина та Юрій Крих заклали музичну династію, яку продовжили їх дочки Марія Крих (1934 р.н., Тернопіль), Лідія Крих (1938 р.н., Тернопіль) – провідні фортепіанні педагоги Львова, професори ЛНМА ім. М. Лисенка, онучки – дочки Лідії Крих.

Отже, кульмінація культурно-мистецького життя та музичної освіти в Тернополі у першій половині ХХ ст. пов'язана із діяльністю філії Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка, який плідно співпрацював із українськими культурно-просвітницькими осередками, українською гімназією в Тернополі. Саме цей освітній осередок із розгалуженою мережею своїх філій був першим українським вищим навчальним закладом, що заклав основи фахової підготовки професійних співаків і музикантів. Навколо нього гуртувалася талановита галицька молодь, кращі представники якої гідно репрезентували українське музичне мистецтво як в Галичині, так і за її межами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. ЦДІАЛ, ф. 146, оп. 51а, спр. 668.
2. Бойцун Л. Тернопіль у плінні літ / Л. Бойцун. – Тернопіль: Джура, 2003. – 389 с.
3. Гринчук І. Зв'язок традицій та інновацій у змісті курсу історії української музичної педагогіки / І. Гринчук // Наукові записки ТДПУ ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. № 2. – 1999. – С. 95 – 97.
4. Ірина Крих – особистість, музикант, педагог. Спогади. – Львів: Ліга-Прес, 2005. – 108 с.
5. Кияновська Л.О. Галицька музична культура ХІХ – ХХ ст.: Навчальний посібник / Л. Кияновська. – Чернівці: Книги ХХІ, 2007. – 424 с.
6. Лабанців-Попко З. Сто піаністів Галичини / З. Лабанців-Попко. – Львів: Українознавча наукова бібліотека НТШ. Ч.23. – 223 с.
7. Людкевич С. Дослідження, статті, рецензії, виступи. Т. 2. / Упор. З Штундер. – Львів: Дивосвіт, 2000. – 816 с.
8. Мазепа Л., Мазепа Т. Шлях до музичної академії у Львові: У двох томах. Том 1. – Львів: «Сполом», 2003. – 288 с.
9. Постригач О. Тернопільський Боян // Ілюстрований музичний календар. – 1905. – С. 121 – 122.
10. Сіяк О. Музичний інститут ім. Лисенка в Тернополі // Діло. – 1933. – Ч. 203.
11. Сиротюк Т. Юрій Крих – виконавець, педагог / Т. Сиротюк // Наукові записки ТНПУ імені В. Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство. – № 2 (17). – 2006. – С.97 – 102.
12. Черепанин М.В. Музична культура Галичини (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.): Монографія / М.Черепанин. – К.: Вежа, 1997. – 328 с.

Гринчук Ірина Петрівна, Горбач Олена Андріївна. Діяльність тернопільської філії Вищого музичного інституту (перша половина XX ст.)

У статті зроблено спробу узагальнити традиції культурного життя Тернопільщини кінця XIX – першої половини XX ст., що стали підґрунтям становлення професійної музичної освіти. Висвітлено початковий етап діяльності Вищого музичного інституту та його тернопільської філії. Окреслено значення родини Крих як педагогів філії.

Ключові слова: українська музична культура, історія музичної освіти, Вищий музичний інститут, тернопільська філія, видатні персоналії.

Гринчук Ирина Петровна, Горбач Елена Андреевна. Деятельность тернопольского филиала Высшего музыкального института (первая половина XX в.)

В статье сделана попытка обобщить традиции культурной жизни Тернопольщины конца XIX – первой половины XX в., которые стали основой становления профессионального музыкального образования. Высветлен начальный этап деятельности Высшего музыкального института и его тернопольского филиала. Обозначено значение семьи Крих как педагогов филиала.

Ключевые слова: украинская музыкальная культура, история музыкального образования, Высший музыкальный институт, тернопольский филиал, выдающиеся персоналии.

Grinchuk Irina, Gorbach Elena. The activity of the Ternopil branch as part of the Higher Music Institute (the first part of XX century)

The purpose of the article under consideration is the generalization of the cultural traditions of Ternopil region in the second part of the XIX century and at the beginning of the XX century which have become the basis of the professional musical education in the region. The article highlights the initial period of the existence of the Higher Music Institute in Lviv and its Ternopil branch. A special attention is paid to the role of the Khrychs family as music teachers at Ternopil branch.

Key words: Ukrainian music culture, the history of the music education, the Higher Music Institute, Ternopil branch, outstanding personalities.



УДК: 371.711-057.875

Олена Довгань,
Андрій Хмара

ДИНАМІКА СТАНУ СТУДЕНТІВ 1-2 КУРСІВ ВІДНЕСЕНИХ ЗА СТАНОМ ЗДОРОВ'Я ДО СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ

Постановка проблеми. Здоров'я – це природний стан організму, що характеризує його врівноваженість з навколишнім середовищем при відсутності будь-яких хворобливих змін. В останні роки, в зв'язку з погіршенням гігієни зовнішнього середовища, харчування, нервово- психічними перенапруженнями з одночасним обстеженням рухової активності, у студентів різко зростає кількість деформацій опорно-рухового апарату. За даними Міністерства охорони здоров'я України за 60% підлітків спостерігається порушення опорно-рухового апарату. Більша кількість студентів вимагає обстеження фізичних навантажень, застосування спеціалізованих фізичних вправ, проведення занять за спеціальною програмою і навіть з включенням лікувально-оздоровчої фізкультури. Провідним напрямом діяльності вищого навчального закладу є охорона здоров'я студентів. Фундамент здоров'я необхідно закладати з раннього віку. Так як організм дитини є найважливішим в період навчання в школі. Систематичні заняття фізкультурою і спортом безумовно впливають на фізичний розвиток. Викладач фізкультури повинен володіти методами визначення фізичного розвитку, які дають змогу не лише встановити рівень розвитку обстежуваного, знайти відхилення від норми, а також враховувати і оцінювати вплив на нього систематичних занять фізичними вправами. Вчені [6; 8; 10] відмічають погіршення фізичного розвитку сучасної молоді. Фізіологічна норма тілобудови спостерігається лише у меншій частині студентів. У них виявлено порушення постави, деформації хребта, грудної клітки і стопи, незадовільний розвиток схематичних м'язів і т.п. Можна виділити три групи студентів (акселерати, медіанти і ретарданти), які вимагають принципово різного підходу в дозуванні і підборі фізичних вправ.

Останніми роками спостерігається збільшення кількості студентів, що мають відхилення у стані здоров'я. Аналіз даних медичних оглядів різних вузів України за 1995-2000 роки виявив, що кількість студентів, направлених у спеціальні медичні відділення має тенденцію до зростання. Адаптація цих студентів до інтелектуальних, фізичних та нервових навантажень стає актуальною проблемою, яка потребує свого вирішення у вузі протягом усіх років навчання. Загальне зниження психосоматичного здоров'я студентів повинно привести до комплексного системного шляху зміцнення здоров'я, що базується

на глибокій диференціації, виборі лікувальних педагогічних технологій, форм організації навчального процесу, дозування навчальних навантажень з урахуванням багатьох факторів. Важлива роль у вирішенні цієї проблеми належить фізичному вихованню [1; 2; 6]. Для того, щоб комплексно підійти до вирішення цієї проблеми, використовуючи різні засоби лікувальної фізичної культури, потрібно досліджувати динаміку стану захворюваності студентів, які мають відхилення у здоров'ї протягом тривалого періоду часу відносно до здорових студентів вищих навчальних закладів.

Аналіз досліджень і публікацій. Конкретні напрямки та організаційні форми використання масових оздоровчих, фізкультурних і спортивних заходів в умовах вищих навчальних закладів залежать від статі, віку, стану здоров'я, рівня фізичної і спортивної підготовленості студентської молоді, а також від наявності спортивної бази, традицій вузу та інших умов. Можна виділити гігієнічне, оздоровчо-рекреативне (рекреація – відновлення), підготовче, спортивне, професійно-прикладне та лікувальне напрямки.

Оздоровчо-реабілітаційна фізична культура пов'язана з направленим використанням фізичних вправ як засобів лікування захворювань і відновлення функцій організму, порушених або втрачених внаслідок захворювань, травм, перевтоми та інших причин. Її різновидом є лікувальна фізична культура. Невід'ємною частиною фізичного виховання є лікарський контроль. В результаті медичного огляду студенти вузів та університетів в залежності від статі, фізичного розвитку, стану здоров'я та функціональної підготовки комплектуються лікарем у медичні групи за нозологічними формами (захворюваннями). Студенти спеціальної медичної групи зазвичай характеризуються слабким фізичним розвитком та низьким функціональним станом. Вони, як правило, були звільнені від уроку фізкультури в школі, погано організовані, не можуть виконувати фізичні вправи, не мають навичок спортивних ігор, не вміють плавати та багато іншого; в них часто виникають простудні захворювання із загостреннями [7; 8; 9].

Для ефективного проведення занять доцільніше формувати групи із осіб з більш-менш однаковими захворюваннями і рівнем фізичної підготовки. За чисельністю групи не повинні перевищувати 12—15 чол.

Програма курсу цієї групи включає теорію, практичний програмний матеріал, обов'язковий для всіх навчальних відділень, професійно-прикладну фізичну підготовку, а також спеціальні засоби для усунення відхилень у стані здоров'я і фізичному розвитку [2; 4; 6; 10].

Велике значення в навчальних заняттях спеціальної медичної групи має реалізація принципів систематичності, доступності та індивідуалізації, суворе дозування навантаження та поступове його підвищення. Незважаючи на оздоровчо-відновлювальну спрямованість занять в спеціальній медичній групі, вони не повинні зводитися лише до лікувальних цілей. Викладачі повинні прагнути до того, щоб студенти цієї групи набули досить різнобічну й спеціальну фізичну підготовленість, поліпшили свій фізичний розвиток та в результаті були переведені у підготовчу групу.

Заняття в спеціальній медичній групі проводяться за програмою фізичного виховання для вищих навчальних закладів, з обмеженням вправ на швидкість, силу та витривалість. Зокрема під час одного заняття студент пробігає в повільному темпі в чергуванні з ходьбою 1000 — 2000 м при пульсі — 120—130 уд/хв. Існує багато форм фізичної культури, які використовуються для нормалізації функціонального стану та постави студентів, а також для профілактики захворювань (ранкова гігієнічна гімнастика, спортивні та рухливі ігри, ходьба і біг, плавання, лижі, ковзани, велоспорт, заняття на тренажерах, теренкури, лікувальна фізкультура, масажі, тощо) [3; 5; 6].

Мета і завдання: проаналізувати динаміку кількості студентів 1-2 курсів, які за станом здоров'я відносяться до спеціальної медичної групи за період з 2007 по 2012 н.р. за різними видами захворювань.

Методи дослідження: для досягнення завдань, які були поставлені у дослідженні ми використали такі методи: аналіз, узагальнення та порівняння літературних джерел, медичних карток студентів, методи математичної статистики.

Основні результати:

Після аналізу статистичних даних стало відомо, що при приблизно однаковій кількості студентів Кременецького обласного гуманітарно – педагогічного інституту за період 2007-2012 н.рр., кількість студентів, яких було віднесено до спеціальних медичних груп, не була сталою (табл.1). У відсотковому відношенні вона становила 11% у 2007-2008 н.р. від загальної кількості студентів інституту. В наступні навчальні роки присутньою є тенденція до поступового збільшення студентів із захворюваннями органів та систем на 0,4 % у 2008-2009 н.р., 0,7 % у 2009-2010 н.р., 1,5 % 2010-2011 н.р. та 2.5% в 2011-2012 н.р. (Рис. 1.).

Така нестабільність у цьому співвідношенні пояснюється перш за все тим, що коли студент має нескладне захворювання таке як вегето-судинна дистонія, чи хронічне захворювання як ангіна, або в післяопераційному стані, то в стадії ремісії або одужанні він може бути віднесений до основної групи.

У статевому відношенні кількість дівчат з патологією у здоров'ї переважно у 4 рази більша, ніж хлопців, що насамперед пояснюється більшою кількістю дівчат-студенток відносно хлопців, так і тим що дівчатам притаманна менша зацікавленість у фізичних навантаженнях і звідси недостатня рухова активність, а також більше емоційне навантаження та нехтування своїм фізичним станом під час симптомів хвороб.

Однак, при аналізі окремих систем організму є також тенденція до регресу захворювань і за 5 статистичних років зменшилась з 3.4% до 0,5%.

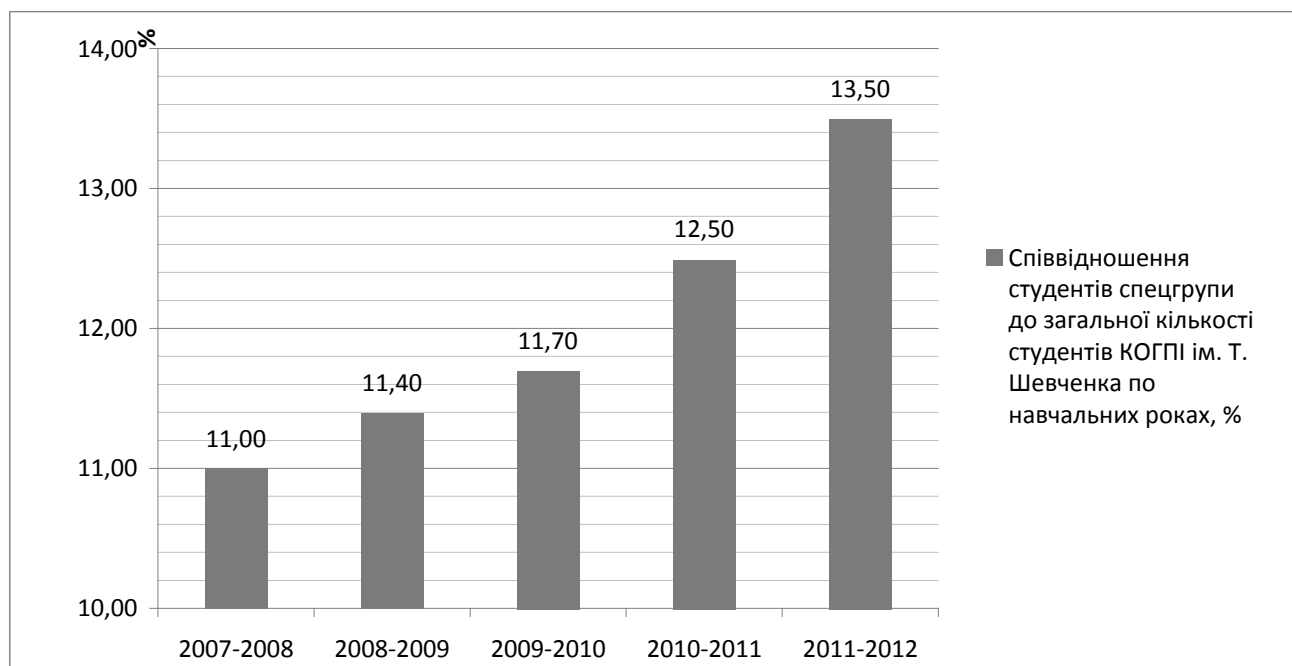


Рис. 1. Відсоткова кількість студентів спеціальної медичної групи від загальної кількості студентів Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка

Прогресує з року в рік число патологій серцево-судинної системи: з 21% у 2007-2008 н.р. до 23,4% у 2011-2012 н.р. Проте найбільший прогрес у динаміці є в порушеннях діяльності опорно-рухового апарату з 10,8% у 2007-2008 н.р. до 12% у 2011-2012 н.р. та при захворюваннях травної системи – з 9,2% у 2007-2008 н.р. до 9,8% за досліджуваний період. Найстабільнішими впродовж досліджуваного періоду є показники кількості студентів, які мають захворювання нервової та дихальної системи – від 4,2% до 4,5% та 3,8% до 4,2% відповідно.

Динаміка зміни кількості студентів з захворюваннями ендокринної, сечостатевої систем та хвороб очей має виражений хвилеподібний характер. Кількість студентів з хірургічними захворюваннями зменшилась у два рази – з 6% в 2007-2008 н.р. до 3% у 2011-2012 н.р.

Табл.1

Динаміка захворювань студентів спеціальної медичної групи

Захворювання	Кількість студентів (%)					
	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	Середній показник
Серцево-судинної системи	21,0	22,2	20,6	21,3	22,4	21,4
Опорно-рухового апарату	10,8	11,8	10,9	11,8	12,0	21,4
Травна система	9,2	9,3	9,5	9,6	9,8	9,4
Нервової системи	4,5	4,4	4,3	4,2	4,2	4,4
Дихальна система	4,8	4,2	3,8	4,1	4,1	4,1
Сечостатевої системи	9,0	9,8	10,2	10,9	11,4	11,2
Ендокринної системи	2,3	2,4	2,6	2,9	3,0	2,7
Офтальмологічні захворювання	4,8	6,0	7,2	7,9	8,9	6,8
Хірургічні захворювання та пошкодження	6,0	5,8	5,4	4,0	3,0	4,5

Відтак з серцево-судинних захворювань спостерігається найбільша кількість хворих гіпертонічною хворобою, якщо у 2007-2008 н.р. їх було 5, то у 2011-2012 н.р. відповідно 10 осіб. Також спостерігається збільшення хворих на набуті та вроджені вади серця відповідно 4 особи у 2007-2008 н.р. і 7 осіб у 2011-2012 н.р., але зменшилося число тих, хто хворіє на міокардити з 5 до 3 осіб у період з 2007 по 2012 н.р. Тенденція до збільшення кількості студентів, хворих на вегето-судинну дистонію спостерігається у 2011-2012 н.р. порівняно з 2007-2008 н.р. відповідно з 7 до 11 осіб.

Схожа ситуація з динамікою захворювань травної системи: в таких хворобах як хронічний гастрит, виразкова хвороба спостерігається динаміка прогресу з 8 хворих до 14 в період з 2007 по 2012 н.рр., водночас стабільною є ситуація з запальними захворюваннями травної системи – 5 хворих 2007-2008 н.р. та 6 у 2011-2012 н.р.

Аналіз трьох найбільших груп захворювань у їх класифікації: серцево-судинної системи, опорно-рухового апарату і травної системи

Таблиця 2.

Навчальні роки	Серцево-судинні захворювання				Захворювання травної системи		Захворювання опорно-рухового апарату	
	Гіпертонія	Вади серця	Міокардити	ВСД	Виразков а хвороба	Запальні захворювання	Сколіоз	Плоскостопість
2007-2008	5	4	5	7	8	5	3	2
2008-2009	7	5	4	8	8	5	3	3
2009-2010	7	4	3	8	10	4	4	4
2010-2011	8	6	3	9	11	5	4	3
2011-2012	10	7	3	11	14	6	5	4

В захворюваннях опорно-рухового апарату динамічні тенденції до збільшення також присутні: якщо в 2007-2008 н.р. до спеціальної медичної групи з діагнозом сколіоз було віднесено 3 студенти, то в 2011-2012 н.р. вже 5, подібна ситуація з плоскостопістю – кількість студентів впродовж періоду з 2007 по 2012 н. рік збільшилася з 2 до 4 осіб.

Потрібно відмітити тенденцію до збільшення кількості студентів, які мають два і більше захворювань, які не дозволяють їм займатися фізичним вихованням в основній групі – з 12 осіб у 2007-2008 н.р. до 19 осіб у 2011-2012 н.р.

Висновки. Чисельність студентів з відхиленнями в стані здоров'я має позитивну динаміку в загальному значенні, а також в окремо взятих захворюваннях.

З 2007 по 2012 рр. найбільше студентів віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи є хворими на серцево-судинні, травної системи та опорно-рухового апарату патології. Кількість студентів із цими хворобами постійно зростає. Водночас відносно нейтральною є динаміка стану студентів з хворобами нервової, сечостатевої, ендокринної та дихальної систем, а в хірургічних захворюваннях та пошкодженнях присутня динаміка зменшення хворих.

Найбільш позитивна динаміка зростання хворих на гіпертонію з 5 до 10 осіб, з вадами серця з 4 до 7 осіб, хронічний гастрит з 8 до 11 осіб, зі сколіозом з 3 до 5 осіб. Вивчення даної проблеми може бути використана у подальших наукових дослідженнях на кафедрі медико-біологічних основ фізичного виховання а також як загально-статистичні дані.

Отже, дослідження динаміки стану студентів віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи потребує подальших досліджень і вказує на те, що є гостра потреба в конкретних кроках Міністерства освіти і науки, молоді і спорту, а також Міністерства охорони здоров'я, насамперед у профілактиці захворювань студентів не тільки у ВНЗ, але і на рівні дошкільної освіти та загально освітніх шкіл України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье / Амосов Н. М. — Свердловск, 1987. — С. 34 –36.
2. Булич Э. Г. Физическое воспитание в специальных медицинских группах. Учебное пособие для техникумов / Булич Э. Г. — М.: Высшая школа, 1986. — С. 126 – 128.
3. Дубровский В. И. Лечебная физическая культура. Учебник для вузов / Дубровский В. И. — М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 1999. — 240 с.
4. Дубровский В. И. Спортивная медицина. Учебник для вузов / Дубровский В. И. — М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 1998. — 274 с.
5. Криволапчук И. А. Оздоровительные эффекты физических упражнений и их место в системе средств оптимизации функционального состояния человека/ Криволапчук И. А. — 2004. — № 5. — С. 8–14 — (Физическая культура: воспитание, образование, тренировка).
6. Круцевич Т.Ю. Теорія та методика фізичного виховання. Підручник Методика фізичного виховання різних груп населення / Круцевич Т. Ю. — Київ.: «Олімпійська література», — 2003. — С. 113–162.
7. Макарова Г. А. Спортивная медицина: учебник / Макарова Г. А. — М.: Советский спорт, 2002. — 480 с.
8. Настольная книга учителя физической культуры / [Под ред. Л. Б Кофмана]. — М. : Физкультура и спорт, 1998. — С. 108 –112.
9. Тимошина И. Н. Показания и противопоказания по содержанию занятий по физической культуре в специальной медицинской группе / Тимошина И. Н. — 2007. — №4. — С. 65–67 — (Теория и практика физической культуры).
10. Чамата О., Романова Л., Власенкова Л. Про стан здоров'я студентської молоді в сучасних умовах. Фізична культура, спорт та здоров'я нації// 36. Наук. Пр. — Випуск 5 / Редкол.: К.П. Козлова (голова) та ін. — Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2004. — С. 154-158.

Довгань Олена Михайлівна, Хмара Андрій Володимирович. Динаміка стану студентів I-II курсів віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи

У даній роботі представлено кількісний порівняльний аналіз захворювань студентів 1-2 курсів Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка, які за станом здоров'я віднесені до спеціальної медичної групи за період 2007-2012 років.

Ключові слова: студенти, спеціальна медична група, захворювання, фізичні навантаження.

Довгань Елена Михайловна, Хмара Андрей Владимирович. Динамика состояния студентов I-II курсов отнесенных за состоянием здоровья к специальной медицинской группе

В данной работе представлено количественный сравнительный анализ заболеваний студентов 1-2 курсов Кременецкого областного гуманитарно-педагогического института им. Тараса Шевченко, которые по состоянию здоровья отнесены к специальной медицинской группе за 2007-2012 годы.

Ключевые слова: студенты, специальная медицинская группа, заболевания, физические нагрузки.

Dougan Elena, Khmara Andrey. Dynamics of the students I-II courses assigned to the health of the special medical group

In This job is presented quantitative comparative analysis of the diseases of students of the first and second courses of the Kremenets pedagogical institute named after T.Shevchenko, who for health reasons attributed to the special medical group for the period between 2007 and 2012 years

Key words: students, special medical group, disease, physical exercise



УДК 37.0156504.03

Володимир Мазурок

МОДЕРНІЗАЦІЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЇЇ РЕФОРМУВАННЯ

Постановка проблеми. Потреба вдосконалення еколого-економічного спрямування змісту освіти в загальноосвітній школі і вузі посилюється вимогами суспільства. Адаптація освіти виражається у формуванні ставлення молоді як до природи, так і до людини. Глобальна екологічна криза є на сьогодні чи не найбільшою загрозою для людства, її ліквідація – чи не найважливішим завданням. Для розв'язання цієї проблеми передусім необхідно змінити підхід і ставлення до організації й впровадження еколого-економічної освіти. Її потрібно будувати під час використання майже всіх навчальних дисциплін освітньо-професійної підготовки фахівця, на здобутках усіх фундаментальних і прикладних наук, на тісному зв'язку між ними, враховуючи характер і сили споконвічної взаємодії усіх явищ і процесів, що відбуваються в природі.

Аналіз останніх досліджень. Маючи неоціненний спадок у галузі екології та екологічної освіти, зокрема праці відомих прогресивних учених В. Вернадського, М. Холодного, М. Гавриленка, Д. Белінга, В. Гурського, О. Вангенгейма, В. Бруховського, Н. Десяткової-Шостенко, сучасні українські вчені-дослідники А. Бегака, В. Бондаренко, О. Плахотнік, А. Філіпченко напрацьовують ефективні напрямки еколого-економічної освіти.

Аналіз наукових підходів до вивчення проблеми підготовки майбутніх фахівців дає нам можливість виділити серед них такі: філософський (В. Андрущенко, В. Вернадський, В. Волович, В. Головченко, Д. Головченко, І. Зязюн, В. Кремін, П. Саух, Г. Сковорода та інші); історико-педагогічний (Т. Завгородня, С. Золотухіна, Є. Коваленко, М. Левківський, Л. Пуховська, А. Сбруєва та інші); психологічний (С. Дерябо, Т. Корнер, В. Крутецький, О. Кудрявцева, Д. Леонтьєв, О. Менчинська, А. Ясвін та інші); дидактичний (В. Бондар, Н. Буринська, А. Волкова, Л. Лук'янова, В. Назаренко, М. Швед та інші); екологічний (І. Білявський, А. Бегака, Н. Гнилуша, Н. Левчук, Н. Реймерс, Р. Фурдуй та інші); економічний (Н. Барило, П. Гусак, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак та інші); еколого-економічний (О. Андрієнко, С. Кінчик, Т. Кучер, О. Плахотнік та інші); краєзнавчо-екологічний (П. Бурдейний, П. Дудуєнко, В. Обозний, С. Совгіра та інші).

Виконання завдань економічної освіти та виховання неможливе без науково обґрунтованого змісту, форм і методів. Але, на жаль, як відзначають О. Падалка та В. Шепотько, не розроблено ще єдиної системи економіко-трудоного виховання учнівської молоді, підготовки до цієї важливої проблеми освітянських кадрів. Ряд вчених (О. Аменд, В. Грищенко, В. Поляков, В. Розов, І. Сасова, Б. Шемякін, А. Нісімчук, І. Смолюк, Г. Ковальчук) розглядають окремі аспекти економічної освіти. Різні аспекти функціонування педагогічних систем, дидактичних основ освіти досліджено у працях О. Антонової, С. Вітвицької, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, і, зокрема, екологічно орієнтованої, – Г. Білявського, В. Бровдія, А. Захлебного, І. Зверева, О. Плахотнік та ін.

Проте, як свідчать результати наукових досліджень, практично відсутні наукові праці з розробки методики формування системи понять еколого-економічного змісту, яка поєднувала б процеси

формування у студентів стійких теоретичних знань і набуття вмінь їх використання в майбутній практичній діяльності. Викладання фахових дисциплін у вищих навчальних закладах здебільшого здійснюється за традиційною методикою. Вона спрямована на досягнення студентами певного рівня знань і оволодіння практичними вміннями, які не завжди узгоджуються з майбутньою професійною діяльністю. Ізольованість екологічно та економічно орієнтованого навчання зумовлює виникнення суперечностей між вимогами, які ставляться до підготовки майбутніх фахівців, і практикою еколого-економічно орієнтованого навчання.

Мета статті: розглянути засади модернізації еколого-економічної освіти в процесі професійної підготовки, розкрити умови підготовки фахівця-універсала, обізнаного зі змістом екологічних та економічних проблем.

На основі аналізу психолого-педагогічної теорії та практики доведено, що традиційна пояснювально-ілюстративна система навчання вже не забезпечує формування у студентів знань, умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності, не стимулює їхньої творчої навчально-пізнавальної активності. У педагогічній практиці існують суперечності: між соціальним запитом суспільства та рівнем екологічної культури, високоосвіченістю особистості, наявним рівнем підготовки старшокласників та студентів за традиційною системою навчання і виховання; між необхідністю ефективного цілеспрямованого формування екологічної культури учнів старшої школи і недостатнім рівнем підготовленості вчителів до здійснення цього процесу; між потребою педагогічної практики в науковому супроводі підготовки майбутнього фахівця до економічно обґрунтованої екологічної діяльності та його відсутністю; між потребою у підготовці фахівців, які здатні змінити менталітет суспільства як споживача природних ресурсів та необхідністю вдосконалення змісту, форм та методів еколого-економічної освіти; між необхідністю вдосконалення науково-методичних засад для практичної реалізації концепції безперервної екологічної освіти та недостатньою кількістю наукових досліджень, що розглядають взаємозв'язок між екологічною та економічною освітою на сучасному етапі її реформування. Вищезазначені аргументи і обумовили мету статті: розкрити проблему взаємозв'язку екологічної та економічної освіти в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Відтак для розв'язання проблеми впровадження неперервної еколого-економічної освіти необхідний цілий комплекс знань різного характеру. Пальма першості у впровадженні еколого-економічних знань у навчальний процес належить таким інтегративним дисциплінам, як соціальна екологія, геоекологія, природознавство. Набуття молодими людьми знань еколого-економічного змісту та усвідомлення ними екологічних проблем (як глобальних, так і місцевих), на нашу думку, сприятиме в подальшому встановленню їхнього природоохоронного мислення і, що надзвичайно важливо, спонукатиме молодь до еколого-природоохоронної діяльності.

Необхідно відзначити, що поки що перебудова загальноосвітньої школи нічого не внесла в скарбничку еколого-економічної освіти. Аналогічне становище склалося й у вищих навчальних закладах. Зазвичай там обмежуються курсом загальної екології, в кращому разі, для технічних спеціальностей викладають екологічний спецкурс. Зокрема, на думку Г.Швебса, загальна і неперервна екологічна освіта і виховання в масштабах країни поки що не реалізовані [7; 4-9].

Педагоги-практики, розуміючи значення екологічної реформи освіти, пропонують конкретні заходи. Наприклад, Н. Гнилуша поряд із екологізацією всіх навчальних предметів вбачає за необхідне ввести три спеціальні дисципліни, що дають розуміння цілісності природи і місця в ній людини: екологію як предмет, що описує людину в її взаємодії з навколишнім середовищем, суспільствознавство, що описує людину в суспільстві, і психологію, що розкриває навколишній світ людини, її здібності і можливості [2].

У контексті підходів до впровадження еколого-економічної освіти постає проблема підготовки вчителя, кваліфікованого фахівця. Як зазначають О. Гірний і Р.Шиян, головною вадою шкільної екологічної освіти є те, що науково-методична робота розпочинається з учнів, які стають піддослідним об'єктом експериментальних програм з екології. Пропонується інший підхід – розпочинати еколого-економічну освіту з підготовки фахівця, при цьому, не стільки вчителя-природознавця, скільки фахівця-універсала, обізнаного зі змістом екологічних та економічних проблем довкілля, етикою, культурологією, загальнонауковою методологією, антропологією, соціологією, історією тощо.

Таким чином, екологічну й економічну освіту ми розглядаємо як два тісно зв'язаних і взаємодоповнюючих один одного напрями, оскільки вони мають однаковий об'єкт дослідження – систему "суспільство-природа". Інтеграція екологічної й економічної освіти здійснюється на рівні постановки їхніх цілей і задач, змісту і принципів, що визначають основи їх конструювання. Водночас, сама інтеграція розглянутих нами форм знання не може забезпечити формування еколого-економічного мислення. Ф.Перегудов вважає, що великий обсяг надлишкової інформації є основною проблемою в сучасній освіті. Вирішити її може тільки перенесення акцентів на структурно – функціональний метод пізнання, «...що дозволяє осмислити і засвоїти досить непорушній, тільки поступово і логічно нарощуваний каркас фундаментальних знань, який фіксує і зміцнює предметні й особливо міжпредметні зв'язки»[5; 96-104].

Для нашого дослідження визначальними є поняття «еколого-економічна освіта», «еколого-економічні поняття», «еколого-економічні оцінки», «еколого-економічні інструменти». На основі вищезазначених підходів до визначення поняття «екологічна освіта», ми розглядаємо екологічну освіту як освітній процес, безпосередньо спрямований на усвідомлення проблем захисту навколишнього середовища та інших проблем, тісно пов'язаних з ним. Процес екологічної освіти передбачає набуття знань, умінь, досвіду для індивідуальної та колективної роботи, щодо прийняття рішень з існуючих екологічних проблем та

запобігання нових. Разом з тим, екологічна освіта – це процес засвоєння цінностей та понять, зорієнтованих на формування відносин, необхідних для розуміння й оцінки взаємозв'язків між людьми, їх культурою і навколишнім природним середовищем.

Як зауважують Є. Березін і А. Беліченко, екологізація економічної освіти повинна базуватися на трьох складових: власне економічній, соціальній та екологічній [1, с. 71]. Зупиняючись на двох останніх, підкреслимо, що соціальна складова економічної освіти повинна орієнтувати особистість не стільки на задоволення власних потреб, скільки на забезпечення збереження навколишнього середовища. Зміст екологічної складової полягає в усвідомленні майбутнім спеціалістом необхідності стабільності у відносинах між людиною і природою у процесі виробництва. У цьому контексті відмітимо, що економічна освіта набуває гуманістичних аспектів.

Винятково важливого значення для впровадження ідей сталого розвитку набуває еколого-економічна освіта населення. Тому до числа основних тем освіти в інтересах забезпечення сталості належать: продовження освіти протягом усього життя; міждисциплінарна освіта; партнерство; полікультурна освіта [6;12]. Відмітимо, що саме освіта сприяє підвищенню рівня добробуту людей та є одним із вирішальних чинників для створення умов для того, щоб люди могли стати корисними і відповідальними членами суспільства. Зміст економічної освіти безпосередньо пов'язаний зі змістом екологічної освіти через те, що вони розглядають дві сторони процесу взаємин суспільства і природи, економічні знання про процес виробництва можуть використовуватись при вивченні ступеня впливу цього процесу на екологічну обстановку.

Взаємозв'язки екологічної й економічної складових освіти прослідковуються через неперервність і наступність у викладанні матеріалу на прикладі загальноосвітніх предметів природничого циклу та спеціальних дисциплін економічного циклу, що вивчаються у вищому навчальному закладі. Ми розглядаємо взаємодію таких форм знання, як еколого-економічні в межах предметів екологічного та економічного циклів. Досліджуючи тенденції розвитку теорії екологічної та економічної освіти, ми визначаємо, що основні її стратегічні напрямки збігаються. Інтеграції екологічної та економічної освіти здійснюється на основі постановки цілей, задач, змісту їх принципів, які визначають умови їх конструювання.

Поняття еколого-економічного змісту не можуть вивчатися ізольовано від основного змісту навчального предмета. У рамках конкретного навчального предмета розглядається й екологічна проблематика, що впливає з особливостей її змісту. Основною метою екологічної освіти є формування культури поведінки і відповідного ставлення до навколишнього середовища шляхом інтеграції природничо-наукових та суспільно-гуманітарних знань як фактора виховання екологічної культури.

За результатами дослідження ми визначаємо, що еколого-економічна освіта – це цілеспрямований процес засвоєння майбутнім фахівцем еколого-економічних понять.

Еколого-економічні поняття – це інтегративна система еколого-економічних знань студентів про природу та суспільство.

Еколого-економічні оцінки – це види економічних показників, що характеризують зміну параметрів господарської діяльності економічних суб'єктів у відповідь на процеси використання природних благ чи впливу на компоненти середовища.

Еколого-економічні інструменти – це засоби впливу на фінансовий стан економічних суб'єктів з метою організації їхньої діяльності в екологічно сприятливому напрямку.

Еволюція поглядів на розвиток взаємовідносин людини і навколишнього середовища розвивалися упродовж тисячоліть. Проведений теоретичний аналіз першоджерел із досліджуваної проблеми дозволив зробити деякі узагальнення стосовно поглядів на сутність та завдання еколого-економічної освіти в історичному ракурсі. Аналіз стану розробки проблеми в її теоретичному аспекті дозволив виділити основні періоди еколого-економічної освіти. Умовно перший період ми визначаємо як емпіричний (до середини ХІХ ст.). Другий – узагальнюючий, який охоплює період від середини ХІХ ст. першої половини ХХ ст., коли створювалися перші теоретичні засади та узагальнення. Третій період, названий нами експериментально-теоретичним, охоплює період від другої половини ХХ ст. до сьогодення. Саме в третій період склалися теоретичні позиції професійної освіти, а відтак і навчання студентів у вищих навчальних закладах. Саме з цих позицій ми розглядаємо проблеми підготовки спеціалістів, здатних змінити менталітет суспільства як споживача природних ресурсів. Такі компоненти технологічного процесу, як сировина, енергія, відходи, продукт відомі студентам з курсів географії, хімії, фізики. Про вплив на людину того чи іншого виробництва вони дізнаються в курсах біології, екології, охорони праці.

Таким чином, починаючи вивчення технологічного процесу, студенти володіють знаннями про:

- запаси необхідної сировини, проблеми видобування, доцільність її використання у виробництві, її транспортування, а також екологічний бік цих проблем;
- енергомісткість технологічного процесу, основні джерела енергії, тяготіння виробництва до джерел енергії, вплив енергопідприємств (АЕС, ГРЕС, ТЕС) на довкілля;
- шкідливість виробництва для здоров'я людей, його трудомісткість, наукомісткість;
- вплив самого технологічного процесу на довкілля;
- особливості використання води і повітря у процесі виробництва;
- особливості використання, транспортування та утилізації продукту виробництва;

- небезпечність відходів виробництва, можливості їх вторинного використання та переробки, засоби очищення шкідливих стоків і викидів у атмосферу, шляхи запобігання забрудненню навколишнього середовища.

Ці знання, здобуті учнями в процесі вивчення географії, хімії, фізики, біології, екології, охорони праці, є екологічною складовою вивчення будь-якої дисципліни, зокрема економічної у вищій школі.

У курсі економіки підприємства студенти вивчають природоохоронну діяльність підприємства. Існує два її напрями: очищення шкідливих викидів і усунення причин забруднення. Така діяльність здійснюється переважно інженерними методами. Тут ми бачимо поєднання трьох сфер наукового знання: екології, економіки і технології. У зв'язку з цим поширюються межі застосування екологічних знань в економіці, поглиблюючи тим самим інтеграцію екологічної та економічної освіти.

Завдяки неперервності еколого-економічної освіти, інтегративним зв'язкам, гуманістичній спрямованості в здійсненні еколого-економічної освіти, відбувається комплексна, повноцінна підготовка молодших спеціалістів у коледжі. Це стає надзвичайно важливим в контексті потреби держави у високоосвічених економістах, інженерах, технологах, які добре розуміють, що найбільш раціональне вирішення екологічних і економічних проблем можливе за умов їх комплексного розв'язання, прогнозування їх виникнення у майбутньому і планування відповідних запобіжних заходів.

Для усунення пріоритетів економіки над екологією людині необхідно змінити перш за все себе. Для цього необхідно наповнити загальну середню освіту новим змістом, сформувати таку основу знань, завдяки якій особистість і суспільство в цілому змогли б прийти до рівноваги. Надпредметний та інтегративний характер екології й економіки в багатьох аспектах визначає їх системоутворюючу роль в освітньому процесі.

Побудова змісту екологічної освіти визначається на основі сукупності принципів, які можна розділити на три групи: філософсько-методологічні, методико-дидактичні та організаційно-педагогічні. Основними принципами є міждисциплінарність, системність, інтегративність. Саме врахування цих принципів забезпечує розв'язання завдання формування екологічного мислення, яке полягає в умінні розглядати екологічну проблему в широкому соціальному діапазоні, враховуючи пріоритети загальнолюдських начал, аналізувати взаємодію суспільства і природи в глобальному та регіональному масштабах, передбачати найближчі і віддалені наслідки впливу людини на навколишнє середовище.

Серед екологічних понять правомірно виділити поняття еколого-економічного змісту, які поєднують в собі економічний та екологічний компоненти. Ці поняття допомагають зрозуміти господарський механізм впливу людини і матеріальних продуктів її діяльності на навколишнє середовище та економічні наслідки впливу природного середовища на людину і систему її економічних відносин.

Висновки. Поняття еколого-економічного змісту є відображенням взаємозв'язку двох галузей наукового пізнання – екології та економіки. У вищому навчальному закладі цей взаємозв'язок прослідковується в курсах природничих дисциплін (географії, біології, хімії, фізики). У процесі вивчення природничих дисциплін студенти повинні засвоїти принципи взаємодії компонентів системи “людина – суспільство – природа”, причини, що викликають зміни в цій системі, екологічні вимоги до виробництва, а також екологічні проблеми різних рівнів та економічні шляхи їх вирішення.

Розв'язання поставлених перед студентами завдань може бути забезпечено при вільному оперуванні ними поняттями еколого-економічного змісту, у взаємозв'язку із основними поняттями курсів природничих дисциплін. Крім того, будь-яке географічне, біологічне, хімічне або фізичне явище чи об'єкт мають екологічний аспект, що відображує його місце в системі “людина – суспільство – природа”.

Однак, аналіз досліджуваної проблеми та досвід роботи у вищому навчальному закладі дозволяє зазначити про необхідність подальшої розробки й апробації оптимальних навчальних програм і посібників та прогнозування еколого-економічної освіти майбутніх педагогів на кожному етапі їх ступеневої підготовки (молодший спеціаліст – бакалавр – магістр).

ЛІТЕРАТУРА

1. Березин Е. А., Беличенко А. Г. Необходимость, сущность и основные положения экологизации экономического образования в техническом вузе // Экол. образов. и воспитание в техническом вузе (проблемы, поиски, решения, перспективы): сб. науч.-метод. трудов / Редкол.: В. Н. Барякин (отв. ред.) и др. – К.: УМК ВО, 1991. – 280 с.
2. Гнилуша Н.В. Неперервна екологічна освіта як соціально-педагогічна проблема / Н. Гнилуша // Рідна школа. – 1998. – №4. – С. 55 – 57.
3. Довбенко М.В. Сучасна економічна теорія (Економічна нобелелогія): навчальний посібник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2005. – 336 с.
4. Заир-Бек С.И. Формирование системы понятий эколого-экономического содержания в процессе изучения курса «Географии России». Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1996. – 17 с.
5. Перегудов Ф. И. Системная деятельность и образование // ЮНЕСКО СЕПЕС. – Т. XV, №4. – 1990. – 32 с.
6. Программа действий: Повестка дня на 21 век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро в популярном изложении. – Женева: Центр «За наше общее будущее», 1993. – 70 с.

7. Чухно А.А. Постіндустріальна економіка: Теорія, практика та їх значення для України / А. Чухно . – К.: Логос, 2003. – С. 218.
8. Швебс Г.И. Пути формирования экологического мышления // Экология и учебный процесс: темат. сб. науч. трудов / Редкол.: В. И. Толмачев (отв. ред.) и др. – К.: УМК ВО при Минвузе УССР, 1990. – 100 с.
9. Экология и экономика: справ / О. Ф. Балацкий, П. Г. Вакулюк, В. М. Власенко и др. / Под общ. ред. К. М. Сытина. – К.: Политиздат Украины, 1986. – 308с.
10. Ясинська А. Теоретичні основи шкільної хіміко-екологічної освіти / А. Ясинська // Рідна школа. – 2000. – №3. – С. 48 – 49.
11. Яцик А.В. Економічна безпека в Україні / А. Яцик. – К.: Генеза, 2001. – 216 с.

Мазурок Володимир Григорович. Модернізація безперервної еколого-економічної освіти у контексті її реформування

В статті розглянуто взаємозв'язок екологічної та економічної освіти в процесі професійної підготовки, розкрито умови підготовки фахівця-універсала, обізнаного зі змістом екологічних та економічних проблем.

Ключові слова: еколого-економічна освіта, еколого-економічні поняття, еколого-економічні оцінки, еколого-економічні інструменти.

Мазурок Владимир Григорьевич. Модернизация эколого-экономического образования в контексте ее реформирования.

В статье рассмотрено взаимосвязь экологического и экономического образования в процессе профессиональной подготовки, раскрыты условия подготовки профессионала-универсала, ознакомленного с содержанием экологических и экономических проблем.

Ключевые слова: эколого-экономическое образование, эколого-экономические понятия, эколого-экономические оценки, эколого-экономические инструменты.

Mazurok Volodymyr Hryhorovych. The modernization of the ecological-economic education in the context of its reformation.

The interconnection and correlation of ecological and economic education in the process of professional training has been considered in the article. The conditions of training of an expert of many sided erudition being perfectly aware of the content of ecological and economic problems have been described too.

Key words: ecological-economic education, ecological-economic notions, ecological-economic evaluations and assessment, ecological-economic instruments.



УДК 37.013.42

Ольга Макаренко

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ

Постановка проблеми. Казка, як і мрія. Вона допомагає повірити у прекрасне. Її називають школою життя, бо ведучи дитину за собою вона заселяє душу дитини добром, яке завтра переможе зло, вселяє в дитячу душу віру у все добре і життєдайне. Через неї малюки засвоюють досвід багатьох поколінь, стикаються з проблемними ситуаціями, які намагаються вирішувати по-своєму, знайомляться з навколишнім світом і складним минулим, через яке проходить радість і щастя, страх і розпач і т. п. Казкам, як нам відомо, притаманне добро і зло.

Унікальність казок ще й в тому, що вони повністю зрозумілі дітям, хоча їх смисл надзвичайно глибокий; в них легко знайти вихід для казкового героя. Кожна казка вчить цінувати людину, якою б вона не була: добра чи зла, правдива чи ні, хоробра чи боягузлива, старанна чи нерозважлива. В казковому світі живуть сміливість, боягузтво, жадібність, щирість, дріб'язковість, винахідливість; безліч різних персонажів [4, с. 28]. Казка допомагає завжди повірити у прекрасне, розкривати конфлікти, в боротьбі з якими зіштовхуються діти. Тож завдяки їй можна побачити, що навколишній світ – це складна наука, в якій поряд живуть радість і щастя, страх і розпач. Саме завдяки казці діти виростають такими, якими вони є, адже за ознаками та сюжетами в казках зашифровані психотерапевтичні методи подолання різноманітних проблем, підказки про те як саме поводитися в тій чи іншій ситуації, та навіть елементи, що формують характер. «У казці наявний перелік людських проблем і методи їх розв'язання» [6, с. 43].

Казки народжені в сиву давнину, ще до того, як люди навчилися читати і писати, вони прості за змістом. Увібравши в себе народну мудрість, розповідають дитині по-своєму про все, що її оточує, тим самим породжують хвилювання, сум, запитання. І коли дитина «проживає казку» у неї утворюються зв'язки між казковими подіями і поведінкою в реальному житті. Казки передаються з покоління в покоління. Вони

можуть стати матрицями й практично, напевно, служать джерелами інформації при утворенні основних форм поведінки й життєвих сценаріїв. Як ми бачимо казка крокує поряд з дитиною з сивої давнини. То ж не дарма їй надавали значної ваги як науковці минувшини, так і сьогодення.

Аналіз наукових досліджень. «Збирати, систематизувати та досліджувати фольклор в Європі та Росії почали наприкінці XVIII ст.: брати Грімм, Шарль П'єрро, Олександр Афанасьєв, Володимир Даль» [3, с. 5]. До цього ряду дослідників української казки слід віднести Івана Франка, Галину Довженок та ін. Великий внесок в дослідження казкового епосу зробив сучасний фольклорист Микола Дмитренко.

Виклад основного матеріалу. Тепер повернемося до казкотерапії. Цей термін сягає своїм корінням в кінець XX століття, як зазначає сучасна російська дослідниця Тетяна Зінкевич-Євстігнеєва [3, с. 4]. Є ряд визначень. Термін «казкотерапія» – доволі умовний, адже казка не лише метод, а й інструмент, який педагог використовує в рамках свого методу. «Л. Підпинна стверджує, що мета й завдання казкотерапії постають саме в рамках методу» [6, с. 45]. «Казкотерапія – це спосіб об'єктивізації проблемних ситуацій, іншими словами, це створення особливої казкової атмосфери, яка робить мрію дійсністю, огортає все навколо передчуттям дива, дозволяє дитині вступити у боротьбу зі своїми страхами і вийти з неї переможцем, а головне – надає малюку почуття впевненості і захищеності», – зазначає Н. Подоляк [7, с. 21]. Але в основному це лікування казкою. «Казкотерапію застосовують у різних випадках і відповідно отримують різні результати» [3, с. 6].

Чому казкотерапія? Перш за все казка задовольняє ряд природних психологічних потреб дитини: автономності, компетентності, активності, впливаючи на всі сторони життя на формування всіх психічних процесів. Будучи способом пізнання світу, захоплюючи своїм сюжетом, казка заставляє дитину думати. «Дитяча уява дозволяє засвоювати будь-яке сховище, в яке вона увійшла разом з дорослим і знаходить там свої скарби». Казка допомагає нам вислизнути зі стандартних психічних лещат, що змушують дорослого навчати, а дитину опиратися [4, с. 19].

Могутність казки – у слові і в душі, що озивається на те слово. Вона розвиває мислення, чітко формує проблему і допомагаючи її вирішити, підказує спосіб її подолання. Спонукає дитину співпереживати персонажам, унаслідок чого у неї з'являються нові уявлення про предмети та явища навколишнього світу, про людей. Казка є зразком чудової спільної мови для дорослого, що працює з дитиною, хоча вони розмовляють на різних мовах. Окрім того, казка більш інформована, ніж звичайна стисла мова; вона сприяє пробудженню дитячих творчих сил і важливо те, що вона несе свободу. Тож не дарма будучи казкотерапією вона використовується з метою формування гармонійно розвиненої суспільно-активної особистості, яка б поєднувала у собі духовне багатство, моральну чистоту, які ми формуємо у дитини, ведучи її стежками минувшини.

«Казка – це чесний вимисел, чесна вигадка» [4, с. 27]. Вона чимось схожа на сон. Як бачимо, основні завдання казкотерапії і взаємодіють з дитиною на ціннісному рівні. Одне з завдань казкотерапії – формування мови. У цьому нам сприяють казки Бориса Харчука, які пронизані ліризмом, огорнуті поетичним смутком, різнобарвні, співучі, насичені фольклором.

Борис Харчук наповнював їх пареміями, фразеологізмами, мудрослів'ями, порівняннями і т. п. Лише відкриваємо першу сторінку – і вже зустрічаємо такі відомі і звичні паремії, фразеологізми, правда призабуті. Тож автор поновлює їх у нашій пам'яті. Читаємо сторінку за сторінкою. А прислів'я на приказку так і нижеться: «Не кажи гоп, як не перескочиш», «Про вовка промовка», «Згадай Царя, а він тут як тут», «Мотає собі на вус». А ось порівняння: «Вогонь, а не хлопець», «Струни гули, як голуби», «Тиша прилягла, як трава після вітру», «Тихо, як у вусі», «Стоїть ні живий ні мертвий», «Його (Гриня) очі, як глибокі безодні: чорне горе і люті болі топляться у них, а вони ясні, щирі, дитячі», «Дерева, як велетенські свічі землі», «Вівці були, як гори», – всіх не перелічиш.

Мова казок літератора пересипана мудрослів'ями: «Під мертвого рук не підкладеш», «Йому теж не з медом», «Чому правда під ногами, а кривда в руках», «Пісня не крам – вона дума», «Ні пари з уст», «І ворон кісток не знайшов би». Про багатство мови казок письменника свідчать і його слововитвори: «Кобза рокотала», «Його (Прохора) дума ширяє орлом, пробиває крильми хмари», «Нишком поскрипує мороз, ходить по зорях, черкає по місяцю. Сніги іскряться. Ліс мовчить»; «Колиска пахла цвітом і бджолами», «Мати заснула всмерть», «Задзвенів молот», «Плуг іде легко і вільно, він оре, править землю»; «Сопілка грала весело, шпарко», «Сопілка витинає», «Гойдається сльоза», «Пасти людську долю», «Трава прилягла», «Череда обляглася в тіні під лісом», «Дуби рудає», «Легка клепає на язик», «Підкулить ногу», «Шмагає смалкий вітер».

Вміло ведучи стежками минувшини, автор показує нам майдан, знайомить з устроєм села: «Майдан гомонів. Той гомін, проте, не був верескливий, безугавний, як на торзі, а стриманий і врівноважений» [3, с. 12]; «Майдан вирував: кармазини і сукмани, блавати і рязники, пояси і стрічки» [3, с. 30]. Одяг допомагає літераторові-портретисту яскравіше змалювати образи близьників Прохора і Олюся з казки «Співці»: «Обоє високі, мов ті ясени, що вигналися на волі без затінку. ... Вони в однакових вишиванках, в однакових білих свитах і козацьких шароварах, чорночубі, синьооки» [3, с. 34]. А ось портрет Гриця з «Казки про сопілку»: «Гриця одягли в кармазини, в блаватаси, озули в сап'яни» [3, с. 42]. Окрім того, його казки знайомлять нас з оселею. «Хата була під солом'яною стріхою, на дві половини. В одній половині, без вікон, човплася худоба, а в другій, з одним малим вікном — людське житло» [3, с. 19]. «Хлопці лежали в колісці, підчепленій до сволоха. Колиска була виплетена з липової кори, пахла цвітом і бджолами» [3, с. 20].

Автор казок вміло та яскраво описує побут: «Мати гойдала колиску і співала ще здосвітку... клала свою пісню хлопцям у голови, щоб шуміла їм калиною... а сама – до роботи. Носила з лісу й рубала дрова, поралася коло худоби, перебирала насіння, готуючись до весни» [3, с. 21]. Мати співала, купаючи і сповиваючи синів-сиріт ввечері. Тоді бралася за кужіль, тягла нитки їм на сорочки і співала: «Дочекаємося весни, будемо поле обробляти – розум сіяти, красу садити» [3, с. 22]. Через розповідь про працю матері Б. Харчук видобуває з нашої мови стільки мудрослів'їв, прекрасних словосполучень, слововитворів, що просто диву даєшся різнобарв'ю української мови і майстерності автора. Небагато казок написав автор, але кожна – то перлина. «А похвала матері», – саме так автор називає частину «Казки про плуга»: «Хто путній, а чи безпутній народився без її чесних мук? Це почалося ще в стару старовину, як перші люди відчинили світ. Стоїть мати під горою та дивиться з хатнього порога на шлях, який гине в куряві. Її коси, як передосінній ранковий туман у пониззі над дніпровськими ланами. Тільки той туман лягає хвилями, розходиться й звірюється, а її коси впливли під хустину і сивіють.

Пооране чоло вкривають тіні – сліди голосних думок, а брови, як журавлині крила. Тільки журавлі покидають пожовклі ліси, визимнілі озера, голі поля, а її думки не знають вирію: вони завжди з нею, в гнізді її голови. І завжди мовби чути їх журне: «Кру-кру...». Як із поліських пуц беруть початок річки і течуть, і поять широкі степи, так з-під її брів випромінюються морщини й зморщечки, розтікаються і бринять на обличчі. Її обличчя повниться щедрістю і ласкою, як ті широкі, безкраї лани, на яких жито-пшениця потопають у гарячому сонці. Великі очі такі ясні, що в них годі приховатися лукавству, ворожнечі, невірності. Вони, як синє, без єдиної хмарки бездонне небо над високою Верховиною і глибоким Дінцем. Тільки небо одне, а їх – двоє. Дивляться – купають світ у любистку і м'яті.

Висновок. «Казка – це майбутнє педагогіки, педагогіки вільної, особистісної, творчої... Казка – це зустріч світів і у педагогіці не варто спізнюватись на цю зустріч» [4, с. 20].

Ми бачимо, що казка задовольняє ряд природних, психологічних та інших природних проблем дитини – будучи казкотерапією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борис Харчук. Вивчення творчості Бориса Харчука в школі / О. Васишин, І. Васишин, І. Равлів, Т.: Мандр. 2009. – 106 с.
2. Харчук Б. Горохове чудо / Б. Харчук. – К.: Веселка. – 1991. – 240 с.
3. Єгорушкіна Катерина. Казкотерапія як інструмент педагога і психолога / К. Єгорушкіна // Вихователь-методист виховного закладу № 2 2012.
4. Оруджова Жанна Анатоліївна. Валіза казкотерапевта / Ж. Оруджова // Психологічна газета. – №9 2008.
5. Оруджова Жанна Анатоліївна. Валіза казкотерапевта / Ж. Оруджова // Психологічна газета. – №10 2008.
6. Підпинна Л. Казка в роботі практичного-психолога та соціального-педагога // Психолог. – №10 2012. (Волошин О. Обдаровані діти – майбутнє України №20 2012 с. 17-23).
7. Подоляк Н. Казка що лікує душі // Дошкільне виховання №9. – 2009. – 124 с.

Макаренко Ольга Петрівна. Казкотерапія як освітня технологія.

У статті автор розкриває питання казкотерапії як освітньої технології на основі казок сучасного українського письменника, нашого земляка Бориса Харчука.

Ключові слова: казка, казкотерапія, психічні процеси, моральні якості, багатство мови.

Макаренко Ольга Петровна. Казкотерапія як образовательная технология.

В статье автор раскрывает вопросы сказкотерапии как образовательной технологии на основе сказок современного украинского писателя, нашего земляка Бориса Харчука.

Ключевые слова: сказка, сказкотерапия, психические процессы, моральные качества, богатство языка.

Makarenko Olga. Fairytale therapy as an educational technology.

The article reveals the problem of fairytale therapy as an educational technology based on fairytales by Borys Kharchuk.

Key words: fairytale, fairytale therapy, mental processes, moral values, language riches.



УДК 371.14

Леонід Пашинський,
Іван Швець

ОСОБЛИВОСТІ ТЕСТУВАННЯ ДИСЦИПЛІН, В ЯКИХ ВИКОРИСТОВУЄТЬСЯ МАТЕМАТИЧНИЙ АПАРАТ

Постановка проблеми. Тестування як метод контролю знань учнів та студентів довело свою ефективність у багатьох напрямках навчального процесу. Головним недоліком тестування є вгадування навмання правильної відповіді при мінімальному використанні логічного мислення, що нерідко нівелює отримані результати і часто не виявляє учнів, які мають тверді знання.

Аналіз досліджень і публікацій. Сьогодні тестування стало одним з основних методів контролю знань учнів загальноосвітніх шкіл та студентів вищів. Воно дає можливість виключити людський фактор в оцінюванні знань і тим самим створює видимість та умови абсолютної об'єктивності процесу контролю знань. Звичайно, це позитивний фактор – учням не доводиться розраховувати на поблажливості з боку екзаменатора, крім того, можливість скористуватися конспектом або шпаргалкою значно зменшується, оскільки відведений на тестування час можна регулювати.

З допомогою тестування можна оперативно отримати експрес-інформацію про рівень знань, ступінь засвоєння матеріалу та оцінити ефективність використаного на лекції або під час практичних занять методичного забезпечення, що дає можливість оперативно і постійно удосконалювати його, відкидати застарілі малоефективні форми.

Важливе значення має тестування для встановлення готовності учнів виконувати лабораторні роботи. В цьому випадку можна швидко перевірити теоретичні знання, знання з техніки безпеки та засвоєння і усвідомлення послідовності операцій виконання лабораторного експерименту. Крім того, тестуванням можна скористуватися при підведенні підсумків виконаної роботи та вияснити, чи досягнута мета.

Всі оці розглянуті позитивні сторони тестування заслуговують на увагу. Однак, як стверджується в численних джерелах [1-4], головним недоліком тестування є можливість заміни процесу логічного мислення (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо) простим вгадуванням правильної відповіді, що при розкладі: одна правильна відповідь серед чотирьох невірних згідно математичній статистиці може дати 20% від максимального числа балів.

Мета і завдання статті. Головним завданням тестування математичних і технічних дисциплін є зменшення до мінімуму вгадування навмання правильної відповіді і максимальне підвищення фактору логічного мислення. На нашу думку досягти поставленої мети можна з допомогою раціонального складання тестів з використанням математичних виразів, графічних зображень, схем процесів, класифікацій понять з кількома правильними відповідями, оціненими відповідним числом балів.

Текст. Складання тестів, як на нашу думку, може проводитись в таких напрямках.

1. Знаходження правильної відповіді серед 4-5 запропонованих (одна правильна, три-чотири спотворених, невірних).

Недоліки: можливість акцентування уваги студента на неправильних відповідях і запам'ятовування їх.

Позитиви: тест можна запропонувати на будь-який математичний вираз, поняття, число, рисунок, схему тощо.

Приклад. Вказати вірний запис другого закону Ньютона.

а) $F = mt$; б) $\vec{F} = m\vec{a}$; в) $F = ms$; г) $\vec{F} = m\vec{v}$, де F – сила, t – час, s – шлях, a – прискорення, v – швидкість, стрілочка над величиною говорить про те, що ця величина векторна, тобто, слід враховувати її модуль, напрям і точку прикладання. У запропонованих відповідях є спільні ознаки: форма запису, наявність маси. Перевірити правильність відповіді можна, визначивши розмірності виразів: розмірність сили $H(\text{ньютон}) = \text{кг} \cdot \text{м}/\text{с}^2$, таку ж розмірність має права частина відповіді б), праві частини відповідей а), в), г) мають інші розмірності. Отже, правильною буде відповідь б).

Як бачимо, для визначення правильної відповіді потрібно виконати деякі логічні операції.

Подібний тест, представлений відповідями-числами, словами тощо не потребує логічного мислення і передбачає запам'ятовування або вгадування.

2. Знаходження неправильної відповіді серед 4-5 запропонованих (одна невірна, 3-4 правильні).

Недоліки: важко підібрати кілька правильних відповідей, пов'язаних спільною характеристикою.

Приклад. (Варіант 1). Другий закон Ньютона не можна так записати:

а) $\vec{F} = m\vec{a}$; б) $\vec{F}t = m\vec{v} - m\vec{v}_0$; в) $F_x = ma_x$; г) $\vec{F} = m\vec{v}$, де F_x, a_x – проекції векторів на вісь x .

Тут передбачається, що може бути кілька неправильних відповідей, але, знайшовши розмірності правих частин відповідей, як у попередньому прикладі, переконуємося, що неправильною відповіддю («не можна так записати») буде саме відповідь г).

(Варіант 2). Другий закон Ньютона можна записати у виді: а) $\vec{F} = m\vec{a}$;

б) $\vec{F}t = m\vec{v} - m\vec{v}_0$; в) $F_x = ma_x$; г) $\vec{F} = m\vec{v}$, де F_x, a_x – проекції векторів на вісь x .

У цьому випадку правильними будуть відповіді а), б), г). За кожну правильну відповідь можна нарахувати відповідне число балів, за неправильну відповідь доцільно «штрафувати» – знімати певне число балів. Це заставить учня «ввімкнути» логічне мислення, а не просто вгадувати.

3. Вказати правильну розмірність величини, яка представлена математичним виразом.

Приклад. Вказати розмірність імпульсу $\vec{K} = m\vec{v}$:

а) Н·м; б) кг·с; в) Н·с; г) кг·м/с².

У цьому випадку також можуть бути запропоновані різні варіанти запитань. Правильну відповідь у поставленому запитанні знаходимо таким чином: mv має розмірність кг·м/с = кг·м/с²·с = Н·с. Отже, правильною буде відповідь в).

4. За заданою розмірністю вказати вірний або невірний вираз.

Приклад. Який з виразів має (не має) розмірність кг·м²/с²?

а) $A = Fs \cos \varphi$; б) $E_k = \frac{1}{2}mv^2$; в) $\vec{Q} = m\vec{v}$; г) $E_n = mgh$, де A – робота сили, E_k – кінетична енергія, E_n – потенціальна енергія, Q – імпульс тіла, інші величини вказані вище. У цьому випадку величини A, E_k, E_n – мають таку розмірність, тобто тест має кілька правильних відповідей, за які можуть бути нараховані або зняті відповідні бали.

5. Означення якоїсь величини. Має недолік, характерний для п.1.

Приклад. Силою називають міру взаємодії двох тіл, в результаті якої:

- а) змінюється маса одного з тіл і форма другого;
- б) змінюються швидкості обох тіл і виникає їх деформація;
- в) не змінюється форма обох тіл, але виникають їх прискорення;
- г) маса одного тіла зменшується, другого збільшується.

Відповідь: силою називають міру взаємодії двох тіл, в результаті якої змінюються швидкості обох тіл (виникають їх прискорення) та виникає їх деформація (змінюється форма, розміри, об'єм). Отже, правильною буде відповідь б)

6. Тести-задачі: сформульована задача з числовими даними, серед чотирьох-п'яти вказати вірну або неправильні відповіді.

Приклад. Тіло масою 1 кг рухається зі стану спокою під дією сили, що змінюється з часом $F = 2t(H)$. Визначити швидкість тіла (м/с) через час 2 с.

а) 2; б) 4; в) 1; г) $\sqrt{2}$.

Задача розв'язується методом інтегрування виразу для прискорення. Знаходимо $a = dv/dt = F/t = 2t$. Проінтегрувавши, отримуємо вираз для швидкості $v = 1(m/c^3) \cdot t^2 + v_0$. При $v_0 = 0$ для $t = 2$ с $v = 4$ м/с.

Недолік: задачі не можуть бути складними, оскільки час тестування обмежений.

7. Тести-схеми; тести-рисунки передбачають відповіді у вигляді графічних зображень з відповідними спотвореннями. Знаходження правильних відповідей вимагає логічного мислення, якщо в рисунках це враховується. Недолік: рисунки займають багато місця.

8. Тести, в яких необхідно вказати вірний чи невірний розв'язок рівняння.

Приклад. Дифференціальне рівняння $\ddot{x} + k^2x = 0$ не може мати такі розв'язки:

а) $x = A \sin(kt)$; б) $x = A \cos(kt)$; в) $x = Atg(kt)$; г) $x = C_1 \sin(kt) + C_2 \cos(kt)$.

Правильну відповідь можна отримати, продиференціювавши по часу запропоновані відповіді (взявши похідну по часу). Наприклад, візьмемо першу похідну від виразу г): $dx/dt = C_1k \cdot \cos(kt) - C_2k \cdot \sin(kt)$. Друга похідна:

$d^2x/dt^2 = -C_2k^2 \cdot \sin(kt) - C_1k^2 \cdot \cos(kt)$. Підставимо отримане значення і $x = C_1 \sin(kt) + C_2 \cos(kt)$ у дифференціальне рівняння $\ddot{x} + k^2x = 0$.

$-C_2k^2 \cdot \sin(kt) - C_1k^2 \cdot \cos(kt) + k^2 \cdot (C_1 \cdot \sin(kt) + C_2 \cdot \cos(kt)) = 0$, тобто отримуємо тотожність. Отже, відповідь г) задовольняє рівняння $\ddot{x} + k^2x = 0$, тобто вираз $x = C_1 \sin(kt) + C_2 \cos(kt)$ є його розв'язком.

Аналогічно можна переконатись, що вирази а) і б) також є розв'язками, а вираз в) не задовольняє дифференціальне рівняння.

9. Тести-графіки. На рисунку 1 представлений графік залежності швидкості тіла від часу у різних випадках його руху (1 – 5). Розглянемо ряд варіантів побудованих на цій графічній залежності тестів.

Варіант 1. У яких випадках руху прискорення тіла буде додатним протягом всього часу руху чи на окремих його ділянках?

Відповідь: 3,4,5.

Варіант 2. У яких випадках руху прискорення тіла буде від'ємним протягом всього часу руху чи на окремих його ділянках?

Відповідь: 1,3.

Варіант 3. У яких випадках руху прискорення тіла буде рівне нулеві протягом всього часу руху чи на окремих його ділянках?

Відповідь: 2,3,5. У випадку 3 прискорення рівне нулеві в точках максимуму і мінімуму. У випадку 5 прискорення рівне нулеві на ділянках, паралельних до осі часу.

Варіант 4. У яких випадках руху прискорення тіла буде сталим протягом всього часу руху чи на окремих його ділянках?

Відповідь: 1,2,4,5.

Варіант 5. У яких випадках руху прискорення тіла не буде сталим протягом всього часу руху чи на окремих його ділянках?

Відповідь: 3.

Варіант 6. У яких випадках рух буде рівномірним протягом всього часу руху чи на окремих його ділянках?

Відповідь: 2, 5.

Варіант 7. У яких випадках рух буде рівнозмінним протягом всього часу руху чи на окремих його ділянках?

Відповідь: 1, 4, 5.

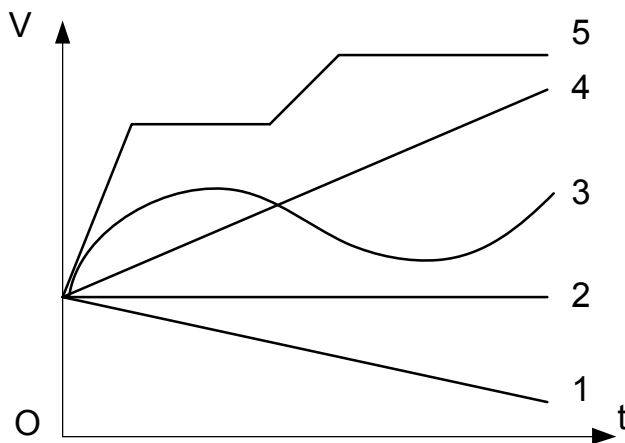


Рис. 1

Графіки, представлені на рис. 1, аналізуються з допомогою формули $v = v_0 + a \cdot t$ залежності швидкості від часу у випадку рівнозмінного руху (за умови, коли прискорення а стало. Графічна залежність у цьому випадку буде прямолінійною.

Висновки. Розглядаються нові принципи складання та оцінювання тестів з дисциплін, в яких використовується математичний апарат. Оцінювання неправильних відповідей балами зі знаком "мінус" та нарахування балів за кожну правильну чи неправильну відповідь в межах одного тесту примусить того, що відповідає, добре проаналізувати запитання. Вгадування навмання може "спалити" всю набрану суму балів. Звичайно, для впровадження пропозицій доведеться ввести деякі незначні зміни у програми тестування.

Такі підходи до тестування можна рекомендувати для ряду технічних дисциплін, таких як: теоретична механіка, структура металів, фізика, математика та інших. Хоча можливі і інші підходи до складання тестів. Наприклад, відмова відповідати на конкретний тест з відповідною нульовою або негативною оцінкою. Щодо варіантів складання тестових завдань, то тут маємо широкі можливості: аналіз електричних схем або ходу променів в оптичних системах, проектування векторів на осі та складання моментів сил відносно точок і осей, складання рівнянь рівноваги тіл, аналіз графічних залежностей з визначенням величин тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаптивні тести: статистичні методи обробки результатів тестового контролю знань / Федорук П.І. // Математичні машини і системи. – 2007. – № 3, 4. – С. 122 – 138.
2. Бурда М.І. Методичні основи диференційованого формування геометричних умінь учнів основної школи: Дис. доктора пед. наук: 13.00.02 / АПН України, Інститут педагогіки – К., 1994. – 347 с.
3. Вдосконалення змісту й технологій оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог Європейської асоціації: Матеріали регіонального науково-практичного семінару / За ред. Г.В. Терещука. – Тернопіль: вид-во ТНПУ ім .В. Гнатюка, 2007. – 160 с.
4. Альошина М. О. Фізика: Типові тестові завдання. Збірник / М. О. Альошина. – Харків: Факт, 2008. – 88 с. – (Серія журналу "Вісник ТІМО").

Пашинський Леонід Миколайович, Швець Іван Вікторович. Особливості тестування дисциплін, в яких використовується математичний апарат.

Розглядаються можливі напрями та варіанти складання тестів для дисциплін, в яких використовується математичний апарат. Пропонуються тести, в яких зводиться до мінімуму вгадування навамання відповідей і акцентується увага на логічне мислення учнів та студентів в пошуку правильних відповідей. Розглядаються варіанти з кількома правильними відповідями з можливістю отримання балів за кожну правильну відповідь і «від'ємні (штрафні) бали» за невірні відповіді, що стимулюватиме логічне мислення.

Ключові слова: тести, бали, математичні вирази, графіки, формули.

Пашинский Леонид Николаевич, Швець Иван Викторович. Особенности тестирования дисциплин, в которых используется математический аппарат.

Рассматриваются возможные направления и варианты составления тестов для дисциплин, в которых используется математический аппарат. Предлагаются тесты, в которых сведено к минимуму составление наугад ответов и акцентируется внимание на логическое мышление учащихся и студентов в поиске правильных ответов. Рассматриваются варианты с несколькими правильными ответами и возможностью получения баллов за каждый правильный ответ и «отрицательные (штрафные) баллы» за неверные ответы, что будет стимулировать логическое мышление.

Ключевые слова: тесты, баллы, математические выражения, графики, формулы.

Pashinsky Leonid Nikolaevich, Shvets Ivan Victorovich. Features of the test subjects, which uses mathematical tools.

Possible directions and options for test preparation courses, which use mathematical tools. Proposed tests, which minimized guessing random answers and focuses on the logical thinking of students in finding correct answers. The variants with multiple correct answers with the possibility of gaining points for each correct answer and "negative (penalty) points" for incorrect answers that encourage logical thinking.

Key words: tests, scores, mathematical expressions, graphs, formulas.



УДК 378.62: 674.049.3

Ірина Цісарук,
Віталій Цісарук

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ МАТЕРІАЛІВ

Постановка проблеми. Упродовж останнього десятиліття у професійно-педагогічній підготовці вчителів технологій превалує проектно-технологічна система навчання, яка ґрунтується на використанні методу проектів. Якщо звернутися до історії педагогіки, то поняття педагогічне проектування – одночасне і старе, і нове явище у дидактиці. Є. Полат [5], провела історичний аналіз виникнення та розвитку цього методу, який виник у 20-х рр. ХХ ст. у США та пов'язувався з ідеями гуманістичного напрямку у філософії й освіті, запропонованими філософом і педагогом Дж. Дьюї, а також його учнем У.Х. Кілпатриком. Дж. Дьюї пропонував будувати навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, зважаючи на його особистий інтерес саме у цьому знанні [2]. Звідси надзвичайно важливо було показати студентам їхню власну зацікавленість у знаннях, що набуваються та повинні придатися у подальшому житті. У результаті студенти повинні самостійно або спільними зусиллями вирішити проблему, застосувавши необхідні знання з різних дисциплін, й отримати реальний та відчутний результат. Розв'язання проблеми у такий спосіб набуває обрисів проектної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Стосовно використання методу проектів у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій, то практичний інтерес викликають наукові розробки О.Коберника, Н. Матяш, Л. Оршанського, В. Сидоренка, А. Терещука, С. Ящука та ін., які стосуються проектно-технологічної діяльності. Зокрема, О. Коберник трактує цей вид творчої діяльності як дидактичну систему, інструментарій для створення особистісно орієнтованого середовища, метод навчання, „який відрізняється від традиційних методів навчання і є найбільш продуктивним” [3, с. 10]. Стосовно художньо-трудової підготовки студентів, то ми цілком погоджуємося з думкою Л. Оршанського, який проектно-технологічну діяльність трактує як особистісно орієнтовану педагогічну технологію, що передбачає розроблення конструкції, форми і декору, технологію виготовлення і реалізацію об'єкта проектування (декоративно-ужиткового виробу) [4, с. 214].

Мета статті: розкрити суть і структуру організації та оцінювання проектної діяльності студентів на заняттях з художньої обробки матеріалів, проаналізувати розв'язання заданої проблеми під час проектної діяльності.

Оскільки особливості організації проектно-технологічної діяльності достатньо повно представлені у низці науково-методичних праць, детальніше зупинимось лише на методиці виконання основних етапів проектування і виготовлення виробів:

1. Організаційно-підготовчий етап

Перша стадія – розробка завдання (вибір і затвердження теми). Викладач ознайомлює студентів зі змістом проектного завдання або комплексної роботи, дає необхідні роз'яснення й методичні вказівки, повідомляє список літературних джерел тощо. При виконанні колективних проектів викладач розподіляє обов'язки між студентами та визначає відповідальність кожного за виконання творчого проекту.

Особливістю проектно-технологічної діяльності студентів на цій стадії є системний пошук розв'язку проектного завдання, коли процес проектування розпочинається задовго до появи креслень. Студенти самостійно приступають до збору і систематизації необхідної інформації – визначають предмет інформаційного пошуку, вимоги, що пов'язані з функціонуванням виробу, виділяють його основні якості, ознаки, визначають критерії для порівняльного аналізу, встановлюють матеріально-технічні можливості навчально-виробничих майстерень, де виконуватиметься проект у матеріалі. За необхідності, якщо виникають у студентів питання щодо технологічних, ергономічних, естетичних, композиційно-пластичних та ін. особливостей виконання майбутнього проекту, викладач проводить фронтальні або індивідуальні консультації.

Друга стадія – виконання клаузур – передбачає швидкі начерки форм та орнаментів майбутніх виробів. Після вибору теми студенти приступають до обмірковування загального задуму проекту. Для активізації цього процесу рекомендується виконати декілька клаузур. Саме під час їх виконання розпочинається творчий пошук студентів, тому цей вид графічної діяльності має на меті стимулювати творчий акт, розвивати творчу фантазію й уяву. Клазура вчить студентів за короткий проміжок часу розкривати основний зміст в ескізній формі, відіграє важливу навчально-виховну роль, коли перетворюється в метод систематичних тренувальних вправ, спрямованих на розвиток художньо-конструкторських здібностей; привчає студентів до швидкої реакції, зосередженості, вимагає напруження та переключення уваги, гнучкості розуму, роботи думки і пам'яті тощо. У клазурі виявляється емоційно-творча готовність студента до виконання проектного завдання, його загальна ерудиція. Клазура має володіти достатньою інформативністю, мати завершене графічне оформлення, бути естетично вираженою тощо.

2. Художньо-конструкторський етап

Третя стадія – розробка ескіз-ідеї – характеризується пошуком загального задуму проекту шляхом виконання низки варіантів. Оскільки на цій стадії народжується значна кількість ідей – ескізи доречно виконувати у вигляді більш конструктивних начерків. Це дозволяє студентам оперативно вносити різні зміни в окремі деталі майбутнього виробу, а не в ескіз загалом. Тут творчий потенціал студента є необхідною, однак, як доводить дослідно-експериментальна робота, не завжди достатньою умовою ефективною пошуковою діяльністю. Важливішою є тактично грамотна організація пошуком діяльності, адже широкий діапазон варіантів пошуку часто супроводжується не надто оптимальним методом „проб і помилок”, тому пошук оригінальної форми або орнаменту необхідно вести послідовно.

Четверта стадія – розробка завершального ескізу проекту. Це відповідальний та достатньо довготривалий етап, який передбачає розробку варіантів, їх порівняння і вибір найоптимальнішого з них. Ескіз визначає рішення проекту в цілому, його проблематику, творчий задум, містить комплексну відповідь на ергономічні, конструктивні, технологічні питання тощо і, в першому наближенні, дає уявлення про конструктивно-художнє рішення. Досягти єдності художнього і конструктивного задумів можна саме на цій стадії, адже взаємодія конструктивних і художніх чинників – важливий завершальний момент пошукової діяльності студентів. Пошук форми і конструктивного рішення виробу є творчим процесом, і оптимальний варіант може бути знайдений лише за умови, якщо враховуватиметься комплекс вимог технічної естетики.

Виконання ескізу виконується у встановлених масштабах і чіткому графічному виконанні. Рекомендується проводити проміжний захист ескізного проекту перед однокласниками, коли студент коротко характеризує ідею проекту. Водночас, у нього формуються конструктивні навички, манера й уміння відстоювати власний задум, розвиваються комунікативні здібності. Викладач переглядає запропонований ескізний проект, робить критичні зауваження та дає рекомендації. Якщо, на його думку, ескіз потребує корегування або істотної доробки, студентові встановлюється термін повторного представлення ескізу.

3. Технологічний етап

П'ята стадія – робоче проектування. Студенти розробляють робочі креслення складних поверхонь та деталей, які найсуттєвіші для зовнішньої форми виробу. Крім робочих креслень, студенти планують майбутню послідовність виготовлення виробу, оформлюючи її у вигляді технологічної карти.

Шоста стадія – реалізація проекту в матеріалі. Студенти здійснюють технологічний процес виготовлення, оздоблення і завершального опорядження виробу: підготовку матеріалів, ручних і електрифікованих інструментів, виготовлення пристосувань (за необхідності), перевірку і налагодження обладнання й іншого устаткування, розподіл між конкретними студентами завдань стосовно виготовлення окремих деталей або виконання різних технологічних операцій (при виконанні групових або колективних проектів). Самоконтроль за перебігом технологічного процесу не повинен мати чітких обмежень, бо контроль за якістю виробу студенти здійснюють поетапно. Це дає їм можливість корегувати власну

діяльність, вносити зміни на будь-якому етапі – як у конструкцію виробу, так і в послідовність виконання окремих технологічних операцій.

4. Завершальний етап

Сьома стадія – захист проекту та виробу в матеріалі. Виконання творчого проекту має обов'язково завершуватися публічним захистом перед художньо-технічною радою. Цей захід доцільно проводити в єдиний термін із відкриттям загальної студентської виставки. До захисту проект експонується в повному обсязі з пояснювальною запискою та готовим зразком виробу.

Безпосередньо під час захисту, студент у стислій формі аргументує вибір теми, науково обґрунтовує потребу в розробці, дає пояснення щодо змісту проекту, розкриває головну ідею та етапи втілення, характеризує розділи проекту в тій послідовності, в якій вони викладені в пояснювальній записці.

Восьма стадія – оцінювання проекту. При оцінюванні творчого проекту виникають певні труднощі суб'єктивного характеру, які пов'язані передовсім з відсутністю єдиних критеріїв та методичних рекомендацій. Для розв'язання цієї проблеми існує певний позитивний досвід, запропонований у науково-методичній літературі. Проте, як свідчить дослідно-експериментальне навчання, основні труднощі виникають із різним тлумаченням самого предмета оцінки. Одні вчені вважають, що викладач має оцінювати творчий проект і кінцевий результат у матеріалі з позиції естетичних та функціональних якостей виробу за такими критеріями: функціональність, технологічність, конструктивність, естетичність та ергономічність. Інші – оцінюють творчі проекти через ступінь самостійності, творчу активність, оригінальність ідеї, ще інші додають ще й ретельність, працьовитість, наполегливість, дисциплінованість у виконанні проміжних стадій, витрачені зусилля при виконанні проекту тощо[1, с. 22-27].

Зрозуміло, що оцінювання результатів творчості завжди процес драматичний і суперечливий, тому не варто абсолютизувати його повну об'єктивність. Та все ж важливою складовою проектно-технологічної діяльності є система контролю за її перебігом і результатами. Іншими словами, зовнішня оцінка проекту (проміжна та підсумкова) є важливою дидактичною умовою, залежить від багатьох чинників і передбачає використання багатьох критеріїв.

Оцінюючи обрану конструкцію чи форму виробу, викладач звертає увагу на реальність виготовлення, оригінальність, відповідність функціональному призначенню, іншим експлуатаційним вимогам (надійність, міцність, ергономічність, естетичність, екологічність тощо). На технологічному етапі оцінюється рівень дотримання технологічної дисципліни, культури праці та її наукової організації. Крім цього рекомендується враховувати ступінь самостійності студентів (висока, середня чи низька). На заключному етапі викладач оцінює проект та виріб, виготовлений в матеріалі і представлений до захисту. Оцінку якості готового виробу здійснюється за такими критеріями: відповідність цільовому призначенню; відповідність кресленню і технічним вимогам; надійність експлуатації; зовнішній вигляд (естетичні якості) тощо.

Для загальної оцінки виконання проекту доцільно враховувати додаткові критерії: оригінальність виконання; використання нових ідей і раціоналізаторських пропозицій, економія матеріалів; відповідність вартості виробу ринковій ціні; засвоєння алгоритму проектно-технологічної діяльності; якість оформлення проектної документації та ін.

Для дотримання всебічності й об'єктивності в оцінюванні творчої проектної діяльності студентів, доцільно використовувати оцінні листи проекту (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Оцінний лист проекту

Експерти	Відповідність призначенню	Відповідність графічним документам	Зовнішній вигляд	Якість виготовлення	Оформлення	Презентація	на Відповіді запитання
Самооцінка							
Викладач							
Члени художньо-технічної ради							
Усього:							

При виставленні підсумкової оцінки необхідно врахувати поточні оцінки творчої діяльності студента на кожному з етапів виконання проекту та втілення його в матеріалі, а також ступінь самостійності студента. Облік поточних оцінок студента рекомендується фіксувати в оцінному листі етапів проекту (див. таблицю 2).

Оцінний лист етапів проекту

№ з/п	Етапи проекту	Оцінка
1.	Організаційно-підготовчий	
2.	Художньо-конструкторський	
3.	Технологічний	
4.	Завершальний	
Загальна оцінка		

Така система оцінювання проектно-технологічної діяльності, захисту проекту та виготовленого виробу дозволяє чітко диференціювати: а) ступінь виконання студентами вимог при розв'язанні творчих завдань одного й того ж типу, але різного рівня складності; б) виконання завдань різного типу, наприклад, з економічного, екологічного обґрунтування, розробки проекту, підготовки технологічної документації, виконання проекту в матеріалі тощо; в) завдання репродуктивного і творчого характеру, а також стандартизувати контроль якості знань й умінь студентів.

Отже, проектно-технологічна діяльність якнайкраще сприяє генеруванню і збагаченню можливостей навчально-пізнавальних функцій професійно-педагогічної підготовки вчителів технологій, забезпечує культуру навчальної праці, формує у студентів уміння планувати й організовувати творчу діяльність, підвищує рівень їхньої активності та самостійності, динаміку й обсяг зворотних зв'язків, якість знань та вмінь, розвиває творчі здібності, забезпечує об'єктивність й оптимальність контролю та оцінювання навчальних досягнень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурдун В.В. Критерії оцінювання проектних робіт учнів / В.В. Бурдун // Освіта Донбасу. – 2009. – № 2. – С. 22 – 27.
2. Дьюи Дж. Психологія и педагогика мышления / Джон Дьюи; [пер. с англ. В. Положина]. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
3. Коберник О.М. Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід: навч. посіб. / За ред. О.М. Коберника, В.К. Сидоренка. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 216 с.
4. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: монографія / Леонід Володимирович Оршанський. – Дрогобич: Швидко Друк, 2008. – 278 с.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. [для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации кадров] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр „Академия”, 2002. – 272 с.

Цісарук Віталій Юрійович, Цісарук Ірина Василівна. Методика організації проектної діяльності на заняттях з художньої обробки матеріалів.

У статті розкрито суть і структура організації та оцінювання проектної діяльності студентів на заняттях з художньої обробки матеріалів. Аналізується розв'язання заданої проблеми під час проектної діяльності. Для дотримання всебічності й об'єктивності в оцінюванні творчої проектної діяльності студентів, пропонуються розроблені оцінні листи проекту.

Ключові слова: проектно-технологічна діяльність, етапи і стадії проектування, творча діяльність.

Цісарук Віталій Юрьевич, Цісарук Ирина Васильевна. Методика организации проектной деятельности на занятиях по художественной обработке материалов.

В статье раскрыта суть и структура организации и оценивания проектной деятельности студентов на занятиях по художественной обработке материалов. Анализируется решение заданной проблемы во время проектной деятельности. Для соблюдения всесторонности и объективности в оценивании творческой проектной деятельности студентов, предлагаются разработанные оценочные письма проекта.

Ключевые слова: проектно-технологическая деятельность, этапы и стадии проектирования, творческая деятельность.

Tsaryk Vitaliy Yurievich, Tsaryk Iryna Vasylieвна. Methodology of organization of project activity is on employments after artistic treatment of materials.

In the article the exposed essence and structure of organization and evaluation of project activity of students are on employments after artistic treatment of materials. The decision of the set problem is analysed during project activity. For the observance of all-roundness and objectivity in the evaluation of creative project activity of students, the worked out evaluation letters of project are offered.

Keywords: project-technological activity, stages and planning stages, creative activity.



УДК 37.013.42

Оксана Швець

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Постановка та актуальність проблеми. Проблема компетентності соціального працівника в останні роки набуває все більшої актуальності у зв'язку із тим, що постійно трансформується соціальний досвід, реконструюється сфера соціальних послуг, розвиваються технології соціальної роботи, зростає рівень вимог соціуму до фахівців. Ефективність професійної підготовки соціальних педагогів полягає в діалектичній єдності процесу навчання і виховання, забезпеченні тісного взаємозв'язку професійного навчання з практикою. Самостійна робота студентів – це обов'язкова складова навчальної діяльності. А. Г. Молибог розглядає самостійну роботу як основу вищої освіти [3; 7; 10]. Власне компетентність у вирішенні соціальних проблем становить основу професійного здійснення соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень, науково-педагогічної літератури (Белкіна В. Н, Бондар В. І., Курлянд З. Н., Масюкова Н. А., Москаленко П. Г. та ін.) дали нам змогу виявити протиріччя між ускладненим соціальним замовленням, пов'язаним з професійною підготовкою та усталеною практикою, що виявляє орієнтацію переважно на репродуктивний характер виконання професійних функцій. Самостійна діяльність, яка активізує розвиток професійних якостей особистості, виступає гарантом формування потреби постійного пошуку, накопичення знань, розуміння їх сенсу та значення, які необхідні для постійного професійного зростання особистості з урахуванням вимог сучасності.

Фундаментальні науково-педагогічні дослідження визначають загальні тенденції в організації самостійної роботи студентів. Самостійна робота є складним педагогічним явищем, при дослідженні якого науковці обирають різні напрями. На теоретичному й методологічному рівнях проблему організації самостійної роботи студентів у процесі оволодіння знаннями розглядали: Аристова Л. П., Бенера В. Є., Буряк В. К., Жарова Л. В., Козаков В. А., Коротяєв Б. І., Лернер І. Я., Нільсон О. А., Огородников І. Т., Паламарчук В. Ф., Підкасистий П. І., Савченко О. Я., Усова А. В., Шамова Т. І. та ін. Досліджувалися й питання розвитку самостійності під час позааудиторної діяльності (Дубасенюк О. А., Клименко Л. В., Лозова В. І., Лубенець М. В., Онучак Л. В.).

Водночас, результати досліджень сучасних науковців (Бочарової В., Сидорова В., Родіної Л.) переконливо свідчать, що високий рівень професійної майстерності та творчого підходу досягається лише за умови, коли виникає і реалізується потреба професійного саморозвитку і самовдосконалення, а також тоді, коли виявляється позитивне мотиваційно-ціннісне ставлення до себе, як суб'єкта професійної діяльності. Останнє знаходить свій прояв у безпосередньому здійсненні заходів щодо організації самостійної роботи майбутніх соціальних педагогів. Отже, логіко-системний аналіз наукових джерел свідчить про відсутність системного цілісного дослідження щодо формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів засобами технологій самостійної роботи. Мета та завдання статті:

- 1) теоретичний аналіз наукових підходів щодо визначення змісту поняття “самостійна робота”;
- 2) визначення особливостей формування професійної компетентності соціального педагога засобами самостійної роботи.

Виклад основного матеріалу. Вимоги сьогодення актуалізують потребу в активних і творчих соціальних педагогах, які, по-перше, мали б ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку з обраного фаху, по-друге, були б спроможні самостійно приймати рішення, пов'язані із професійною діяльністю. Крім того, молодий спеціаліст має усвідомлювати, що він має бути готовим до безперервної самоосвіти, до самореалізації отриманих у навчальному закладі знань, умінь і уміти самостійно адаптуватися до змін у професійній діяльності. Ми поділяємо погляди Шлехті П., який зазначає, що ті студенти, які успішно засвоюють базовий курс навчальної програми, навчаються застосовувати свої знання в знайомій ситуації, отримують дипломи, але не будуть самостійно працювати з інформацією і набувати самостійно нових знань, не можуть розраховувати на успіх в майбутній професійній діяльності [4; 5; 6]. Отже, завдання вищого навчального закладу – не тільки дати студентам знання, сформувати вміння і розвинути навички, але й виробити у них постійну звичку самостійно поповнювати знання і забезпечити перенесення цієї звички у свою майбутню виробничу чи дослідницьку діяльність.

У традиційній системі освіти викладач вважається основним і найбільш компетентним носієм знань та до того ж і контролюючим суб'єктом пізнання, тоді, як за новою парадигмою освіти викладач більше виступає в ролі організатора самостійної активної пізнавальної діяльності тих, хто навчається, він стає компетентним консультантом і помічником студентів. Його професійні вміння спрямовуються не просто на контроль знань і вмінь, а на діагностику їх діяльності з метою надання своєчасної допомоги кваліфікованими діями, сприяти уникненню труднощів, які намічаються в пізнанні та застосуванні знань. Ця

роль значно складніша, ніж в традиційному навчанні та вимагає більш високого ступеня його педагогічної майстерності. Педагогічні технології організації і управління самостійною роботою студентів передбачають диференційований підхід з урахуванням рівня інтелектуального розвитку студентів, а також професійної і загальнотеоретичної підготовки соціальних педагогів, їх особистих можливостей та задатків.

Формування особистості майбутнього фахівця, його професійної спрямованості не може відбуватися стихійно, цей процес вимагає цілеспрямованої та наполегливої праці всіх викладачів, особливо фундаментальних дисциплін, тому що вони першими в навчальному процесі зустрічають колишніх абітурієнтів. Успіх забезпечується точним знанням цілей та завдань виховання, уважним обліком закономірностей, які визначають формування поглядів, переконань, культурних цінностей особистості, вибором ефективних методів і засобів навчання та виховання. Важливу роль у процесі формування професійної компетентності соціального педагога повинне відводитись самостійній роботі, як засобу повноцінної підготовки майбутнього фахівця високого рівня.

На основі вищезазначеного окреслимо місце самостійної роботи як категорії педагогіки. У педагогічній науці зазначена категорія розглядається по-різному:

➤ самостійна робота – це особлива *форма навчальної діяльності* суб'єкта, у процесі якої студенти оволодівають знаннями та вміннями, а також розвивають такі якості особистості, як самостійність і активність (Лобода Т. М.);

➤ самостійна робота – специфічний *вид діяльності учіння*, головною метою якого є формування суб'єкта навчання, а також формування його знань, вмінь та навичок здійснюється опосередковано через зміст та методи усіх видів занять (Козаков В. А.);

➤ самостійна робота – це специфічний *вид навчання*, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, що навчається, а формування його вмінь, знань та навичок здійснюється опосередковано через зміст та методи різних видів навчальних занять (Карпова К. І.);

➤ самостійна робота – це *засіб навчання*, що сприяє формуванню та розвитку пізнавальної самостійності (Логвиненко В. Г.);

➤ самостійна робота – це *вид навчальної діяльності*, при якому в умовах систематичного зменшення прямої допомоги викладача виконуються навчальні завдання, які сприяють свідомому і стійкому засвоєнню знань, умінь, навичок і формування пізнавальної самостійності як риси особистості (В'яткін Л. Г.) [1; 5; 6; 7].

Отже, визначення щодо розуміння вченими поняття «самостійна робота» визначають дану категорію набагато ширше, ніж просто навчальну самостійну роботу, оскільки визначення самостійної роботи у навчальній діяльності, як засобу навчання (Логвиненко В. Г.), як виду діяльності учіння (Козаков В. А.), як форму навчальної діяльності (Лобода Т. М.), як виду навчання (Карпова К. І.), як виду навчальної діяльності (В'яткін Л. Г.) – науковці розглядають самостійну роботу студента в поєднанні із розвитком самостійності як інтегративної властивості особистості студента [1, с. 27].

У зарубіжній педагогічній літературі для визначення поняття «самостійна робота» використовують ряд понять, які підкреслюють різні аспекти цієї роботи. Німецькі педагоги термін «самостійна робота» використовують, як правило, у тому значенні, яке найбільш поширене у вітчизняній педагогіці. Іноді використовується поняття «опосередковане навчання» тобто робота, яка здійснюється під опосередкованим керівництвом викладача, протилежне поняття – «прямим» (безпосереднє) навчання, що відбувається під директивним керівництвом викладача. У педагогічній літературі Австрії, Швейцарії знайшов застосування термін «тиха робота», який підкреслює, що робота здійснюється наодинці. У французькій і англійській педагогічній літературі можна зустріти термін «індивідуальна робота». У США користуються терміном «незалежне навчання», що означає таку пізнавальну діяльність, при якій студенти отримують навчальні плани-програми і їм надається відносно велика свобода добору засобів і методів засвоєння [4; 5; 6; 9].

Ми поділяємо думки тих вчених, які визначають переваги компетентнісного підходу щодо досліджуваної проблеми. Зазначимо, що він відрізняється від традиційного «знаннєвого» за функціями викладача і студента у процесі навчання, за метою навчальної діяльності та результатами навчання. Водночас він має багато спільних рис з особистісно-орієнтованим та діяльнісним підходами. Щодо суті компетентнісного підходу, то ми погоджуємося з думкою В. Болотова і В. Серікова, які вважають, що у ньому «відображено такий вид змісту освіти, що не зводиться до знаннєво-орієнтованого компоненту, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій». Науковці роблять висновок, що компетентнісний підхід ставить на перше місце не інформованість студента, а вміння вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях. Його специфіка полягає не у засвоєнні «готових знань», а у спостереженні за умовами виникнення цих знань» [3; 5; 6]. З позицій управлінського підходу до організації самостійної роботи студентів, ми розуміємо управління самостійною роботою майбутніх фахівців – як цілеспрямовану діяльність викладачів, що забезпечує ефективне функціонування навчального процесу та розвиток суб'єктів управління. насамперед професійних здібностей майбутніх соціальних педагогів.

Слід наголосити на тому, що на етапах становлення самостійна робота студентів хоча й розглядалась як важлива форма організації навчального процесу, однак поступалась за обсягом аудиторним заняттям. Сучасні нормативні документи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України визнають її основною формою організації навчального процесу у вищих закладах освіти, а її обсяг за навчальним планом регламентується від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального часу студента («Положення про

організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, наказ МОН України від 02.06.1993 р. № 161) [1, с. 9]. Самостійна робота виступає не лише педагогічним, а гносеологічним явищем, оскільки може водночас у вищому навчальному закладі слугувати як формою навчання, так і засобом навчально-наукового пізнання. Наша спроба визначити, у яких випадках самостійна робота виступає як форма організації навчального процесу, а у яких – як засіб, відображена у рис. 1.

Технологія виконання самостійної роботи студентом багато в чому залежить від того, наскільки він володіє методами опрацювання наукових джерел, наскільки опанував уміннями конспектування, складання тез, виписок, підготовки рефератів, що надалі стане основою для написання курсових, кваліфікаційних та дипломних робіт. Викладач також визначає вид самостійної роботи (план, тези, виписки, конспект чи реферат), що повинен виконати студент, де і яким чином він прозвітує про виконання завдань для самостійної роботи.



Рис. 1. Самостійна робота студента як педагогічне і гносеологічне явище

Оскільки визначене викладачем завдання студент виконує самостійно, плануючи свій час, місце та порядок його виконання і займається цією діяльністю самостійно, без контролю за цим процесом з боку викладача, тому самостійну роботу можна назвати лише частково керованою. При цьому варто наголосити, що ступінь самостійності студентів при виконанні різних видів самостійної роботи буде різним на окремих етапах їх навчання у вищих навчальних закладах і залежатиме від дидактичної, методичної, пізнавальної, розвиваючої та виховної мети. Студент, майбутній соціальний педагог має стати не споживачем, а творчим здобувачем знань як у навчальній роботі під керівництвом викладача, так і в позааудиторній самостійній роботі. Настала потреба перейти від передачі інформації у готовому вигляді до керівництва самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, формувати в них уміння самостійності у здобутті знань, які необхідні їм в подальшій роботі, адже професійне становлення фахівця – складний, безперервний процес проектування особистості.

Результати теоретико-методологічного аналізу досліджуваної проблеми дозволяють відзначити, що управлінська функція викладача під час організації самостійної роботи майбутніх соціальних педагогів із текстовою інформацією повинна бути спрямована на:

- ✓ критичний огляд літератури, що розвиває уміння самостійної роботи, критичне мислення;
- ✓ переклад текстової інформації на мову схем, таблиць, асоціативні малюнки активізує перебіг навчального процесу, демонструє рівень розуміння студентами матеріалу (під час занять можна попросити студентів зобразити структуру системи соціального захисту, який діє в Україні у вигляді таблиці чи схеми, відобразити зміст соціальної роботи у вигляді ланцюжка асоціативних слів (асоціативного куца);
- ✓ трансформацію текстів у запитання-відповіді, що сприяє вмінню формулювати запитання, дає змогу засвоїти теоретичну інформацію (якщо після опрацювання певного тексту студенту варто запропонувати декілька запитань по змісту прочитаного і озвучити їх для своїх одногрупників чи самостійно дати на них відповіді).

Педагогічними умовами, організаційними ознаками успішного виконання самостійної роботи повинні виступати:

- наявність завдань самостійної роботи, точне і конкретне їх визначення;

- знання студентами методики виконання самостійної роботи;
- надання спеціального часу для її виконання; її вмотивованість;
- вибір і планування студентом методів, засобів, форм самостійної роботи;
- визначені терміни, форми та види контролю, самоконтролю та поточного контролю;
- надання консультативної допомоги з боку викладача, керування цією роботою з боку викладача;
- систематичний аналіз виконання студентом самостійної роботи (наявні чи відсутні очікувані результати).

Висновки. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми свідчить про те, що у педагогічній літературі представлені праці з теорії і практики професійної підготовки соціальних педагогів. Разом з тим, проблема підвищення професійної компетентності соціальних педагогів засобом самостійної роботи ще не набула цілісного дослідження.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні педагогічних засад вмотивованої самостійної роботи майбутніх соціальних педагогів, як засобу їх професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.) / В. Є. Бенера. – Рівне: ПП ДМ, 2011. – 640 с.
2. Бенера В. Є. Самостійна робота майбутнього педагога як дидактична проблема в педагогічній науці та практиці / В. Є. Бенера // Вісник Київського міжнародного університету. – Серія: Педагогічні науки: Зб. Наукових праць. – К.: КиМУ, 2009. – Випуск 13. – С. 36–48.
3. Бойко Н. І. Форми та шляхи організації самостійної роботи студентів / Н. І. Бойко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Ужгород, 2001. – С. 10–13.
4. Бойко Н. І. Кредитно-модульна система як засіб інтенсифікації організації самостійної роботи студентів / Н. І. Бойко // Наукові записки: Збірник наукових статей НПУ імені М. П. Драгоманова. – Вип. 68. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 53–57.
5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. / С. С. Вітвицька – К.: Вища школа, 2006. – С. 376.
6. Діордіященко О. В. Самостійна робота студентів у ВНЗ / О. В. Діордіященко // Педагогические науки / Проблемы подготовки специалистов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/ONG_2006/Pedagogica/17894.doc.htm.
7. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема / В. А. Козаков. – К.: НМК ВО, 1990. – 62 с.
8. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверєва. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
9. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: навчальний посібник / Л. І. Міщик. – К.: ІЗМН, 1997. – 140 с.
10. Решетник П. М. Професійна освіта і компетентність / М. П. Решетник, Н. Г. Батечко // Науковий вісник НАУ. – 2005. – № 88. – С. 157.

Швец Оксана Вікторівна. Самостійна робота як засіб формування професійної компетентності соціального педагога.

Стаття присвячена висвітленню теоретичних аспектів формування професійної компетентності соціального педагога засобом самостійної роботи. Здійснено теоретичний аналіз змісту поняття "самостійна робота", визначено її роль у професійному становленні соціального педагога.

Ключові слова: самостійна робота, соціальний педагог, професійна компетентність, фахівець.

Швец Оксана Викторовна. Самостоятельная работа как средство формирования профессиональной компетентности социального педагога.

Статья посвящена освещению теоретических аспектов формирования профессиональной компетентности социального педагога средством самостоятельной работы. Осуществлен теоретический анализ содержания понятия "самостоятельная работа", определено ее роль в профессиональном становлении социального педагога.

Ключевые слова: самостоятельная работа, социальный педагог, профессиональная компетентность, специалист.

Oksana Shvets. Independent work – a professional competence of future social workers.

Article is devoted to the theoretical aspects of the professional competence of social pedagogy means of independent work. The theoretical analysis of the term "independent study" to determine its role in professional formation of future social workers.

Keywords: independent work, social educator, professional competence, specialist.



УДК 378:14+159.922.4

Марія Боднар

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ВІТЧИЗНЯНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО НОВОГО КУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ (ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Постановка проблеми. Підготовка випускників вищих навчальних закладів України до міжкультурної адаптації звучить сьогодні доволі актуально з огляду на приєднання нашої країни до Болонської декларації [1, 2]. Особливого значення набуває проблема дослідження особливостей міжкультурної адаптації молодих людей, яка в широкому значенні розуміється як складний процес досягнення відповідності, сумісності з новим культурним середовищем, а також результат цього процесу. Потребує вивчення як внутрішня сторона адаптації, яка, ймовірно, виявлятиметься у почутті задоволення від повноти життя, відчутті гармонії з найближчим оточенням, психологічному благополуччю і душевному здоров'ю, так і зовнішня сторона, яка, як можемо припустити, проектуватиметься через різні форми залучення особистості до нового соціального і культурного середовища.

Практика діяльності вітчизняних вищих навчальних закладів упродовж останніх років довела, що не може бути абсолютно єдиної ефективної світової системи забезпечення гарантії якості вищої освіти [4]. Попри запозичення найновішого європейського досвіду кожна країна повинна максимально враховувати національні особливості вищої школи, її традиції, історію становлення [3] їх конкурентноздатності необхідно без зволікань забезпечити розв'язання низки завдань психологічного характеру з врахуванням етнічної специфіки, генетичної матриці, архетипного пласту, особливостей соціальної психіки молодого українця.

Аналіз досліджень і публікацій. Інтерес до проблем міжкультурної адаптації в світовій науці виник на початку ХХ століття. Проте тривалий час фундаментальні дослідження проводилися переважно етнологами при вивченні акультурації, яку Р. Редфілд, Р. Лінтон і М. Херсковіц визначили як «результат безпосереднього, тривалого контакту груп з різними культурами, який виражається в зміні патернів культури однієї або обох груп» [5]. Спочатку акультурація розглядалася як феномен групового рівня, і лише пізніше було введено поняття психологічної акультурації. Якщо акультурація – це процес зміни в культурі групи, то психологічна акультурація – це процес зміни в психіці окремої особистості (зміни ціннісних орієнтацій, рольової поведінки, соціальних настановлень).

Із 50-х рр. минулого століття в психології спостерігається зацікавлення особливостями міжкультурної адаптації з акцентом на патологічні феномени (невротичні і психосоматичні розлади, девіантна поведінка тощо). Втім, першими на випадки неадаптованості людини до нового культурного середовища звернули увагу психіатри. Хворобу туги за Батьківщиною, яку швейцарський лікар І. Хофер назвав ностальгією, вони почали вивчати ще з ХVІІ століття.

Американським антропологом К. Обергом було введено термін «культурний шок», суть якого полягає в тому, що входження людини в нову культуру супроводжується неприємними відчуттями, викликаними втратою друзів, статусу, ізоляваністю, здивуванням і дискомфортом при усвідомленні відмінностей між культурами, плутаниною в ціннісних орієнтаціях, соціальній і особистісній ідентичностях. Проблема культурного шоку розглядається в контексті так званої кривої процесу адаптації, відповідно до якої Г. Тріандіс виділив п'ять етапів:

- перший етап («медовий місяць») – характеризується ентузіазмом, піднесеним настроєм і великими надіями;
- другий етап – незвичне навколишнє середовище починає здійснювати свій негативний вплив, що викликано відчуттям взаємного нерозуміння та неприйняття, розчаруванням, фрустрацією, депресією, намаганням втекти від реальності;
- третій етап – симптоми культурного шоку можуть досягати критичного піку, що виявляється в серйозних захворюваннях і відчутті повної безпорадності;
- четвертий етап – депресія поволі змінюється оптимізмом, відчуттям упевненості і задоволення; людина відчуває себе більш пристосованою та інтегрованою в життя суспільства;
- п'ятий етап – повна або довгострокова адаптація, яка передбачає відносно стабільні зміни індивіда у відповідь на вимоги середовища. В ідеалі процес адаптації призводить до взаємної відповідності середовища та індивіда, в результаті – його можна вважати завершеним. У разі успішної між культурної адаптації її рівень можна співвіднести з рівнем адаптації індивіда на Батьківщині. Проте не слід ототожнювати адаптацію в новому культурному середовищі з простим пристосуванням до нього.

П'ять етапів адаптації формують U-подібну криву: добре, гірше, погано, краще, добре. Але випробування людей, які навіть успішно адаптувалися, не завжди завершуються після повернення на батьківщину, оскільки їм доведеться пройти шлях реадаптації, переживши «шок повернення». Спочатку вони перебувають у піднесеному настрої, радіють зустрічі з родичами і друзями, можливості спілкуватися

рідною мовою, проте скоро зі здивуванням помічають, що особливості рідної культури сприймаються ними як незвичні або навіть дивні. На думку деяких дослідників, етапи реадаптації повторюють U-подібну криву, тому для всього циклу була запропонована концепція W-подібної кривої адаптації.

Канадський психолог Дж. Беррі запропонував замість терміну «культурний шок» використовувати поняття «стрес акультурації»: термін «шок» асоціюється тільки з негативним досвідом, а в результаті міжкультурного контакту можливий і позитивний досвід – реальна оцінка проблем і пошук шляхів їх подолання.

Досвід підготовки молодих людей до міжкультурної адаптації та наукове обґрунтування проблеми знаходимо у дослідженнях науковців кафедри соціальної психології Московського державного університету імені М. В. Ломоносова, зокрема, доцента Т. Стефаненко, наукові розвідки якої використано в процесі підготовки цієї статті.

Мету і завдання статті вбачаємо в актуалізації уваги працівників вітчизняної вищої школи щодо особливостей психологічної акультурації випускників, розкритті особливостей феномену культурного шоку та стресу акультурації, які можуть підстерігати молодих людей в світовому освітньому просторі, окресленні ймовірних етапів міжкультурної адаптації. Вбачаємо за доцільне виокремити деякі індивідуальні та групові фактори міжкультурної адаптації, її особливості, наслідки для молодої людини, проаналізувати окремі техніки підготовки випускників вищих навчальних закладів до міжкультурної взаємодії.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів. В усі часи людству були відомі факти проживання людей за межами своєї країни, приклади подорожування, переселення, візитерства (серед них і студенти), туризму тощо. Всі мігранти певною мірою зустрічалися з чималими труднощами при взаємодії з місцевими мешканцями, поведінку яких вони не завжди могли передбачити. Звичаї та традиції країни перебування часто видавалися їм загадковими, а люди – дивними. Аналогічна ситуація спостерігається і сьогодні.

Проблема мобільності випускників вітчизняного вищого навчального закладу має низку психологічних особливостей в контексті міжкультурної адаптації. При підготовці до неї важливо спрогнозувати, за яких умов спілкування між представниками різних країн буде найменш травмуючим і породить довіру. Тут може мати значення і територія, яка може бути спільною або «своєю» лише для однієї з груп; і тривалість взаємодії (постійна, довготривала, короткочасна); і мета (спільна діяльність, сумісне проживання, навчання, дозвілля); і тип залучення до життя суспільства (від участі до спостереження); і частота та глибина контактів; і відносна рівність статусу і прав; і суттєві відмінні ознаки (мова, релігія, раса).

Та навіть за найсприятливіших умов, при постійній взаємодії, спільній діяльності, особистих і глибоких контактах, відносно рівному статусі, відсутності явних диференційних ознак у молодій людини можуть виникнути труднощі і напруженість при спілкуванні з представниками країни перебування. Серед складних психологічних явищ – туга за Батьківщиною (ностальгія), культурний шок, стрес акультурації.

У психологічній літературі виокремлюються такі симптоми культурного шоку: постійна турбота про якість їжі, питної води, чистоту посуду, постільної білизни, страх перед фізичним контактом з іншими людьми, загальна тривожність, дратівливість, недостатня впевненість у собі, безсоння, відчуття знемоги, зловживання алкоголем і наркотиками, психосоматичні розлади, депресія, спроби самогубства. Відчуття втрати контролю над ситуацією, власної некомпетентності і невиконання очікувань можуть виявлятися в нападах гніву, агресивності і ворожості по відношенню до представників країни перебування, що дисгармонізує міжособистісні відносини. Нагромаджені дані про значні відмінності в тривалості процесу міжкультурної адаптації – від декількох місяців до 4-5 років – залежно від характеристик особистості, яка адаптується, та особливостей своєї і чужої культур.

Характерні ознаки адаптації молодого фахівця до інокультурного освітнього простору визначаються багатьма факторами, які можна поділити на індивідуальні та групові. До факторів першого типу відносяться:

1. Індивідуальні характеристики – демографічні та особистісні. Низка досліджень засвідчує, що чим вищий рівень освіти особистості, тим меншою мірою виявляються симптоми культурного шоку. Можна стверджувати, що успішніше адаптуються молоді, високоінтелектуальні і високоосвічені люди.

Крім того, висловлюються припущення, що для роботи або навчання за кордоном необхідно враховувати особистісні ознаками, які сприяють міжкультурній адаптації. Так, для прикладу, Г. Тріандіс вважає, що на успішність міжкультурної адаптації впливають:

- когнітивна складність – когнітивно складні індивіди переважно встановлюють більш коротку соціальну дистанцію між представниками своєї культури і представниками інших культур, які істотно відрізняються від їх власної;

- тенденція використання при категоризації більш загальних категорій – індивіди, які володіють цією властивістю, краще адаптуються до нового оточення, ніж ті, хто деталізує навколишній світ. Тобто, індивіди, які схильні до узагальнення категорій, ефективніше та оперативніше поєднують досвід, отриманий ними в новій культурі, з досвідом, набутим на Батьківщині;

- низькі оцінки за тестом авторитаризму – авторитарні, ригідні, нетолерантні індивіди менш ефективно опановують нові соціальні норми, цінності і мову.

Намагання виділити «молоду людину для закордону», яка найменшою мірою зустрічається з труднощами при входженні в інокультурне середовище, здійснювались й іншими дослідниками. Якщо спробувати узагальнити одержані дані, то можна зробити висновок, що для адаптації в чужій культурі

найкраще підходить професійно компетентна особистість, яка має високу самооцінку, комунікабельна, екстравертованого типу; людина, в системі цінностей якої значне місце займають загальнолюдські цінності, відкрита для найрізноманітніших поглядів, яка цікавиться навколишніми, а при врегулюванні конфліктів обирає стратегію співпраці.

2. Обставини життєвого досвіду індивіда. Немаловажне значення має готовність особистості до змін. Так, мотиви перебування за кордоном іноземних студентів достатньо чітко орієнтовані на кінцеву мету – отримання диплому, який може забезпечити їм кар'єру і престиж на Батьківщині. Задля досягнення цієї мети студенти готові долати різноманітні труднощі і пристосуватися до нового середовища. На можливість успішної адаптації молодих людей сприятливо впливає наявність попередніх контактів – знайомство з історією, культурою, умовами життя в певній країні. Першим кроком до адаптації є знання мови, яка не тільки знижує відчуття безпорадності і залежності, але і допомагає заслужити повагу корінних мешканців. Сприятливий вплив на адаптацію має і попереднє перебування в будь-якому іншому інокультурному середовищі, знайомство з «екзотикою» – етикетом, їжею, запахами та ін.

Серед групових чинників, які впливають на адаптацію, виділяють такі характеристики культур:

1. Ступінь подібності або відмінності між культурами. Результати багаточисельних досліджень засвідчують, що ступінь вираження культурного шоку позитивно корелює з культурною дистанцією. Іншими словами, чим більше нова культура подібна на рідну, тим менш травмуючим виявляється процес адаптації. Для оцінки ступеня подібності культур використовується запропонований І. Бабікером індекс культурної дистанції, який включає мову, релігію, структуру сім'ї, рівень освіти, матеріальний комфорт, клімат, їжу, одяг та ін. Але необхідно також враховувати, що сприйняття ступеня подібності між культурами не завжди буває адекватним. Окрім об'єктивної культурної дистанції на нього впливають й інші чинники:

- наявність або відсутність конфліктів в історії відносин між двома народами;
- ступінь ознайомлення з особливостями культури країни перебування і знання чужої мови (так, людина, з якою можна вільно спілкуватися, сприймається як більш подібна);
- рівність або нерівність статусів і наявність або відсутність загальних цілей при міжкультурних контактах.

Природно, що процес адаптації буде складнішим, якщо культури сприймаються як менш подібні, аніж вони є насправді. Проте труднощі при адаптації можуть виникнути і в протилежному випадку: людина розгублюється, якщо нова культура здається їй дуже схожою на свою, але її власна поведінка виглядає дивно в очах місцевих мешканців. Так, американці, не дивлячись на спільну мову, потрапляють у безліч непорозумінь у Великобританії. А багато наших співвітчизників, опинившись в Америці в кінці 80-х рр. минулого століття – в період найбільшого зближення між СРСР і США, були вражені і розгублені, коли виявилось, що стиль життя і спосіб думок американців істотно відрізняється від того, який у них склався – не без допомоги засобів масової інформації – стереотипів про подібність двох «великих народів».

2. Особливості культури, до якої належать візитери. Менш успішно адаптуються представники культур, де велика влада традицій, а поведінка значною мірою визначається ритуалами (громадяни Кореї, Японії, країн Південно-Східної Азії). Наприклад, японці, перебуваючи за кордоном, надмірно турбуються через те, що поведуться неправильно. Їм здається, що вони не знають «коду поведінки» в країні перебування.

3. Особливості країни перебування виявляються також у способі, яким «господарі» впливають на приїжджих: прагнуть їх асимілювати чи виявляють толерантність до культурної різноманітності.

Для плюралістичних суспільств характерна більша толерантність по відношенню до приїжджих, аніж для моністичних. Легше адаптуватися в країнах, де на державному рівні проголошена політика культурного плюралізму, який передбачає рівність, свободу вибору і партнерство представників різних культур. Серйозний вплив на адаптацію здійснюють і ситуативні чинники – рівень політичної та економічної стабільності в країні перебування, рівень злочинності, а отже, й безпеки людини.

Наслідки міжкультурної взаємодії для молодих людей, які потрапили в інокультурне середовище, можуть бути різноманітними. Якщо звернутись до історії вивчення цього питання, то можемо помітити, що тривалий час дослідженням культурного шоку і міжкультурної адаптації був властивий клінічний акцент. Проте останнім часом в світовій соціальній психології все частіше висловлюються думки про те, що більш глибоко проникнути в ці проблеми можна лише при врахуванні психології міжгрупових відносин.

Автори оригінальних моделей щодо можливої акультурації С. Бочнер та Дж. Беррі стверджують, що успішна адаптація не є асиміляцією з чужою культурою. Це не тільки соціальне й емоційне пристосування людини до нового середовища. Міжкультурна адаптація є процесом входження в нову культуру, поступове засвоєння її норм, цінностей, взірців поведінки. При цьому справжня адаптація припускає досягнення соціальної і психологічної інтеграції ще з однією культурою без втрати багатств власної. Очевидно, що успіх адаптації багато в чому залежить від того, яку підтримку молоді люди отримують від свого безпосереднього оточення. Тому досягнення найбажанішого результату вимагає створення мережі соціальної підтримки міжкультурної взаємодії.

Невдачі і проблеми при адаптації в новій культурі необхідно розглядати не як патологічні симптоми, а як відсутність певних знань і навиків. Тому слід організувати не пристосування людини до нової культури, а набуття нею знань про звичаї, норми, цінності, стереотипи поведінки іншого народу без розриву з власною культурою. Існує декілька способів підготовки індивідів до міжкультурної взаємодії. Моделі, що використовуються, розрізняються за трьома аспектами:

- за методом навчання – дидактичним або емпіричним;

- за змістом навчання – загальнокультурним або культурно-специфічним;
- за сферою, в якій прагнуть досягти основних результатів – когнітивною, емоційною або поведінковою.

Класифікація основних типів навчальних програм при підготовці індивідів до міжкультурної взаємодії включає освіту, орієнтування, інструктаж і тренінг. Мета освіти – набуття знань про культуру, етнічну спільність та ін. Виїжджаючи в іншу країну, як мінімум, необхідно прочитати книги про її історію, географію, звичаї і традиції мешканців. Як наш співвітчизник із здивуванням і неповагою ставитиметься до іноземця, який живе в Україні, але не знає, хто такий Тарас Шевченко, так і жителі інших країн будуть сприймати мандрівника аналогічно, якщо він не знає їхніх вождів і героїв.

В окремих країнах підготовка молодих людей для виїзду за кордон тривалий час вибудовувалась на основі дидактичної моделі культурно-специфічної освіти, яку називають інтелектуальною, «класною кімнатою» або «університетом». Людей знайомили з історією, державним устроєм, звичаями і традиціями країни перебування. При цьому акцент інколи робився на абстрактних знаннях. Та дуже швидко виявилось, що лише ознайомлення з чужою культурою недостатньо: отримані знання не завжди пом'якшували культурний шок, а інформація часто не відповідала специфіці безпосередніх контактів з місцевими жителями. Крім того, абсолютно очевидно, що яким би значним не був обсяг засвоєної інформації, молоді люди не були повною мірою підготовлені до життя в чужій країні.

Підготовка до міжкультурної взаємодії передбачає ще два типи навчальних програм. Мета орієнтування – швидке ознайомлення з новим для людини оточенням, основними нормами, цінностями, переконаннями інокультурної групи. При цьому використовуються засоби, іронічно названі «культурними кулінарними книгами». Інша програма – інструктаж забезпечує різнобічний погляд на можливі проблеми або фокусується на окремих аспектах пристосування до нового оточення.

Практичне, орієнтоване на безпосередню взаємодію з членами інших груп навчання забезпечує тренінг. Будь-яка програма тренінгу передбачає відповідь на питання «як?» – як індивід може налагодити міжособистісні контакти в новому для нього оточенні, як він може оволодіти цінностями, нормами, рольовими структурами чужої культури. Необхідність набуття таких навиків підтверджують і результати опитування тих молодих людей, які повернулися на Батьківщину. Вони вважають найважливішими для успішної адаптації вміння боротися з психологічним стресом, встановлювати міжособистісні відносини та ефективно спілкуватися з місцевими мешканцями.

На думку Г. Тріандіса, міжкультурний тренінг ставить перед собою два основних завдання:

- ознайомити людину з міжкультурними відмінностями в міжособистісних відносинах, що вимагає «програвання» ситуацій, в яких виявляються відмінності двох культур;
- забезпечити можливість перенесення отриманих знань у нові ситуації, що видається можливим при засвоєнні найхарактерніших особливостей чужої культури.

Програми загальнокультурного тренінгу переважно застосовуються з метою формування усвідомлення самого себе представником групи або культури. При цьому типі програми алгоритм наступний – від навчання індивідів усвідомлювати цінності власної культури до аналізу відмінностей між культурами і, як наслідок, вироблення вміння «проникати» в культурні відмінності. Прикладом такої повчальної програми може слугувати «модель контрасту». Суть тренінгу полягає в тому, що «учень» і підставна особа («актор») програвуть запропоновані конфліктні ситуації. При цьому поведінка «актора» завжди протилежна діям типового мешканця відповідної країни в подібних ситуаціях. А «учень», навіть не усвідомлюючи цього, демонструє стереотипи поведінки і сприйняття, набутті ним у процесі соціалізації в певній культурі. Для прикладу, він може більшу увагу звертати на матеріальні цінності, аніж на духовні, на особисті досягнення, аніж на статус людини як члена сім'ї. Взаємодія знімається на відеокамеру, а під час перегляду запису тренер пояснює «учню», як на його поведінку вплинула відповідна культура.

Серед програм культурно-специфічного тренінгу поширення набули:

- тренінг, який включає реальні міжкультурні контакти, наприклад, семінари-майстеркласи з груповими дискусіями, де обговорюються ситуації, що виникають при особистісних контактах представників двох культур, до яких належать учасники. Такий тренінг ще К. Роджерс проводив зі членами залучених до конфлікту груп. Але такий тип навчання далеко не завжди досягає своєї мети, оскільки вияви етноцентризму учасників заважають їм позбутися упередженості у ході занять;

- атрибутивний тренінг, в якому акцент робиться на навчання того, яким чином представники різних народів і культур інтерпретують причини поведінки і результати діяльності. Це дуже важливе завдання, оскільки одна з основних проблем при спілкуванні представників різних культур полягає в тому, що люди не розуміють причин поведінки один одного і роблять помилкові атрибуції. Атрибутивний тренінг допомагає зробити передбачення індивіда про можливу поведінку члена іншої культури більш точними і сприяє засвоєнню ізоморфних атрибутів, тобто атрибутів, характерних для культури, з представниками якої індивіду треба буде взаємодіяти.

Варто визнати, що жоден тип тренінгу не є ідеальним, тому необхідно прагнути до використання декількох тренінгових підходів, не забуваючи, втім, і про навчання з допомогою традиційних дидактичних методів. І всі вони повинні навчити людину при міжкультурній взаємодії керуватися платиновим правилом: «Роби так, як роблять інші. Роби так, як вони люблять, як їм подобається». Це правило означає, що, потрапляючи в чужу культуру, доцільно поступати відповідно до норм, звичаїв, традицій цієї культури, не нав'язуючи своєї релігії, цінностей, способу життя.

З метою підготовки до міжкультурної взаємодії в багатьох країнах світу набули поширення так звані

культурні асимілятори. При цьому людей не спонукають відмовлятися від власної культури і ставати подібними на членів іншої групи, тобто асимілюватися. Метою використання цього методу є прагнення навчити людину бачити ситуації з точки зору членів чужої групи, розуміти їхнє бачення світу. Тому культурний асимілятор називають також технікою підвищення міжкультурної сенситивності.

Перші культурні асимілятори були розроблені ще на початку 60-х рр. минулого століття психологами університету штату Іллінойс під керівництвом Г. Тріандіса. Розроблені моделі передбачали надання молодим людям упродовж короткого терміну якомога більшого об'єму інформації про відмінності між двома культурами та отримання зворотного зв'язку, що забезпечувало б учаснику активну роль у процесі навчання. Пізніше розпочалось використання комп'ютерних варіантів програм.

Культурні асимілятори складаються з описів ситуацій (від 35 до 200), в яких взаємодіють персонажі з двох культур, і чотирьох інтерпретацій їх поведінки – каузальних атрибутів про поведінку, за якою спостерігають. Інформація підбирається таким чином, щоб запропонувати ситуації, в яких виявляються або вагомні, або дуже суттєві, ключові відмінності між культурами. Ідеальною можна вважати ситуацію, по-перше, якщо в ній описується випадок взаємодії між представниками двох культур, який дуже часто зустрічається; по-друге, таку, яку представник групи «гостей» вважає конфліктною або яку він частіше всього неправильно інтерпретує; по-третє, таку, яка дає змогу отримувати важливі відомості про чужу культуру.

При підборі ситуацій враховуються взаємні стереотипи, відмінності в ролевих очікуваннях, звичаях, особливостях невербальної поведінки тощо. Особлива увага акцентується на питаннях зорієнтованості культури на колектив чи на особистість. Наприклад, представник європейської індивідуалістичної культури в процесі роботи з ситуаціями асимілятора повинен усвідомити, що:

- поведінка членів східних колективістських культур більшою мірою відображає групові норми, аніж індивідуальні установки;

- відносини між батьками і дітьми на Сході майже священні;

- у багатьох країнах Сходу прийнято виявляти скромність при публічній оцінці власних досягнень;

- там прийнято дарувати подарунки в тих випадках, коли в Європі платять гроші.

Приклади потенційно конфліктних ситуацій можуть бути взяті з етнографічної та історичної літератури, преси, власних спостережень розробників. Практикуються також інтерв'ю з використанням методики критичного інциденту: респондентам пропонують пригадати події, в яких відбулося таке, що різко в позитивну або негативну сторону змінило їхню думку про представників іншої культури.

Найскладніші завдання постають перед розробниками культурного асимілятора на етапі комплектації набору альтернативних пояснень – атрибутів. Якщо асимілятор передбачений для підготовки представників культури А до взаємодії з представниками культури Б, то необхідно підібрати за допомогою експертів з двох культур три інтерпретації поведінки персонажів, найвірогідніших з погляду членів культури А, і одну інтерпретацію, яку найчастіше використовують при поясненні ситуації представники культури Б. Лише відповіді, характерні для членів культури Б, вважаються правильними. Якщо «учень» обирає неправильну відповідь, то йому пропонують повернутися до ситуації ще раз і обрати інше пояснення поведінки персонажів. При виборі правильної відповіді детально описуються особливості культури, відповідно до яких вони діяли.

Сам по собі культурний асимілятор є методом когнітивного орієнтування, але його часто застосовують у тренінгових програмах – у групі обговорюються і порівнюються результати учасників, проводяться ролеві ігри з використанням ситуацій культурного асимілятора. В цьому випадку він слугує основою програми атрибутивного тренінгу, оскільки завдання «учня» – обрати ту інтерпретацію кожної ситуації взаємодії представників двох культур, яка відповідає точці зору чужої для нього групи, тобто підібрати ізоморфну атрибуту.

Останнім часом створена велика кількість культурних асиміляторів, проте вони не можуть набути широкого поширення, оскільки призначені для вузького кола осіб. Але у більшості випадків готувати до міжкультурної взаємодії доводиться досить неоднорідні групи молодих людей. Група дослідників на чолі з Р. Брісліном поставила питання: чи можливе створення універсального культурного асимілятора, який би допоміг людям адаптуватися в будь-якій чужій культурі? На основі досвіду створення вузькоорієнтованих культурних асиміляторів і роботи з різними тренінговими групами вони прийшли до висновку, що така проблема може бути розв'язана, оскільки люди, які потрапляють в інокультурне оточення, проходять аналогічні етапи адаптації і налагодження міжособистісних контактів з місцевими мешканцями. Тому можна виділити обсяг прототипних ситуацій взаємодії представників двох різних культур, а також завдань, які виконуються людьми в країні перебування.

Висновки. Перспективи подальших наукових пошуків у напрямку дослідження. Таким чином, можливості міжкультурної адаптації молодих спеціалістів – випускників вітчизняних вищих навчальних закладів до інокультурного простору мають низку суперечностей. Вони насамперед стосуються психологічних аспектів, пов'язаних з ментальною складовою українського етносу, невідповідністю молоді до міжкультурного спілкування, сучасним станом перебігу трансформаційних процесів. Не враховуються індивідуальні та групові фактори, які можуть сприяти оптимальній акультурації молоді в іноетнічному середовищі. Недостатньо розроблені та епізодично впроваджуються лише окремі техніки підготовки до міжкультурної взаємодії. Це призводить до переживання молодими людьми ностальгії як туги за Батьківщиною, культурного шоку чи стресу акультурації, ускладнює процес адаптації.

Використання впродовж останнього часу культурних асиміляторів – культурно-специфічних і універсального – підтвердило, що вони є ефективним засобом формування ізоморфних атрибуцій, передачі інформації про відмінності між культурами, полегшення міжособистісних контактів в інокультурному оточенні і, як наслідок, сприяють розв'язанню окреслених перед особистістю завдань. Проте розробляючи і впроваджуючи культурні асимілятори, не слід забувати і про традиційні методи підготовки до міжкультурної взаємодії, які повинні спиратись на глибинні соціокультурні основи українського етносу. Окреслені проблеми в контексті реалізації положень Болонського процесу потребують подальшого наукового обґрунтування, дослідження та втілення напрацьованих результатів у практику підготовки молодих людей до функціонування в інокультурному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти — Уклад. В. Журавський, М. Згуровський — К.: «Політехніка» — 2003. — 200 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / [За ред. В. Кременя]. — Тернопіль, 2004. — 384 с.
3. Карпенко М.М. Пріоритети розвитку вищої освіти в Україні в руслі загальноєвропейських тенденцій / М.М. Карпенко. [Електронний ресурс] / — Режим доступу: <http://www.niisp.gov.ua>
4. Красовська О.Ю. Рейтинги вищих навчальних закладів як інструмент оцінки міжнародної конкурентноспроможності національних освітніх систем / О.Ю. Красовська // Бюлетень Міжнародного нобелівського економічного форуму. — 2010. — № 1 (3) — Т. 2. — С. 161—170.
5. Стефаненко Т.Г. Етнопсихологія. / Т.Г. Стефаненко. — М.: ИП РАН, Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 320 с.

Боднар Марія Богданівна. Актуальні проблеми адаптації випускників вітчизняних вищих навчальних закладів до нового культурного середовища в контексті Болонського процесу (етнопсихологічний аспект).

Характеризуються особливості підготовки випускників вітчизняних вищих навчальних закладів до міжкультурної адаптації в контексті реалізації положень Болонського процесу. Виділяються індивідуальні та групові фактори, які сприяють оптимальній акумуляції молоді в іноетнічному середовищі. Окреслюються основні етапи міжкультурної адаптації молодих фахівців до нового культурного простору. Визначаються окремі техніки підготовки молоді до міжкультурної взаємодії.

Ключові слова: Болонський процес, студентська молодь, іноетнічне середовище, міжкультурна адаптація, акумуляція, стрес акумуляції, культурний шок, культурний асимілятор.

Боднар Мария Богдановна. Актуальные проблемы адаптации выпускников национальных высших учебных заведений к новой культурной среде в контексте Болонского процесса (этнопсихологический аспект).

Характеризуются особенности подготовки выпускников национальных высших учебных заведений к межкультурной адаптации в контексте реализации положений Болонского процесса. Выделяются индивидуальные и групповые факторы, способствующие оптимальной аккумуляции молодежи в иноэтнической среде. Называются основные этапы межкультурной адаптации молодых специалистов к новому культурному пространству. Определяются отдельные техники подготовки молодежи к межкультурному взаимодействию.

Ключевые слова: Болонский процесс, студенческая молодежь, иноэтническая среда, межкультурная адаптация, аккумуляция, стресс аккумуляции, культурный шок, культурный ассимилятор.

María Bodnar. Urgent problems of adapting native graduates at higher education institutions to the new cultural environment in the context of the Bologna process (ethnic and psychological aspect).

The article provides the characteristics of native graduates' training for cross-cultural adaptation at national universities which are represented in the context of the Bologna process. It outlines both individual and group factors that contribute to optimal acculturation of the youth in the alien ethnic environment. The key stages of intercultural adaptation of young professionals to the new cultural background are distinguished. Certain techniques for young people intercultural interaction training are identified.

Key words: Bologna process, students, alien ethnic environment, cross-cultural adaptation, acculturation, acculturation stress, culture shock, cultural assimilator.



УДК 159.923.5:159

Світлана Гусаківська

МОТИВАЦІЯ ВИБОРУ ФАХУ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. Для кожної людини важливим, життєвонеобхідним фактором, що впливає на комфорт та успіх її життєдіяльності, є професійний вибір. Саме від вдалого професійного самовизначення кожного залежить стабільність і розвиток нашої країни. Успішним вибором можна вважати прийняте людиною рішення, зумовлене власними уподобаннями, цінностями, життєвими цілями. Втім, часто професійний вибір мотивований різноманітними соціальними факторами (престижність професії, заробітна плата, кар'єра, сімейні традиції, доступність здобуття фаху та ін.), що у подальшому може призвести до розчарувань, незадоволеності професією тощо. Зазначені чинники безпосередньо впливають на психічне та фізичне здоров'я, самопочуття, гармонію внутрішнього світу, життєві наміри, цінності і, особливо – професійне здоров'я особистості.

Актуально зазначена проблема постає у сфері професійного розвитку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Адже відомо, що представники педагогічних професій постійно потерпають від стресових ситуацій та станів, тому варто розглядати проблему професійного здоров'я особистості ще у період її професійного становлення. Емпіричними дослідженнями у психології доведено, що вдалий професійний вибір особистості забезпечує їй швидку адаптацію до нових умов, успішний професійний розвиток, позитивний настрій, відчуття задоволеності і свідоме, відповідальне ставлення до обраного фаху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему професійного здоров'я особистості педагога та особистості студента у період професійного розвитку розглядали вчені – Т. Алексєєва, А. Маркова, Г. Мешко, О. Мешко, Л. Мітіна, С. Шингаєв та ін. Проте інтерес науковців до зазначеного факту потребує детальнішого його розгляду та емпіричних досліджень.

Дослідники Г.Мешко та О.Мешко відносять педагогічний фах до ряду складних, стресогенних, найбільш напружених у психологічному плані професій, таких, що вимагають від людини великих резервів самоконтролю та здатності самоволодіння [5]. Л. Мітіна розглядає цей стан як здатність організму зберігати захисні, регуляторні механізми, забезпечуючи працездатність і розвиток особистості педагога в будь-яких умовах протікання педагогічної діяльності. Збереження професійного здоров'я – це управління механізмами, що детермінують розвиток особистості, сприяють формуванню позитивного самоставлення, відкритий взаємодії зі світом [7]. О. Антоновський стверджує, що здоров'я педагога – це здатність бути активним суб'єктом професійної діяльності і визначається воно стабільністю результатів праці. Крім того, професійне здоров'я впливає на благополуччя і якість життя людини [2].

Сьогодні науковці у контексті даної проблеми схиляються до думки, що процес збереження, формування професійного здоров'я особистості потрібно розпочинати у період професійного самовизначення (щоб обрати професію за покликом душі), а також під час навчання у ВНЗ (сприяти формуванню професійного здоров'я студентів). Наприклад, І. Бурлакова вважає, що до погіршення фізичного, психічного й морального здоров'я призводить повсякденний нездоровий стиль життя сучасних студентів, що у подальшому деформує їх ціннісне ставлення до власного самопочуття. Зазначений факт у подальшому впливає і на професійне здоров'я [3].

В. Лукіна вважає професійну діяльність тією стороною життєдіяльності людини, яка забезпечує повну самореалізацію особистості. Адже розвиток внутрішньої позиції людини у значній мірі визначається розвитком особистості як професіонала. Внутрішня позиція знаходить своє об'єктивне відображення у професійному становленні особистості у кілька стадій. На першій стадії формування внутрішньої позиції професіонала характерне позитивне відношення до майбутньої діяльності; на другій – з'являється усвідомлення своїх реальних можливостей, формується орієнтація на змістові моменти професійної діяльності; лише на третьому етапі виникає адекватне уявлення про професійну діяльність. Отже тоді, коли майбутня діяльність набуває особистісного смислу, починає формуватися внутрішня позиція професіонала [4, с. 26]. Поділяємо думку Е. Сіляєвої, яка вважає, що особистісний смисл залежить від соціальної позиції людини. Її зміна може призвести до перебудови сукупності особистісного смислу, системи цінностей і навіть до такого стану як «втрата себе», втрата смислу діяльності. Такі переживання сприяють усвідомленню особистості її ставлення до дійсності. Смисл професійної діяльності має різне змістове наповнення на етапах вузівської підготовки, відображаючи ціннісне ставлення особистості до професії, заради освоєння якої розгортається її активність [8, с. 13].

Л. Мітіна зауважує, що саме цілеспрямований особистісний і професійний розвиток дозволить спрогнозувати психологічне благополуччя, задоволеність життям та особистісне зростання людини у сучасному, мінливому світі. Професійний розвиток на різних етапах життєдіяльності є не лише результатом а й засобом розвитку особистості [6, с. 38]. Отже, на професійне здоров'я вагомий вплив здійснює смисл

професійної діяльності, формуючи професійні цінності, здорове самопочуття, прагнення досягати нових вершин.

У результаті власних емпіричних розвідок С. Шингаєв сформулював перелік якостей, що характеризують особу з міцним професійним здоров'ям: оптимізм, комунікабельність та гумор, здатність самовизначатися, вміння поважати себе за власні досягнення, вміння відмовлятися від непосильних завдань, пристосування до мінливих професійних умов, цілеспрямованість, витривалість, наявність захоплень, хобі, гармонійне поєднання різносторонньої діяльності, творчий підхід, оригінальність мислення, позитивні погляди на життя, базове довіря світу, здатність відновлювати рівновагу, високий рівень задоволення роботою, прагнення до набуття смислу здійснюваної професійної діяльності [9]. Очевидно, що через усвідомлене ставлення до життєвих виборів людина впливає на своє життя. Дуже важливою у збереженні професійного здоров'я є позитивна оцінка щодо самого себе і свого життєвого вибору. Особи, які володіють силою позитивного мислення – менш тривожні, рідше впадають у депресію, мають краще здоров'я та успіхи у досягненні поставлених цілей.

Мета статті – дослідження мотивації професійного вибору майбутніх вихователів ДНЗ як складової їх професійного здоров'я.

Виклад основного матеріалу. На думку Т. Алексєєвої, показником ставлення суб'єкта до обраної професії є задоволеність нею. Як інтегративне явище, задоволеність може виникнути до початку професійної діяльності: основа її закладається на студентській лаві. У цьому зв'язку існує залежність між успішністю студента і його задоволеністю. Результати досліджень свідчать, що задоволеність є максимальною на 1-му курсі, а далі неухильно знижується [1].

З метою перевірки впевненості студентів у їх професійному виборі ми провели емпіричне дослідження. Експериментальну вибірку склали студенти педагогічного факультету напряму підготовки «Дошкільна освіта» Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка – кількістю 72 особи. Специфіка вибірки: її складають студенти 1-го (33 особи) та 3-го (39 осіб, із яких 2 особи працюють вихователями ДНЗ) курсів.

Емпіричним методом дослідження став контент-аналіз студентських міні-творів на тему «Чому я обрала професію вихователя дошкільного навчального закладу». Внаслідок чого з'ясувалося, що більшість (68) піддослідних задоволені власним професійним вибором. За допомогою контент-аналізу ми поділили сутність усіх отриманих описів на тематичні групи.

I. Контент-аналіз творів студентів 1-го курсу дозволив виділити наступні показники мотивації вибору професії:

1. Любов до дітей (13 осіб) – «Дуже люблю дітей»; «Люблю дітей, і щаслива, що буду вихователем»; «Люблю дітей, докладу усі зусилля для виховання нового покоління»; «Люблю дітей. Те, що дам їм в дитинстві впливатиме на подальше життя»; «Подобається бути наставником, думаю, що буду гарним педагогом»; «Я хочу навчати і виховувати дітей: «Діточок маленьких я люблю, від усяких бід їх вбережу, завжди допоможу їм в усьому та взамін нічого не візьму»; «Люблю дітей і хочу виховати їх справжніми людьми»; «Люблю дітей і професію вихователя»; «Хочу підкорити серця дітей і віддати їм найкраще зі своєї діяльності»; «Люблю дітей і хочу вкласти частку себе у виховання нового покоління»; «Професія вихователя доповнює мене, люблю проводити час з дітьми»; «Я з любов'ю навчатиму дітей, виховатиму у них моральні почуття»; «Це дуже цікава професія. Люблю дітей, і усвідомлюю яка відповідальність ляже на мені в майбутньому».

2. Мрія бути вихователем (9 осіб) – «Мріяла з дитинства бути педагогом»; «Мріяла стати вихователем, мене заспокоює спілкування з дітьми»; «Діти наймиліші, але беззахисні і на допомогу їм є вихователі – ми»; «Професія подобається ще з дитинства, дуже люблю дітей»; «Я здійснила свою мрію, бо дуже люблю дітей»; «Це – моя мрія з дитинства, очікую від свого фаху лише позитивних емоцій»; «Це – моя мрія з дитинства»; «Мріяла, що стану вихователем, хоча це нелегко (вчитися)»; «Вважаю, що володію якостями, які мають бути присутні в особі вихователя, а під час практики засвою їм ще більше».

3. Престижність професії (5 осіб) – «Вихователь формує нову Людину, це – найкраща професія»; «Вихователь закладає фундамент того, що зробить дитину великою особистістю. Це потрібна сьогодні професія»; «Діти – це квіти нашого суспільства, але їх потрібно направити на життєвий шлях. Це – шанована професія у наш час»; «Хочу виховувати нове покоління, це – престижна сьогодні професія»; «Це дуже благородна професія, адже творить найцінніше на землі – Людину».

4. Наслідування авторитетної особи (3 особи) – «Мене цікавить професія, бо у мене були дуже добрі вихователі»; «У моїй родині є вихователі. Дам дітям усе, що в моїх силах», «Хочу внести у життя дітей ту любов і добро, яке подарували мені мої наставники. Саме з садочка починається велика дорога в життя».

5. Випадковий вибір професії (3 особи) – «Вибір був випадковим, але поки що не жалію про нього»; «Обрала професію випадково, але дуже люблю дітей, тому змирилася з долею»; «Обрала цей фах випадково, але сподіваюсь, що не жалітиму».

II. Контент-аналіз творів студентів 3-го курсу дозволив виділити наступні описові групи:

1. Любов до дітей (22 особи) – «Я дуже люблю маленьких дітей і хочу їм віддавати своє життя»; «Тому, що дуже люблю проводити час із дітьми»; «Тому що люблю дітей, хоча й розумію, що це дуже відповідальна і серйозна професія»; «Я зрозуміла, що діти – моє життя, коли у 11-му класі мене попросили замінити учителя 1-го класу»; «Дуже люблю дітей, і протягом 3-ох років ні разу не пожаліла про свій вибір»; «Зрозуміла, що це моє покликання, коли підміняла вихователя у ДНЗ в 11-му класі»; «Люблю дітей і

проводити час із ними»; «Дуже люблю дітей, проте розуміючи відповідальність, знаю, що не всі зможуть стати справжнім вихователем»; «Тому що діти щирі, у них немає зла. Хочу присвятити їм своє життя, щоб вони були Людьми»; «Люблю дітей, і думаю, що справлятимусь з обов'язками вихователя»; «В дитинстві не вдалося відвідувати ДНЗ, але завжди цікавилася професією вихователя»; «Прагну внести щось своє у розвиток дошкілля»; «Тому, що вільно почуваю себе у цій ролі»; «Тому що хочу своє життя пов'язати з дітьми»; «Дуже люблю дітей. Це – наше майбутнє, наша радість, найдорожче, що є в батьків. Я виховуватиму майбутнє нашої країни»; «Діти приносять багато радості. Надіюсь, що не помилилася у виборі, але не знаю, чи буду працювати за фахом»; «Цікава професія, люблю спостерігати за дітьми»; «Люблю дітей і сподіваюсь по отриманні диплому працювати за фахом»; «Дуже люблю дітей, але на практиці зрозуміла, як непросто провести цілий день з дітьми»; «Дуже люблю дітей, забуваю про всі негаразди, коли їх бачу...»; «Люблю дітей і використаю свої знання якщо не у ДНЗ, то для власних діток»; «Професія подобається, хоча вимагає багато сил і терпіння».

2. Наслідування авторитетної особи (5 осіб) – «Моя мама також вихователь, і в дитинстві я мріяла в усьому бути схожою на неї»; «На мій вибір вплинула перша вчителька, яка була моїм ідеалом педагога-вихователя»; «Дуже люблю дітей, і запам'ятала ідеал своєї вчительки»; «Люблю дітей і завжди хотіла бути схожою на свою виховательку. Моя мрія зараз збувається»; «Беру приклад з мами, яка працює вихователем і люблю дітей».

3. Мрія бути вихователем (5 осіб) – «Вихователь – це мрія з дитинства»; «Бути вихователем – мрія мого дитинства, іншою я себе просто не уявляю»; «Це – моя мрія, чудово почуваю себе поряд з дітьми: вони відкриті, добрі, чесні»; «Мрія мого дитинства. Із задоволенням передаю свої знання дітям»; «З дитинства подобається ця професія, а під час педагогічної практики переконалася у правильності власного вибору».

4. Випадковий вибір професії (1 особа) – «Обрала професію вихователя випадково, але протягом 3-ох років навчання зрозуміла, що це – моє життя».

5. Вплив декількох чинників (1 особа) – «На мій вибір вплинули батьки, місце проживання, ЗНО, проте я не жалію про нього».

У ході контент-аналізу виявилось, що 6 студентів 3-го курсу розчарувалися або невпевнені у обраній професії – «Дуже люблю дітей, але протягом навчання зрозуміла, що невпевнена, чи зможу працювати у садочку»; «Не розумію, якими цілями керувалася при виборі професії. Мабуть, я просто гаю тут час, перспективи у професії не бачу»; «На спеціальність вихователя вступити на той момент було найлегше... Закінчувати вуз планую на заочному відділенні, щоб шукати свій подальший шлях»; «Люблю дітей, але протягом навчання зрозуміла, що мене лякає велика відповідальність за їх виховання». 1 студентка розчарувалася у майбутній професії, проте знаходить її реалізацію у особистому житті – «...Професія корисна для виховання власних дітей».

Саме стан розчарованості, невпевненості у обраній професії призводить до пригніченості, пасивності у навчальній діяльності, небажанні вдосконалювати отримані фахові знання, навички. На нашу думку, у сучасному ВНЗ варто шукати дієві форми заохочення студентів до навчального процесу: стимулювати їх навчальну та пізнавальну активність у формі ділових ігор на лекційних та практичних заняттях; організувати тренінги, що сприятимуть формуванню їх професійної впевненості та особистісному розвитку; акцентувати увагу майбутніх педагогів на привабливих сторонах обраного фаху; зацікавлювати кожним предметом, викликаючи бажання бути професіоналом своєї справи. Контент-аналіз творів студентів 1-го та 3-го курсів відображений у таблиці 1.

Таблиця 1.

Мотиваційна основа вибору фаху	1-й курс	3-й курс
Любов до дітей	13	22
Мрія бути вихователем	9	5
Наслідування авторитетної особи	3	5
Випадковий вибір професії	3	3
Престижність професії (відмінний чинник)	6	–

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Отже, професійне здоров'я – це здатність людського організму протистояти стресам, відновлювати та зберігати працездатність, забезпечуючи успішне виконання будь-якої діяльності, здорове самопочуття, гармонію внутрішнього світу. Завдяки контент-аналізу з'ясувалося, що найбільш вагомими мотивами вибору фаху серед студентів 1-го та 3-го курсів є любов до дітей, мрія бути вихователем, вплив авторитетної особи та престижність майбутньої діяльності. Зокрема, 6 студентів 3-го курсу розчарувалися у обраній професії, а серед першокурсників такі відсутні. Приємним фактом є те, що більшість досліджуваних усвідомлюють важливість власного призначення, вважають професію вихователя престижною та відповідальною у вихованні майбутніх поколінь. Тому отриманий результат можна вважати позитивним. Адже задоволеність

обраним фахом, любов до дітей та професії, повага до самого себе – здійснюватимуть позитивний вплив на самопочуття, настрій, здоров'я, даватимуть життєву снагу для особистісного розвитку, що в подальшому стане фундаментом професійного здоров'я особистості вихователя дошкільного навчального закладу. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у дослідженні смислових аспектів становлення особистості майбутнього вихователя ДНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєва Т.В. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості як суб'єкта майбутньої професійної діяльності в умовах вишу / Т.В. Алексєєва// Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наук.праць І-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т.ХІІІ, част. 2. – К.: «ГНОЗІС», 2011. – 472 с., С. 9-17.
2. Антоновский А. В. К вопросу о сохранении и укреплении профессионального здоровья педагога общеобразовательной школы [Электронный ресурс]: Заочная всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Здоровье педагога: проблемы и пути решения». – Режим доступа: <http://sites.google.com/site/zdoroviepedagoga/3-sekcia/antonovskij>
3. Бурлакова І.А. Забезпечення професійного здоров'я студентства в умовах створення здоров'язберігаючого середовища у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]: – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tipp/2010_1/burlakova.pdf
4. Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития / В.С. Лукина // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С. 25-32.
5. Мешко Г. М., Мешко О. І. Професійне здоров'я педагога як умова ефективної виховної діяльності [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/2606/1/05mgmevd.pdf>
6. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 28-39.
7. Митина Л. М. Учитель XXI века: здоровье – эффективность – развития [Электронный ресурс]: Заочная всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Здоровье педагога: проблемы и пути решения». – Режим доступа: <http://sites.google.com/site/zdoroviepedagoga/1-sekcia/mitina>
8. Труды Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика высшей школы: ценностные ориентиры обновления содержания образования» / За ред. Артамоновой Е.И., Талаловой Л.Н., Подгуренко А.В. – В 3-х ч. Часть II. – М.: «Уникум-Центр», 2001. – 98 с.
9. Шингаев С.М. Профессиональное здоровье педагогов [Электронный ресурс]: Заочная всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Здоровье педагога: проблемы и пути решения». – Режим доступа: <http://sites.google.com/site/zdoroviepedagoga/3-sekcia/singaeв>

Гусакивська Світлана Степанівна. Мотивація вибору фаху як складова професійного здоров'я майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

У статті досліджується проблема професійного здоров'я особистості педагога. Здійснюється аналіз факторів формування професійного здоров'я студентів в умовах вищого навчального закладу. Висвітлені результати емпіричного дослідження мотивації вибору студентами фаху як складової їх професійного здоров'я.

Ключові слова: професійне здоров'я, мотивація професійного вибору, сучасні студенти, майбутні вихователі ДНЗ, професійний розвиток.

Гусакивская Светлана Степановна. Мотивация выбора фаха как составляющая профессионального здоровья будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

В статье исследуется проблема профессионального здоровья личности педагога. Осуществляется анализ факторов формирования профессионального здоровья студентов в условиях высшего учебного заведения. Обобщаются результаты эмпирического исследования мотивации выбора студентами профессии как составляющей их профессионального здоровья.

Ключевые слова: профессиональное здоровье, мотивация профессионального выбора, будущие воспитатели ДОУ, профессиональное развитие.

Gusakivska Svitlana Stepanivna. Motivation of choicing profession as a part of professional health future edycators preschool educational institution.

The article research the problem of professional health of future teachers of preschool. Analyzed the factors of formation professional health of students in higher education. Show the results of empirical research of motivate professional choicing by student's as a part of their professional health.

Key words: Keywords: occupational health, motivation of professional choice, current students, future teachers of preschool, professional development.



УДК 81'23:25

Тетяна Долга

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УСНОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Перекладацька діяльність була предметом дослідження переважно в роботах з методики викладання іноземної мови. Детально вивчено теоретичні та методичні аспекти процесу усної перекладацької діяльності, проблеми послідовного та синхронного перекладів, формування навичок та вмій усного перекладу (М. М. Гавриленко, І. А. Григор'єва, Г. О. Китайгородська та ін.). Серед лінгвістів, які зробили вагомий внесок у розвиток теорії перекладу, слід відзначити В. Гумбольдта, В. М. Крупнова, О. О. Потєбню, Я. Й. Рецкера, О. Д. Швейцера, Л. В. Щербу, Р. О. Якобсона та ін.

Пройшовши значний період еволюції від граматико-перекладацького до інтерактивного методів навчання, теорії навчання іноземних мов та організації перекладацької діяльності вже давно приваблюють увагу психологів. Дослідженням проблем психологічного обґрунтування навчання іноземним мовам активно займалися та займаються як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Серед багатьох факторів, що зумовлюють успішність оволодіння фахівцем перекладацькою діяльністю, центральне місце дослідники надають характеристикам процесу навчання, побудові навчальних технологій та моделей відповідно із психологічними закономірностями (Л. В. Засєкіна, І. А. Зязюн, З. І. Калмикова, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський, Г. С. Костюк, Н. С. Лейтес, Р. В. Павелків, М. І. Пірен, Н. І. Пов'якель, І. М. Семенов, В. А. Семиченко, М. Л. Смільсон, Т. М. Титаренко, Т. Д. Щербан та ін.). Емпіричні дослідження показали, що навчання іноземній мові та перекладацькій діяльності має безпосередній зв'язок із іншомовними здібностями особистості (В. О. Артемов, Л. С. Виготський, В. М. Дружинін, І. О. Зимня, В. В. Клименко, О. О. Леонтьєв, А. К. Маркова, С. Л. Рубінштейн, Ю. О. Самарин та ін.).

Разом із тим, основні зусилля дослідників були спрямовані на вивчення окремих видів усної перекладацької діяльності. Також проводилися дослідження взаємозв'язку мовлення та мислення в процесі оволодіння іноземною мовою (Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, П. І. Зінченко, О. Р. Лурія, та ін.), мотиваційного аспекту оволодіння іноземною мовою та здійснення перекладацької діяльності (О. В. Галушкін, А. К. Маркова, Н. І. Непомняца, В. М. Перевозчикова та ін.). Поза увагою дослідників залишається проблема виокремлення психологічних характеристик перекладацької діяльності, які найбільшою мірою зумовлюють ефективне здійснення професійної діяльності. Слід спеціально вивчати питання впливу якостей творчого мислення фахівця на здійснення ним усної перекладацької діяльності.

Отже, зважаючи на актуальність даної проблеми, завданнями нашої статті стали:

1. Проаналізувати психологічні особливості усної перекладацької діяльності студентів-філологів.
2. Розглянути особливості перекладацької діяльності з точки зору лінгвістичних, психолого-педагогічних, психолінгвістичних та культурологічних підходів.
3. Обґрунтувати залежність усної перекладацької діяльності від процесу мотивації особистості.

Усний переклад характеризується: слуховим сприйняттям повідомлення, важким запам'ятовуванням, обмеженим в часі переключенням з однієї мови на іншу, усним та однократним оформленням перекладу, синхронним порядком операцій (аудіювання та оформлення перекладу для синхронного перекладу; читання та оформлення перекладу для перекладу з паперу; аудіювання і запис, оформлення перекладу і розшифровка записів для послідовного перекладу із записами). Важливим є й те, що процес усного перекладу відбувається у досить складних умовах роботи мислення перекладача, в наближеній до стресової ситуації, коли обсяг інформації, що поступає, є занадто великим, а час оформлення перекладу обмежений темпом мовлення оратора. На це вказують І. О. Зимня та В. І. Єрмолович, які порівнюють письмовий переклад, усний послідовний переклад та синхронний переклад з точки зору ступеня злиття рецептивної та репродуктивної сторін процесу, ступеня продуктивності та, відповідно, – репродуктивності, а також, як наслідок цього, ступеня участі пам'яті, мнемічної діяльності людини [4].

Таким чином, відмінною рисою усного перекладу є ускладнення мисленнєвої діяльності людини. Кожен із видів, що входить до усного перекладу, буде відрізнятися від інших певними характеристиками. Однак, кожен вид усного перекладу має складні ознаки.

Усний переклад розглядається в науковій літературі з урахуванням таких підходів:

- а) лінгвістичних; б) психолого-педагогічних; в) психолінгвістичних; г) культурологічних.

Розглянемо особливості перекладацької діяльності особистості з точки зору кожного з цих підходів. Л. С. Бархударов визначає "переклад як процес перетворення мовленнєвого висловлювання (тексту), написаного однією мовою, у висловлювання іншою мовою за умов збереження плану змісту" [1]. Таким чином, автор пропонує вважати переклад "певним видом трансформації, а саме міжмовної трансформації" [1, с. 6]. І. І. Ревзін та В. Ю. Розенцвейг, також зазначають, що переклад є засобом перетворення повідомлення [17]. Однак, дослідження перекладацької діяльності не має зводитися лише до пізнання лінгвістичних закономірностей цього процесу. Та й сам переклад не можна вважати перенесенням готового мисленнєвого змісту в ході різних змістових перетворень, тому що, за визначенням

О.О.Леонтьєва, мовленнєва діяльність не є перетворенням суто готового змісту [8]. Переклад не є процесом мовного перекодування, це – особливий вид психічної діяльності суб'єкта. Так, О.О.Леонтьєв, розглядає переклад як “процес спеціальної заміни, при якому зберігається смисл та змінюються значення” [9, с. 90-91].

О.М.Леонтьєв, будь-яку діяльність розглядає як форму активності людини. Активність, в свою чергу викликається потребою. Потреба не переживається суб'єктом сама по собі – вона переживається як стан дискомфорту, незадоволеності, напруги і виявляється у пошуковій активності суб'єкта. В процесі пошуку рішення відбувається зустріч потреби з її предметом. З цього моменту активність стає спрямованою, потреба “опредметнюється”, постає потреба у чомусь конкретному, а не “взагалі”, і “виникає” мотив, який може людиною і не усвідомлюватися. Саме зараз слід говорити про діяльність. Вона чітко співвідноситься з мотивом, адже мотив – те, заради чого здійснюється діяльність, а діяльність – сукупність дій, які виникають в результаті існування мотиву. О.О.Леонтьєв зазначає, що “... акт діяльності постає процесом з трьох сторін. Він розпочинається мотивом і планом та завершується результатом, досягненням цілі; в центрі цього процесу – динамічна система дій та операцій, спрямованих на досягнення цілі” [10, с. 26].

І.О.Зимня визначає усну перекладацьку діяльність як процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою та обумовленого ситуацією спілкування людей між собою з метою донесення як змісту, так і смислу [59, с. 40]. З визначенням О.М.Леонтьєва, в якості мотиву усної перекладацької діяльності постає комунікативна потреба. В основі комунікативної мотивації постає потреба двох видів: а) потреба у спілкуванні як така, характерна людині як особі соціальній; б) потреба у реалізації певного мовного вчинку, потреба втручання в дану мовленнєву ситуацію з метою здійснення фахового перекладу [12, с. 225]. Усна перекладацька діяльність визначається цілим рядом характеристик: а) структурною організацією; б) предметним змістом; в) психологічними механізмами; г) єдністю внутрішньої і зовнішньої сторін та д) єдністю форми і змісту. Розглянемо ці п'ять основних характеристик усної перекладацької діяльності більш детально. Будь-яка діяльність характеризується потребами, які покладено в основу мотиву діяльності, тобто того, що до неї спонукає, заради чого вона здійснюється. Ми плануємо діяльність, формулюючи її кінцеву мету, яка з'являється у вигляді певного “усвідомлення найближчого результату, досягнення якого зумовлюється реалізацією діяльності, здатної задовольнити потреби суб'єкта, визначені в її мотивах” [10].

Діяльність реалізується за допомогою сукупності дій та способів її здійснення, які називаються операціями. Завершується діяльність певним результатом. У разі позитивного результату досягається мета діяльності. Крім того, діяльність характеризується плануванням (визначаються засоби та умови її реалізації), цілеспрямованістю (оскільки всі дії спонукаються її мотивами, але є такими, що спрямованими на досягнення мети), структурністю (наявністю дій та операцій). Переклад виникає в результаті того, що у людей з'являється потреба передати або отримати будь-яке повідомлення (вербальну або письмову інформацію) за умов, що коди, якими користуються відправник і одержувач не збігаються. У перекладацькій діяльності потреба має певну специфіку. В процесі перекладу учасниками комунікативного акту є одержувач інформації та перекладач. Перший має потребу дещо сказати другому або з метою спілкування як такого, або з метою запиту певної інформації, або з метою здійснення регулятивного впливу на партнера по комунікації, оскільки “типовий мовний вислів – це вислів, який так чи інакше регулює поведінку іншої людини” [8]. Але цей суб'єкт не може задовольнити свою потребу в повноцінному спілкуванні через наявність комунікативних бар'єрів. Перекладач не відчуває подібної проблеми. В даному випадку, виконуючи роль учасника акту комунікації, перекладач постає в особі “транслятора” задуму автора повідомлення за допомогою іншого так званого мовного коду. Його завдання – передати повідомлення. Звідси випливає, що перекладач певною мірою регламентований тактикою і стратегією перекладацької діяльності, а у разі здійснення двостороннього перекладу – і одержувача інформації, який, у свою чергу, відправляє повідомлення у відповідь. Професійна етика перекладача не дозволяє змінювати смисл висловлювання, спотворювати його зміст, привносити дещо нове в повідомлення. Виходячи з цього, можна передбачити, що потреба в здійсненні перекладу обумовлюється, передусім, і одержувачем інформації, тоді як сама перекладацька діяльність буде здійснюватися перекладачем, який не відчуває в ній особистої потреби. За висловлюванням І.О.Зимньої, “в процесі перекладу людина задовольняє потребу в спілкуванні інших людей” [4]. Отже, потреба в перекладацькій діяльності має специфічний характер.

Дещо іншу специфіку мають мотиви перекладацької діяльності. Їх специфіка полягає в тому, що вони складаються з мотивів отримувача інформації та мотивів перекладача, які також не співпадають. З одного боку, перекладацька діяльність має соціальну мотивацію, що відображає потребу суспільства в перекладі для забезпечення спілкування різномовних комунікантів. Діяльність перекладача може реалізуватися з огляду на такі мотиви:

- необхідність виконання перекладачем своїх службових обов'язків;
- отримання матеріальної винагороди. Це – мотиви-стимули.

З іншого боку, мовленнєва активність автора висловлювання, тобто створений ним вихідний текст, спонукають діяльність перекладача, додаючи їй особистісний смисл, що породжує інший мотив перекладацької діяльності, або те, що О.М.Леонтьєв назвав “смыслеутворюющим мотивом” [11]. Під час здійснення перекладацької діяльності вся увага перекладача зосереджена на “опануванні” вихідного висловлювання, на його аналізі з метою адекватної передачі задуму автора за допомогою іншого мовного

коду, внаслідок чого відбувається зрушення мотиву на мету, “що призводить до “виникнення нової категорії” так званого мотиву-цілі” [11].

Таким чином, мотиви перекладу являють собою поєднання мотиву автора (авторів) мовленнєвого повідомлення, з одного боку, і мотивів перекладача, які утворюють, за словами О.М.Леонтьєва своєрідну “ієрархію”, “на вершині якої знаходиться смислоутворюючий мотив”, з іншого боку [13]. Цей факт також свідчить про специфіку перекладу як виду мовленнєвої діяльності. Метою перекладу є передача повідомлення, що забезпечується діяльністю перекладача. Метою перекладача є передача інформації, яка є такою, що адекватно задуму автора. При цьому слід пам'ятати, що, наскільки вищою є професійна компетентність перекладача, настільки точно буде передана інформація і, відповідно, будуть вищими результати в досягненні мети автора висловлювання. Таким чином, мета автора досягається лише завдяки успішному досягненню перекладачем своєї власної мети. Отже, перекладацьку діяльність слід розглядати як складний вид мовленнєвої діяльності, оскільки будь-який вид перекладу вміщує в себе декілька різних діяльностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным. – М.: Просвещение, 1965. – С. 58–67.
3. Жинкин Н.И. Механизмы языка. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 327 с.
4. Зимняя И.А., Ермолович В.И. Учебное пособие «Психология перевода» – М.: Изд-во МГПИИЯ им.М.Тореза, 1981.– 99 с.
5. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – С. 19-23.
6. Ильин Л.Я. Философия и теория эволюции. – М.: Наука, 1974. – 296 с.
7. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 215 с.
8. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности. Проблемы психолингвистики. – М.: Наука, 1968. – 271 с.
9. Леонтьев А.А. Рецензия на «Очерки по психологии обучения иностранным языкам» Б.В.Беляев. ИЯШ. – 1967. №1. С. 90-91.
10. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 212 с.
11. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
12. Леонтьев А.А. Психология общения.-3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
13. Леонтьев А.А. Языкознание и психология. – М.: Наука, 1966. – 80 с.
14. Леонтьев А.Н. Общие понятия о деятельности. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 5-21.
15. Кочкина З.А. Аудирование как процесс понимания и восприятия звучащей речи. Иностранные языки в высшей школе, – М.: Высшая школа, 1964. – 134 с.
16. Крутецкий В.А. Проблема способностей в психологии. – М.: Знание, 1971. – 62 с.
17. Ревзин И.И., Розенцвейг В.Ю. Основы общего и машинного перевода. – М.: Высшая школа, 1964. – 243 с.

Долга Тетяна Олександрівна. Психологічні особливості усної перекладацької діяльності студентів-філологів.

В статті проаналізовано психологічні особливості усної перекладацької діяльності, розглянуто особливості перекладацької діяльності з позиції різних підходів, обґрунтовано залежність психологічних характеристик перекладацької діяльності від процесу мотивації особистості.

Ключові слова: переклад, усна перекладацька діяльність, мовленнєва діяльність, мотивація.

Долга Татьяна Александровна. Психологические особенности устной переводческой деятельности студентов-филологов.

В статье проанализированы психологические особенности устной переводческой деятельности, рассмотрены особенности переводческой деятельности с позиции различных подходов, обоснованно зависимость психологических характеристик переводческой деятельности от процесса мотивации личности.

Ключевые слова: перевод, устный переводческая деятельность, речевая деятельность, мотивация.

Tetyana Dolha. Psychological characteristics of oral translation activity by students of filological faculties.

The article considers psychological characteristics of oral translation activity, the peculiarities of translation activity from the perspective of different approaches, the independence of psychological characteristics of translation activity from the process of individual motivation.

Key words: translation activity, oral translation activity, speech activity, motivation.



УДК 159.923

Ірина Дячук

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблем у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасне суспільство переживає складний етап розвитку. Криза пронизує всі сфери життєдіяльності особистості. Людина постійно перебуває в інформаційному потоці, який залишає глибокий слід у її психіці. Всі процеси, які відбуваються в суспільстві, відображаються у картині світу особистості – складній ієрархізованій структурі, яка детермінує її поведінку, формує життєву позицію та ставлення до навколишнього. Розширення та наповнення картини світу сприяє входженню особистості у структуру соціуму.

На сьогодні актуальним є з'ясування окремих чинників, які впливають на формування картини світу особистості. Особливого забарвлення набуває ця проблема при трактуванні специфіки картини світу молоді, зокрема, в студентському середовищі. Окреслення основних чинників формування картини світу особистості та з'ясування їх змісту сприятиме особистісному зростанню і самореалізації особистості у різних сферах життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ще Т. Гоббс зазначав, що кожен науковий розвідку потрібно розпочинати із з'ясування дефініції досліджуваного поняття. Науковий феномен «картина світу» різнобічно вивчений окремими дисциплінами, тому існують її визначення «від філософії», «від культурології», «від психології» та ін. Так, філософи розуміють картину світу як вид наукового знання; світогляд; вид філософської рефлексії. Для прикладу, В. Анохіна відмічає, що «можна говорити про світогляд певної історичної епохи...в такому випадку мається на увазі характерна для даного часу картина світу з домінуючою в суспільстві ієрархією соціально значущих цінностей та норм» [1, с. 23-24]. П. Саух вважає, що картина світу – це основа світорозуміння, яке є одним із рівнів організації світогляду [5, с. 11].

Дослідники у галузі культурології (А. Гуревич, Р. Редфільд, Е. Сепір, Б. Уорф) пов'язують картину світу із менталітетом. Р. Редфільд одним із перших дав визначення терміну «картина світу». Він розумів її як бачення світобудови, характерне для того чи іншого народу, уявлення членів спільноти про самих себе та про свої дії, їх активність у світі [7]. Є. Подольська відмічає, що «ментальне поле культури з його «категоріальною сіткою» і сукупністю у цій сітці ментальних комплексів зумовлюють у культурі окрему цілісну систему образів, які характеризують світоустрій та виступають як картина світу» [4, с. 44].

У психології картину світу досліджують в рамках когнітивного напряму, так як вона пов'язана зі сприйманням, обробкою та зберіганням інформації у свідомості. Збір інформації з навколишнього світу та її обробка визначаються когнітивними структурами – «картами», що містяться у свідомості. З їх допомогою людина структурує інформацію, яку вона сприймає [3]. У сучасній психології також розробляється проблема механізмів та способів ознайомлення людини зі світом. Окремі дослідники (В. Зінченко, Д. Леонтьєв, С. Смірнов та ін.) намагаються описати ті механізми, які супроводжують когнітивну діяльність людини.

В науковій літературі зазначено, що картина світу не має чітких меж. Вона ніколи повністю не усвідомлюється як інформація, якою людина володіє. Це не статичне, а динамічне утворення, яке може радикально змінюватись внаслідок нагромадження життєвого досвіду. Воно містить недостатньо логічно співвіднесені компоненти, двоякі і невизначені образи, запитання, які залишаються без відповіді. На кожному етапі онтогенезу особистість вносить корективи, доповнення, вдосконалює, розширює власну індивідуальну картину світу. Таким чином, проблема вивчення картини світу становить інтерес широкого кола науковців. Переважно вивчаються особливості картини світу дорослих людей. Є лише окремі наукові розвідки щодо картини світу дітей (О. Вовчик-Блакитна, Н. Горбунова, Т. Гурлева), етнопсихологічних особливостей картини світу дітей молодшого шкільного віку (І. Маякова), механізмів впорядкування картини світу підлітків (В. Луцькова).

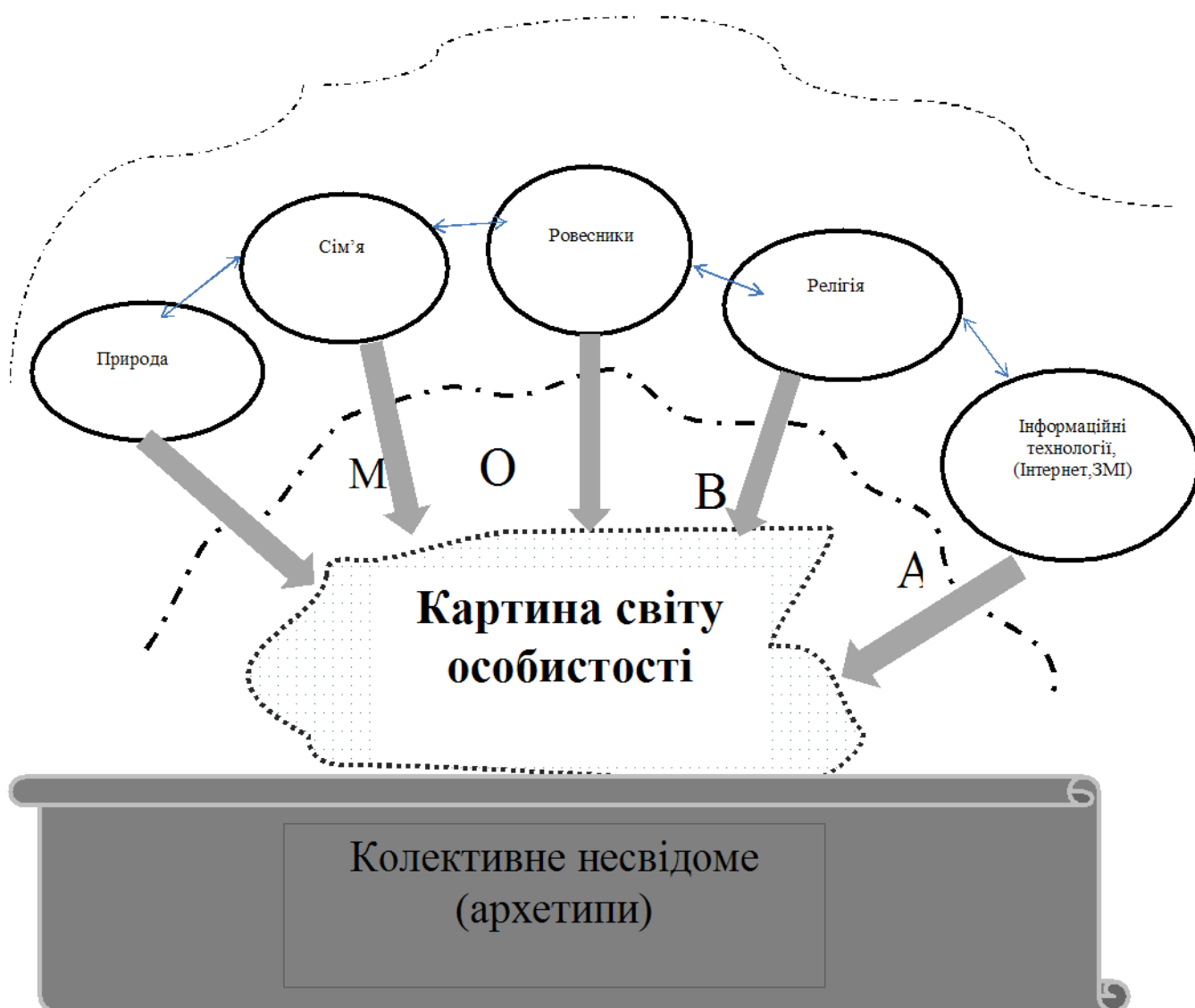
На ранніх етапах онтогенезу ще рано говорити про сформовану картину світу, адже в цей період вона інтенсивно формується. Її зародком постає вся сукупність уявлень дитини про навколишній світ. Поступово маленька людина набуває уявлень та знань завдяки процесу «соціального пізнання». Вона придивляється до світу дорослих і поступово осягає ті принципи, за якими він облаштований. Дитячу картину світу пронизує ціла палітра емоцій: позитивні вносять яскраві, тобто хроматичні, кольори, а негативні — ахроматичні або нейтральні. Крім того, на кожному віковому етапі картину світу оригінально забарвлюють моральні, естетичні, практичні та інтелектуальні почуття. Йдеться про афективний компонент картини світу. Зміст картини світу також реалізовується у конкретній діяльності та поведінці (конативний компонент).

В підлітковому віці дитині притаманні теоретичне мислення та рефлексія, завдяки яким знання, вміння та навички, необхідні для життя в суспільстві, об'єднуються в динамічну та щільно взаємопов'язану систему. Моделі поведінки, цінності та взірці переживань, включені в структуру картини світу підлітка на

цьому віковому етапі, є неповторними. Особливий вплив на формування картини світу підлітка має відчуття дорослості, яке виникає у його самосвідомості.

В юнацькому віці картину світу наповнюють і розширюють набутий досвід, знання, яких набуває юнак для майбутнього життя в соціумі, власні припущення про світ, а також принципи та життєві смисли. У свою картину світу він вносить результати навчальної діяльності, плани на майбутнє, особливості адаптації до нового соціуму, міжособистісні стосунки і т. д. У дорослому віці картина світу зазнає змін. Завдяки перипетіям та низці ситуацій, з якими зустрічається людина впродовж життя, її картина світу набуває унікального життєвого досвіду, який вносить свої корективи та уточнення. Картина світу кожної людини своєрідна та унікальна. Вона нагадує калейдоскоп, крізь який різні люди можуть побачити зовсім інше мінливе «зображення» навколишньої дійсності. Щодо вивчення чинників, які впливають на формування картини світу, то можемо назвати дослідження О. Скуловатової (міфологеми як чинники), І. Іванчук (етнолінгвістичні чинники) Метою нашого дослідження якраз і є теоретичне обґрунтування чинників формування картини світу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У науковій літературі підкреслюється, що картина світу є складною структурованою цілісністю. В процесі аналізу стратегії та особливостей її формування було виявлено, що значною мірою на процес побудови картини світу впливають природа, сім'я, середовище ровесників, релігія та інформаційні технології (засоби масової інформації, мережа Інтернет) (мал.1).



Мал. 1. Чинники формування картини світу особистості

Природа накладає особливий відбиток на умови самореалізації особистості. Щодо вітчизняного ландшафтного оточення, то природа розпорядилася доволі щедро. М'який збалансований клімат, родюча земля, багаті природні надра, водні та лісові ресурси, своєрідне зоряне небо стали доброю передумовою формування своєрідної картини світу. Хотілося б також відмітити, що картина світу українця є доволі

естетизованою. Краєвиди містять важливе емоційне наповнення для того, хто їх вирізняє. Деякі ландшафтні осередки стають для людини святинами. Окрім того, краєвиди є втіленням історії та культури етносу, які особистість поділяє з предками. В українській картині світу важливу роль відіграє архетипний образ матері-Землі, України-неньки, який асоціюється із свободою, миром, злагодою, любов'ю, родинним затишком [2, с. 229]. Отже, природа є одним із важливих чинників, що істотно впливає на особливості формування картини світу особистості, детермінує її специфіку.

Серед соціальних інститутів, з якими взаємодіє особистість, найголовнішими є сім'я та середовище ровесників. Первинним соціальним інститутом, який забезпечує входження особистості в соціокультурний простір, є сім'я. Вона закладає дитині світоглядні та ціннісно-орієнтаційні підвалини, допомагає сформувати переконання щодо принципів світовлаштування, опираючись на які в подальшому людина буде будувати власну картину світу. Сім'я повинна сформувати вміння об'єктивно оцінювати дійсність. Тільки вона «може закласти той фундамент, на якому надалі може будуватись весь внутрішній світ дитини, її відчуття, думки, погляди, відносини, які направленні на розуміння її освоєння Істини, Добра, Краси» [6, с. 161]. Хотілося б відмітити, що, народившись, дитина уже має закладений на рівні несвідомого сакралізований образ жінки-матері. Цей архетип сприяє вихованню хлопчика «не для соціуму, а для сім'ї» [2, с. 230]. Така особливість виховання в українських сім'ях сприяє виробленню жіночої стратегії поведінки у чоловіків. Отже, сім'я, закладаючи у картину світу смисли та ціннісні орієнтації особистості, є вагомим чинником її формування.

Середовище ровесників також долучається до структурування картини світу через дошкільний навчальний заклад, школу, вищий навчальний заклад. Також у це коло входять всі друзі та знайомі, з якими людині довелося зустрітись та зав'язати стосунки. У цьому середовищі особистість вчиться будувати відносини, поводитись та спілкуватись, залагоджувати конфлікти, вдосконалювати значущі для себе якості. Доволі часто, не знайшовши розуміння та підтримки у дорослих, людина обговорює життєві перипетії та перспективи саме з однолітками. Спілкування з ними є важливим інформаційним каналом, а також видом емоційного контакту, які істотно впливають на світобачення та світорозуміння особистості. Оригінального та неповторного забарвлення картині світу надає почуття інтимності з деякими людьми. Отже, середовище ровесників залишає свій слід у картині світу особистості.

Релігія для людини є способом тлумачення світобудови. З її допомогою особистість пояснює походження, створення, розвиток, існування світу та людини у ньому. Безумовно, що картина світу формується під впливом такого розуміння. В центрі картини світу – віра у вищу силу, втіленням якої є Бог. Богобоязнь формує у людини моральну свідомість та моральний самоконтроль. Релігійні переконання допомагають їй прийняти та пережити складні життєві ситуації, вчать її смиренню та покаятню. Завдяки вірі в Бога картину світу людини пронизує духовність, яка сприяє особистістному вдосконаленню та самовдосконаленню. Отже, релігія не лише сприяє формуванню картини світу, вона вносить в неї важливий компонент – духовність.

Досліджуючи чинники формування картини світу, варто зазначити, що на сьогодні цей феномен перебуває під величезним впливом інформаційних технологій, зокрема засобів масової інформації, мережі Інтернет, які забезпечують особистості різноманітні способи отримання інформації. З кожним днем її обсяги зростають, людина перетворюється на її щоденного споживача. Перенасичення інформацією зумовлює масу негативних явищ: неврозів, труднощів із самовизначенням тощо. Захисним механізмом, який спрацьовує як фільтр є картина світу. Вона систематизує необхідну інформацію і зберігає її у внутрішній реальності. При потребі людина легко може оперувати нею. Непотрібна інформація «залишається за бортом» цієї сітки. Отже, інформаційні технології є не лише чинниками побудови картини світу, вони можуть кардинально її змінювати і частково формувати новий тип світорозуміння.

Специфічного кольору картині світу надають традиції, звичаї, обряди. Окрім того, вона пронизується неусвідомлюваними архетипами – колективними однорідними уявленнями, які сформувалися в «стародавньому дитинстві» соціуму, що має довгу, насичену різноманітними подіями і дрібними фактами історію. Архетипи передаються з покоління в покоління невідомими механізмами і поділяються всіма представниками даного суспільства [2]. Колективне несвідоме є тим каркасом, на якому надбудовується людська психіка. Архетипи детермінують і специфіку картини світу особистості, адже вони зумовлюють особливості відносин, харчування, пристосування до умов існування тощо.

Названі вище чинники впливають на картину світу особистості через мову. З одного боку вона є одним із інструментів, механізмом подачі сигналів із зовнішнього світу до людської свідомості. Завдяки цим сигналам і формується картина світу особистості. Як зазначається в науковій літературі, структура мови та семантика її одиниць корелюють зі структурою людського мислення і є способом формування внутрішнього світу людини. З іншого боку мова є засобом репрезентації бачення світобудови. За допомогою аналізу мови можна простежити особливості картини світу її носіїв.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. В процесі пізнання навколишнього світу у свідомості особистості зароджується складна структурована система — картина світу. Вона виконує різноманітні функції: відображає зв'язки людини зі світом, допомагає орієнтуватись та адаптуватись до умов існування. Серед основних чинників, які впливають на формування картини світу особистості, ми можемо назвати природу, сім'ю, середовище ровесників, релігію та інформаційні технології. Окрім того, картина світ кожної особистості має своє особливе забарвлення. Його визначають емоції та почуття, які переживає людина. Своєрідної специфіки картині світу надають архетипи та рідна

мова, яка пронизує названі чинники формування картини світу особистості. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні впливу окремих чинників на формування картини світу студентів педагогічних коледжів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохина В.В. Пропедевтика. Исторические типы классической философии: учеб.-метод. комплекс для студентов фак. философии и социальных наук спец. 1-21 02 01 «Философия» / В. В. Анохина. — Мн.: БГУ, 2005. — 231 с.
2. Донченко О. А. Архетипи соціального життя і політика: (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення) / О. А. Донченко, Ю. В. Романенко. — К.: Либідь, 2001. — 334 с.
3. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. — М.: Прогресс, 1981. — 232 с.
4. Подольська Є. А. Культурологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Є. А. Подольська, В. Д. Лихвар, К. А. Іванова. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 287 с.
5. Саух П. Ю. Філософія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / П. Ю. Саух. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 256 с.
6. Шклярів Т. П. Сім'я — основа духовного становлення і виховання особистості дитини / Т. П. Шклярів // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. — 2007. — Випуск 98. — С. 158—161.
7. Redfield R. The Primitive World View. Proceedings of the American philosophical Society / R. Redfield. — New-York: New-York-Press, 1952.

Дячук Ірина Миколаївна. Основні чинники формування картини світу особистості.

У статті розкрито окремі теоретичні аспекти розуміння поняття «картина світу». Окреслено вікові аспекти її формування. Виділено та охарактеризовано окремі чинники формування картини світу: природу, сім'ю, середовище ровесників, релігію, інформаційні технології. Зазначено, що картину світу забарвлюють етнічні компоненти, її каркас складає колективне несвідоме. Всі чинники пронизує мовне середовище особистості.

Ключові слова: картина світу, чинники формування картини світу, етнічне забарвлення, колективне несвідоме, мова.

Дячук Ирина Николаевна. Основные факторы формирования картины мира личности.

В статье раскрыты отдельные теоретические аспекты понимания понятия «картина мира». Определены возрастные аспекты её формирования. Выделены и охарактеризованы некоторые факторы формирования картины мира: природа, семья, среда ровесников, религия, информационные технологии. Указано, что картину мира окрашивают этнические компоненты, её каркас составляет коллективное бессознательное. Все факторы пронизывает языковая среда личности.

Ключевые слова: картина мира, факторы формирования картины мира, этническая окраска, коллективное бессознательное, язык.

Dyachuk Iryna Mykolaivna. The principal factors of the personality's world image formation.

The article reveals some theoretical aspects of the concept "personality's world image". The age aspects of its formation have been outlined. Some of the principal factors of the personality's world image formation: nature, family, the same agers' environment, religion and informational technologies have been excreted and characterized. It is noted that the ethnic components colour the personality's world image. It has been mentioned that the collective unconscious plays an important role in the personality's world image formation. All the factors are penetrated by personality's language environment.

Keywords: world image, the factors of the personality's world image formation, ethnic colouring, collective unconscious, language.



УДК 378:781

Христина Зайченко

ВПЛИВ ЗАСОБІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. В умовах реформування освіти, входження України в європейський культурний простір актуальними є педагогічні проблеми, пов'язані із формуванням та розвитком інтелектуальних, професійних, моральних і духовних якостей особистості, реалізація яких сприятиме демократизації життя у нашій державі. У державних документах освіту визначено основою розвитку особистості, суспільства, нації;

визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Проте в освітній сфері має місце системна криза духовних цінностей особистості старшого школяра в умовах наступаючого глобалізму, яка шляхом сцієнтизму, нігілізму та прагматизму поглиблює моральну кризу в суспільстві.

Розвиток духовності особистості є передумовою розвитку гармонійної людини, а відтак і суспільства, адже йдеться про формування здорової, всебічно розвиненої, цілісної, творчої морально зрілої особистості. На формування духовності в шкільному віці значний вплив мають дисципліни гуманітарно-естетичного блоку, зокрема музичне мистецтво. Здавна метою вивчення цих наук було пізнання мудрості через слово та емоційний вплив, яке удосконалює сутність людини. Слід зазначити, що саме музика є невід'ємною складовою частиною сучасного суспільства, була і залишається однією із складових народної моралі, впливає на розвиток естетичних, етичних і духовних принципів.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз сучасної наукової літератури показує, що проблеми духовності досліджувались вченими за різними напрямками.

Питання духовного саморозвитку особистості виступають об'єктом дослідження філософів (М. Бахтіна, М. Бердяєва, М. Мамардашвілі) та психологів (К.Абульханова-Славська, М.Боришевський, Ю.Орлов, А.Зеличенко, О. Киричук, В. Пономаренко, Т. Смирнова, Е. Помиткіна, А.Ткаченко, С. Суровягін, Ж. Юзвак та ін.). У цих дослідженнях вагоме місце посідає проблема духовної самореалізації, духовної суб'єктності (С. Рубінштейн, А. Брушлинський, В. Петровський, А. Лефевр), суб'єктивності (І. Кон, Р. Берне, В. Слободчиков), індивідуальності (О. Леонт'єв, Б. Анан'єв, О. Асмолов), рефлексивного саморозвитку (С. Степанов, І. Семенов), а також духовної самореалізації (К. Роджерс, Г. Олпорт, А. Маслоу, Л.Петровська).

Духовним цінностям присвятили свої праці С. Андреев, С. Гончаренко, З. Залевська, В. Знаков, Г. Кузнецова, Г. Максимов, П. Монченков. Розробці проблеми виховання творчих здібностей засобами природи, музики, художнього слова тощо присвятили свої праці українські та зарубіжні вчені – С. Анічкін, Д. Кабалевський, Л. Коваль, Т. Левченко, Б. Лихачов, Г. Петрова, Л. Міщиха, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський та ін. Аналіз сучасних досліджень у галузі музичної педагогіки надає нам можливість виявити нові підходи в науково-теоретичному обґрунтуванні моделей музично-естетичного виховання та розвитку творчих здібностей, визначити комплекс структурних компонентів, основою яких стали дослідження Ю. Алієва, Н. Білявіної, І. Беспалько, Н. Гузій, Н. Коваленко, Л. Куленко.

Мета статті – на основі аналізу теорії визначити й обґрунтувати умови та засоби впливу музичного мистецтва на розвиток духовних цінностей старших школярів, як складової естетичного виховання. Мета конкретизується постановкою таких завдань:

- З'ясувати сутність поняття “духовність” та визначити їх компонентну структуру.
- Визначити основні засади естетичного виховання у процесі розвитку старших школярів.
- Охарактеризувати особливості впливу музичних засобів на духовний розвиток особистості старшого школяра.

На сьогодні людина не має цілісного розуміння поняття “духовність”, адже суспільство переживає одну з найважчих і найглибших екзистенційних криз, які коли-небудь були ним пережиті. Старі погляди не мають влади над серцями, нові вірування ще не сформовані. Цей духовний вакуум найчастіше прослідковується у наявності колективного нігілізму та безвір'я. Ось як про це говорить Л.С.Франк: “На словах чи в несвідомому мисленні більшість людей нібито мають ще якусь віру: перші вірять в християнство, інші – в науку, треті – в людину. Однак у небагатьох залишилася та цілісна, справжня віра, яка визначає поведінку людини, і характеризується чітким і безпосереднім розумінням добра та зла, належного і неприпустимого особистому і колективному житті” [7; 8].

Духовність – всеосяжне, емне, синтетичне поняття, яке має багатої дефініцій. Деякі науковці визначають духовність як ідеал, до якого прагнула людина у власному розвитку, орієнтація на вищі, абсолютні цінності [3, с. 24].

Психологічний словник за ред. Б.Мещерякова подає таку дефініцію духовності: “Духовність – пошук, практична діяльність, досвід, шляхом яких суб'єкт здійснює в самому собі зміни, необхідні для досягнення істини, для самовизначення”. Отже, духовність пов'язується з конкретно-практичною діяльністю людини з метою самореалізації, самовизначення, духовного само творення людини. Без неї неможливі ні незалежність людини, ні її цілісний розвиток. Психологічний словник за ред. В.Войтка визначає духовність “як специфічно людську рису, що виявляється у багатстві духовного світу особи, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних запитах, моральності” [5; 6].

Хоча українцям притаманна глибинна сакральність духовності, проте сучасний стан духовного розвитку українського суспільства переживає неабияку кризу. Це пов'язано з низкою історичних, соціальних, економічних та інших факторів, які спричинили такий стан духовності.

Одним із напрямів духовного розвитку людини є її естетичне виховання. Завданням естетичного виховання є не тільки розширення художнього сприймання, списку прочитаних книг, почутих музичних творів, а й організація людських почуттів, духовного росту особистості, регуляція і корекція поведінки. Усе це дає право вважати головним принципом естетичного виховання принцип все загальності естетичного виховання і художньої освіти.

Методологічною основою і важливим принципом естетичного виховання на сучасному етапі є ідея комплексного підходу, який у реалізації системи естетичного виховання має подвійне значення. По-перше,

система естетичного виховання має будуватися так, щоб різні види мистецтва постійно взаємодіяли між собою у процесі впливу на дитину, тобто між предметних зв'язків. По-друге, естетичне виховання як виховання засобами мистецтва, так і засобами дійсності повинно стати органічною частиною будь-якого виду виховання.

Естетична культура – сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потреба вносити прекрасне в оточуючий світ, оберігати природну красу. Навчально-виховна діяльність загальноосвітніх закладів передбачає залучення учнів до оволодіння змістом навчальних дисциплін (мови, літератури, історії, предметів природничого циклу, музики, образотворчого мистецтва), позакласної виховної роботи (танцювальні гуртки, хоріві колективи, студії образотворчого мистецтва та ін.). Виховання морально-естетичної культури старших школярів передбачає використання мистецтва в різних його проявах: мистецтва слова, образотворчого мистецтва, мистецтва музики [1, с. 112].

Одиницею виміру духовності є ціннісні орієнтації, що безпосередньо чи опосередковано пов'язані з впливами на особистість, а відтак із музикою, яка є носієм цінностей певного народу, культури чи нації. Музика виступає проявом певного світосприйняття, відношення до визначеної сторони суб'єктивної реальності. Обираючи для себе певну музичну культуру, старший школяр одночасно стає її представником, носієм її цінностей, які мають виховний вплив. У процесі виховання і розвитку людина може обирати для себе певний духовно-релігійний еталон, за яким вона скеровує власне життя, знаходить відповіді на свої смисложиттєві питання, який слугує їй взірцем у здійсненні вчинків та дій [4, с. 358].

Ефективність навчально-виховної роботи з музики залежить від багатьох факторів. Це і розуміння учителем завдань музичного виховання, і вміння їх реалізувати, і рівень фахової підготовки, професійних інтересів та ерудиції учителя, і ставлення учнів до занять з музики, та врешті-решт – постановка справи музичного виховання в регіоні, державі. Проте незалежно від численних факторів та обставин, що так або інакше впливають на стан музичного виховання, першорядне значення у практичній музично-виховній роботі належить навчально-художньому репертуару, що є єдиним засобом, у змісті якого зосереджується і через який реалізуються усі сторони педагогічного процесу – навчання, виховання і розвиток [1, с. 81].

Виходячи з цього, можна з певністю говорити про те, що учитель музики повинен бути обізнаним не тільки з навчально-художнім репертуаром шкільної програми, але і педагогічними збірниками музичних творів, створених для дітей як композиторами-професіоналами, так і композиторами-аматорами – знавцями і авторами дитячої музики. Музика як мистецтво “інтонуючого смислу”, як “процес інтонаційного мислення” (Б.В.Асаф'єв) безпосередньо виражає ставлення людини до світу, стан її світовідчуття і світорозуміння.

Крім того, музичне мистецтво служить своєрідною зв'язною ланкою між минулим і сучасним, виховує здатність не тільки до сприйняття нових творів, але й до сприйняття та усвідомлення історичного минулого свого народу, його звичаїв, традицій тощо. Виступаючи основою духовного життя суспільства, національне мистецтво виражає його потреби, його домагання у сфері матеріального і духовного виробництва, політики, науки, релігії. Воно служить джерелом:

- виховання історичної пам'яті;
- знання про народ, життєвий уклад українців, його культуру;
- формування національних ідеалів і сподівань (національна ідея);
- непереможного прагнення до волі й ненависті до рабства й неволі;
- щирого патріотизму й любов до України;
- любові й пошани до батьків, родини, роду, народу;
- чистоти й щирості почуттів, людяності, працьовитості.

Тому використання в педагогічному процесі творчої спадщини народу та його яскравих представників сприяє втіленню в життя національної ідеї, основних ідеалів добра та краси, гармонійному розвитку особистості [1, с. 176].

Музика відкриває людині можливість творчої реалізації та самовизначення у світі, досягнення гармонійної єдності зі світом. Музичне мистецтво містить цінні ідеї і століттями перевірений досвід виховання, які, розвиваючись, збагачують світову педагогічну думку. Вивчення цього досвіду та використання досягнень сучасного музикознавства допоможуть збагатити теоретичні основи і практику виховання. Особлива роль у роботі з учнями належить дитячій музиці, яка на практиці завжди розглядалася як ядро духовного виховання. Тим більше це відноситься до дитячої національної музики, що має давні традиції. Виразні засоби національної музики сприяють розвитку моральних почуттів, глибокого осмислення духовних уявлень таких як, дружба, співпраця, взаємоповага, взаємозбагачення. Тому звернення до традицій дитячої національної музики сприяє здійсненню плідного духовного виховання учнів. Природна сторона людини розвивається і змінюється протягом всього його життя. Лише в процесі виховання і навчання, громадського життя і діяльності, засвоєння знань і умінь у людини на основі задатків формується духовна культура.

Б. Асаф'єву належить чудова думка про те, що в музиці цінне не тільки те, що звучить, але те, які думки вона народжує. Безсумнівно, роздум про мистецтво допомагає глибше зрозуміти не тільки саме мистецтво, а й замислитися над іншими проблемами – філософськими, естетичними, соціально-психологічними.

Висновки та перспективи. Сучасний стан духовного розвитку сучасної української шкільної молоді свідчить про загальний занепад духовного стану суспільства, що особливо негативно впливає на молодих людей. Це зумовлює потребу повернення до істинної духовності, яка априорі притаманна українцям, до формування та розвитку духовних цінностей, ідеалів та орієнтирів молодого людини, що і є завданням освіти загалом і предметів гуманітарно-естетичного циклу зокрема. Рівень духовності старших школярів, їх культура, освіченість, моральні цінності є необхідною умовою формування особистості, зміцнення моральних основ сучасного життя, подолання в ньому негативних явищ. Оскільки людина – істота емоційна, то емоційні переживання та почуття невід’ємні від духовного світу особистості. І саме твори мистецтва формують емоційну культуру, культуру естетичних почуттів і смаків, духовну культуру старших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жижина М. В. Психолого-педагогические условия и факторы формирования исполнительского внимания музыканта / М. В. Жижина. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2002. – 138.
2. Історія, теорія та практика музично-естетичного виховання: Матеріали П'ятого всеукраїнського науково-практичного семінару / Ред. – упор. С. Дацюк, М. Каралюс, І. Фрайт. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – 2011. – 244 с.
3. Ліпський П. Ю. На шляху до освіти сталого розвитку: необхідність зміни ціннісних орієнтацій людей / Ю. П. Ліпський // Безпека життєдіяльності. – 2007. – № 6. – С. 23-27.
4. Міщиха Л. П. Психологія творчості: [навчальний посібник] / Л. П. Міщиха. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. – 448 с.
5. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка]. – К.: Вища школа, 1982. – 218 с.
6. Соціологічно-педагогічний словник / [за ред. В. В. Радуга]. – К.: "ЕксОБ", 2004. – 304 с.
7. Франк С. Л. Предмет знання. Душа человека / С. Л. Франк. – Мн.: "Харвест", 2000. – 631 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990. – 180 с.

Зайченко Христина Сергіївна. Вплив засобів музичного мистецтва на духовний розвиток старших школярів.

У статті розглядається поняття "духовність", "естетичне виховання" та "естетична культура", аналізується стан духовного розвитку сучасних українських старших школярів та вплив засобів музичного мистецтва на цей багатограний процес, в загальних рисах проілюстровано значення національно мистецтва для становлення особистості.

Ключові слова: поняття духовності, естетичне виховання, естетична культура, музичне мистецтво, національна музика.

Зайченко Христина Сергеевна. Влияние средств музыкального искусства на духовное развитие старших школьников.

В статье рассматривается понятие "духовность", "эстетичное воспитание" и "эстетичная культура", анализируется состояние духовного развития современных украинских старших школьников и влияние средств музыкального искусства на этот многогранный процесс, в общих чертах проиллюстрировано значение национально искусства для становления личности.

Ключевые слова: понятие духовности, эстетичное воспитание, эстетичная культура, музыкальное искусство, национальная музыка.

Khristina Zaychenko. Influence of facilities of musical art is on spiritual development of senior schoolboys.

A concept "spirituality", aesthetically "beautiful education" and aesthetically "beautiful culture", is examined in the article, spiritual development of the modern Ukrainian senior schoolboys status and influence of facilities of musical art is analysed on this many-sided process, a value nationally of art is broadly speaking illustrated for becoming of personality.

Key words: concept of spirituality, aesthetically beautiful education, aesthetically beautiful culture, musical art, national music.



УДК 159.928

Віталій Мартинюк

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В ПСИХОЛОГІЇ

Постановка та актуальність проблеми. Проблема здібностей – одна з найбільш складних в психології. І, очевидно, однією з головних причин, що постійно підтримує інтерес до цієї проблеми, є її велике практичне значення. Людство хоче знати закономірності і механізми формування у людей психічних властивостей, що становлять їх цінність, оскільки допомагають досягти високих результатів у

діяльності. Ця проблема стає все більш важливою для практики виховання особистості, безпосередньо пов'язаною з цілим комплексом важливих соціальних проблем: вибором професії у відповідності з нахилами та здібностями; зміною виду праці як одним із шляхів розвитку особистості; удосконаленням взаємин між людьми, розвитком їх комунікативних здібностей. Поза зв'язком зі здібностями важко зрозуміти сам процес розвитку особистості.

Теоретичні основи формування професійних здібностей розкриті в працях Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Б. Ананьєва, В. Шадрикова, В. Крутецького, А. Карельської, Л. Гудієвої, Д. Завалишина та ін. Значним кроком вирішення проблеми стали дослідження останніх років Л. Денисенко, Г. Безюлевої, О. Горлакової, О. Прядехо та ін.

Психологи підкреслюють міцний і нерозривний зв'язок здібностей, знань, умінь і навичок. Оскільки здібності розвиваються у процесі формування знань, умінь, навичок, то їх формування неможливе поза діяльністю (навчальною, трудовою).

Відтак, процес формування професійних здібностей має бути спеціально організованим, але наукових розробок з даної проблеми поки що недостатньо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальна теоретична та практична розробка теорії здібностей у вітчизняній психології починається з 40-х років ХХ століття і пов'язана з іменами С. Л. Рубінштейна, Г. С. Костюка, Б. М. Теплова, Б. Г. Ананьєва, О. М. Леонтьєва, М. С. Мерліна, С. Д. Максименка та ін. Їхні ідеї знайшли подальший плідний розвиток у працях Т. І. Артем'євої, О. Ф. Волобуєвої, Е. О. Голубевої, О. М. Матюшкіна, В. Е. Чудновського, В. Д. Шадрикова, В. М. Дружиніна, М. К. Кабардова та ін.

Аналізуючи сучасний стан та історію розвитку вітчизняної психології здібностей, необхідно зазначити, що дослідження проблеми здібностей здійснюється у руслі двох великих підходів: особистісно-діяльнісного і функціонально-генетичного. Особистісно-діяльнісний підхід (Б. Г. Ананьєв, О. Г. Ковальов, В. О. Крутецький, О. М. Леонтьєв, В. М. М'ясищев, К. К. Платонов та ін.) розглядає здібності як властивості особистості, що визначають успішність діяльності та розвиваються в діяльності. Прихильники цього підходу розуміють здібності як ансамбль або синтез властивостей людської особистості, які відповідають вимогам діяльності (О. Г. Ковальов), як сукупність (структури) стійких індивідуально-психологічних якостей, що змінюються під впливом виховання особистості (К. К. Платонов).

Л. С. Виготський як детермінанту розвитку психічних здібностей розглядав діяльність; О. М. Леонтьєв відзначав, що здібності формуються в результаті „присвоєння” продуктів культури; В. О. Крутецький відмічав, що вміння, навички та здібності характеризують діяльність, але перші – з боку процесу її здійснення (це конкретні акти діяльності), а інші – з індивідуально-особистісного боку. Взаємозв'язок здібностей і діяльності відзначали також Б. Г. Ананьєв, Т. І. Артем'єва, В. М. Дружинін, Б. М. Теплов та ін. Автори наголошують також на особливій ролі особистості в розвитку здібностей. Б. Г. Ананьєв, Т. І. Артем'єва, С. Л. Рубінштейн та інші дослідники підкреслюють особистісний аспект вивчення здібностей. Особистість розглядається як вихідна основа для розгортання та застосування здібностей. І водночас здібності називаються своєрідним механізмом розвитку особистості та формою вираження активної діяльної сутності людини (К. О. Абульханова, О. Ф. Волобуєва, С. Л. Рубінштейн). Продуктивність особистісно-діяльнісного підходу до розвитку здібностей було експериментально підтверджено у низці робіт з вікової психології (В. В. Давидов, О. В. Запорожець, О. М. Леонтьєв та ін.).

У межах функціонально-генетичного підходу аналіз здібностей здійснюється через співвідношення їх із психічними функціями і процесами, у яких вони реалізуються. Функціональні системи психічних процесів формуються під впливом генотипу, а потім розвиваються в процесі діяльності. До цього напрямку можна віднести підходи Е. О. Голубевої, Є. П. Ільїна, М. С. Лейтеса, С. Д. Максименка, В. Д. Шадрикова та ін.

Метою статті є здійснити теоретичний аналіз проблеми структурної організації та розвитку професійних здібностей.

Виклад основного матеріалу. Завдання обґрунтування проблеми психічних здібностей у вітчизняній психології почали вирішувати С.Л. Рубінштейн і Б.М. Теплов. Фундаментальну теоретичну і практичну розробку проблема здібностей отримала у працях С.Л. Рубінштейна, насамперед, в аспекті розвитку, формування здібностей, а пізніше – в аспекті виявлення їхньої психологічної структури [5]. Він вважав, що здібності не зводяться до знань, умінь, навичок. Однак вони тісно пов'язані між собою, є взаємно обумовленими: з одного боку, здібності – передумова опанування знань, умінь, навичок, а з іншого – у процесі цього опанування відбувається формування здібностей. Для С. Л. Рубінштейна діяльність являє собою основу розвитку здібностей, але він, на противагу іншим існуючим точкам зору, пов'язує здібності не з конкретним характером людської діяльності, а з розвитком психічних процесів. С. Л. Рубінштейн порушив питання про зв'язок природного та суспільного у здібностях людини, про співвідношення загальної обдарованості і спеціальних здібностей, вважаючи, що загальна обдарованість та спеціальні здібності пронизують одне одного і загальна обдарованість виявляється у спеціальних здібностях.

Наукове визначення поняття „здібності” було запропоноване Б. М. Тепловим, який виокремив їхні три основні ознаки: по-перше, здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої. По-друге, здібностями називаються не будь-які індивідуальні особливості, а лише такі, які стосуються успішності виконання певної діяльності або багатьох діяльностей. По-третє, поняття „здібності” не зводиться до тих знань, навичок чи вмінь, що вже вироблені в окремій людині [6].

На подальший розвиток теорії здібностей значно вплинули такі положення, обґрунтовані Б.М.Тепловим: успіх у діяльності може бути забезпечено не окремою здібністю, а лише своєрідним поєднанням здібностей, які характеризують особистість; успішне виконання діяльності може бути досягнуте психологічно різними шляхами. Б. М. Теплов приділяв велику увагу проблемі співвідношення задатків та здібностей. Він відзначав, що здібності не є вродженими, вродженими можуть бути відомі природні передумови, до яких він відносив задатки. Задатками загальних здібностей автор вважав загальні типологічні властивості нервової системи, спеціальних здібностей – парціальні властивості нервової системи [6].

Приєднуючись до визначення здібностей, прийнятого іншими авторами, О. М. Леонтьєв у своїх роботах наголошує на вирішальній ролі соціальних умов та виховання у розвитку здібностей і, меншою мірою, на відміну від Б. М. Теплова, С. Л. Рубінштейна, Б. Г. Ананьєва та інших, надає значення природній стороні здібностей [3]. Він відносить до природної основи вроджені типи вищої нервової діяльності. Але поняття природних передумов здібностей не вичерпується типами вищої нервової діяльності. О. М. Леонтьєв подає здібності людини як новоутворення, задатки ж визначають в основному динамічні риси діяльності.

Основна ідея О. М. Леонтьєва, що проводиться майже в усіх його роботах, де йдеться про проблему здібностей, – усі психічні функції і здібності в тому числі розвиваються та формуються у результаті опанування досвіду попередніх поколінь. Основна особливість цього присвоєння, або опанування, полягає в тому, що вони створюють у людини нові здібності, нові психічні функції.

Розвиваючи проблему здібностей, Б. Г. Ананьєв підкреслював не тільки роль у них психологічного аспекту, активної діяльності у набутті суспільного досвіду, але й зв'язок здібностей з особистістю [1]. Утворення здібностей пов'язано з розвитком вищих психічних функцій, з розвитком усєї особистості, її характеру. Він відзначав, що здібності та обдарованість поєднують психічні процеси з психічними властивостями особистості; також він порушив питання про співвідношення загального і спеціального розвитку, про їхню діалектику.

Розгляд здібностей у широкому особистісному аспекті вирізняє роботи О. Г. Ковальова, В. М. М'ясищева, К. К. Платонова. О. Г. Ковальов та В. М. М'ясищев порушують питання про ліквідацію розриву між здібностями та іншими властивостями особистості та вважають, що під здібностями треба розуміти ансамбль властивостей, які необхідні для успішного здійснення якої-небудь діяльності, включаючи до них систему особистісних відносин, а також емоційні та вольові особливості. К. К. Платонов у розумінні здібностей виходить з їхнього зв'язку зі структурою особистості, що складається з чотирьох підструктур: спрямованості, відносин і моральних рис особистості; знань, навичок, умінь та звичок; індивідуальних особливостей окремих психічних процесів; властивостей темпераменту і типологічних властивостей вищої нервової діяльності. Разом із чотирма підструктурами К. К. Платонов виокремлює дві загальні якості особистості: характер та здібності [4].

Підходячи до визначення здібностей з позицій теорії функціональних систем, В. Д. Шадриков розуміє під ними „властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, які мають індивідуальну міру виразності, що виявляється в успішності й якісній своєрідності окремих психічних функцій” [7]. Подібна міра виразності здібностей визначається тими ж параметрами, що і будь-яка діяльність: продуктивність, якість і надійність (стосовно розглянутої психічної функції). При аналізі здібностей В. Д. Шадриков опирається на підхід Л. С. Виготського (до аналізу вищих психічних функцій), Б. Г. Ананьєва (до функціональних та операційних механізмів перцептивних процесів), Д. О. Ошаніна (з проблем оперативності відображення), О. Р. Лурії (з основ нейропсихології), П. К. Анохіна (з фізіології функціональних систем) та ін. Розвиток здібності трактується як розвиток властивостей функціональних систем. При цьому функціональні системи, які реалізують різні психічні та психомоторні процеси, спочатку формуються під впливом генотипу, а надалі розвиваються в процесі діяльності і життєдіяльності. У структурі здібностей В. Д. Шадриков виокремлює функціональний та операційний компоненти [7].

Функціональні механізми належать до характеристики людини як індивіда, операційні – до характеристики людини як суб'єкта діяльності. Процес пристосування операційних механізмів до умов конкретної діяльності з накопиченням трудового досвіду і майстерності суб'єкта означає процес перебудови операційних механізмів в оперативні. Система здібностей в основних компонентах збігається з функціональною системою трудової діяльності, однак зміст кожного компонента буде специфічним для кожної здібності так само, як і для кожної предметної діяльності. Здібності він співвідносить із відповідними психічними функціями, а оскільки психічні функції реалізуються у психічному процесі, то здібності необхідно співвідносити із властивостями пізнавальних та психомоторних процесів. У класифікації здібностей виокремлюються при цьому здібності сприйняття, пам'яті, мислення, уваги.

Таким чином, з позицій загального здібності можна визначити як властивості функціональних систем, що реалізують пізнавальні та психомоторні процеси. А з позицій одиничного (індивідуального, конкретного) здібності являють собою міру вираженості властивості у конкретного індивіда. Отже, здібності – властивості функціональних систем, які реалізують пізнавальні та психомоторні процеси, мають індивідуальну міру вираженості та проявляються в успішності та якісній своєрідності виконання діяльності. Обдарованість в цьому підході буде виступати як системна якість сумісно працюючих функціональних систем, що реалізують різні психічні функції, які включені у функціональну систему діяльності та мають індивідуальну міру вираженості, що проявляється в успішності та якісній своєрідності виконання діяльності [7].

Проведений В.Д.Шадриковим аналіз матеріалів досліджень професійних здібностей підтверджує гіпотезу про спеціальні здібності як про операційну форму загальних здібностей.

Поняття „професійні здібності” є найменш визначеним з точки зору його співвіднесення з загальними та спеціальними здібностями, однак, можна вважати, що вони повинні відображати вказані властивості особистості та характеризувати індивідуально-психологічні можливості суб'єкта діяльності успішно засвоювати та виконувати трудову діяльність протягом усього професійного шляху з урахуванням особливостей розвитку особистості та змін вимог конкретної діяльності. Успішність засвоєння та виконання трудової діяльності визначається не тільки особливостями пізнавальних та психомоторних процесів, що характеризують здібності, але й такими якостями суб'єкта діяльності, як особливості мотивації, темпераменту, емоційально-вольової сфери, характеру, а також фізіологічними та фізичними особливостями суб'єкта, які також впливають на ефективність навчальної та трудової діяльності.

Сукупність психологічних якостей особистості, а також цілий ряд фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання та реальної діяльності, отримали назву „професійно важливих якостей” (ПВЯ). Конкретний перелік цих якостей для кожної діяльності специфічний (за складом, за необхідною мірою вираженості, за характером взаємозв'язків між ними).

В психологічній практиці достатньо часто в поняття „професійні здібності” включають не тільки характеристики здібностей, але й особливості специфічних для конкретної професії професійно важливих якостей.

Вивченню психологічної структури професійних (спеціальних) здібностей присвячені роботи Б.М.Теплова (музичні), К.К.Платонова (льотні), Л.І.Уманського (організаторські), В.А.Крутецького (математичні) та інші.

Професійні здібності характеризуються певним рівнем розвитку функціональних та операційних механізмів. Але ці механізми не пристосовані до конкретної діяльності, причому насамперед це стосується операційних механізмів. В процесі освоєння професії та становлення психологічної системи діяльності відбувається перебудова операційних механізмів психічних властивостей у відповідності до вимог професії. В.Д. Шадриков називає цей процес перебудовою операційних механізмів у оперативні. Даний процес складає сутність процесу переходу від психічної властивості до професійно важливої якості. Розвиток оперативних механізмів являє собою один з центральних моментів формування психологічної системи діяльності. Таким чином, формування професійних здібностей йде у напрямку пристосування як окремих властивостей до системи діяльності, так і окремих якостей до предметного світу відповідно до вимог діяльності.

У дослідженнях Р.В.Шрейдер стосовно розвитку окремих професійно важливих якостей показано, що те чи інше співвідношення більш загальних та більш спеціальних складових структури професійно важливих якостей складається перш за все в залежності від змісту конкретної діяльності. Можна припустити, що процес розвитку загальних та спеціальних здібностей тісно переплітається з процесом розвитку функціональних та операційних механізмів здібностей [8].

Дослідження М.М.Князева виявили, що найбільш ефективний спосіб розвитку професійно важливих якостей полягає в спеціальних вправах до діяльності, на окремих діях майбутньої діяльності [2]. Отримані ним дані добре інтерпретуються в руслі концепції розвитку операційних механізмів та набуття ними рис оперативності. Професійно важлива якість найбільш ефективно розвивалася при виконанні окремих операцій майбутньої діяльності. А саме в цих умовах і створюються найбільш сприятливі умови для формування рис оперативності у професійно важливої якості.

Висновки. Отже, на нашу думку саме в теорії системогенези діяльності В.Д. Шадрикова найбільш повно розкрито проблема професійних здібностей, а саме:

1. В контексті проблеми психології діяльності і психології розвитку введена проблема здібностей, взаємозв'язку загальних і спеціальних здібностей; формування професійних здібностей; розвитку здібностей в діяльності; здібності розглядаються саме в контексті цілісної поведінки і діяльності людини; розкрито роль діяльності в розвитку здібностей і формування індивідуальності людини.

2. Виокремлено шлях розвитку професійних здібностей із загальних здібностей людини, запропоновано загальні принципи їх діагностики, що дає можливість досліджувати розвиток здібностей в процесі формування психологічної системи діяльності.

3. Розкрито співвідношення між здібностями, вміннями і навиками в діяльності людини.

4. Запропоновано новий розгляд проблеми компенсації і індивідуального стилю діяльності.

Подальші наукові розвідки. Теоретична актуальність нашого дослідження вимагає подальшого поглибленого вивчення процесу формування професійних здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б. Г. Ананьев – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.
2. Князев М. М. Оптимизация системы обучающих воздействий на основе анализа структуры производственной деятельности: автореф... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.М. Князев. – Ярослав. гос. пед. ин-тут., 1973. – 18 с.

3. Леонтьев А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7–17.
4. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов – М.: Наука, 1972. – 312 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн – СПб.: Изд-во Питер, 2002. – 720 с.
6. Теплов Б. М. Избранные труды в 2-х т. / Б.М. Теплов. – М., 1985. – т.1 – с. 389.
7. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека [Учебное пособие] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
8. Шрейдер Р. В. Формирование и развитие системы профессионально важных качеств: автореф... канд. психол. наук: 19.00.07 / Р. В. Шрейдер. – Ярославский государственный университет, 1981. – 19 с.

Мартинюк Віталій Миколайович. Проблема професійних здібностей в психології.

Статтю присвячено теоретичному аналізу проблеми професійних здібностей в психології. Здійснено узагальнений аналіз підходів до проблем здібностей у вітчизняній психології. На основі теорії системогенезу діяльності В.Д.Шадрикова виокремлено шлях розвитку професійних здібностей із загальних здібностей людини; розкрито співвідношення між здібностями, вміннями і навиками в діяльності людини.

Ключові слова: здібності (загальні та спеціальні), професійні здібності, психічні властивості, суб'єкт діяльності, знання, вміння, навички, професійно важливі якості.

Мартынюк Виталий Николаевич. Проблема профессиональных способностей в психологии.

Стаття посвящена теоретическому анализу профессиональных способностей в психологии. Осуществлено обобщенный анализ подходов к проблемам способностей в отечественной психологии. На основе теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова выделен путь развития профессиональных способностей из общих способностей человека; раскрыто соотношение между способностями, умениями и навыками в деятельности человека.

Ключевые слова: способности (общие и специальные), профессиональные способности, психические свойства, субъект деятельности, знания, умения, навыки, профессионально важные качества.

Martynjuk V. Problem of professional skills in psychology.

The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of professional skills in psychology. The generalized analysis of approaches to skills problem in native psychology is done. Based on the activity theory of V. Shadrykova the way of development of professional skills out of general skills is singled out; the correlation between, capacity, abilities and skills in human activity is shown.

Key words: abilities (general and special), professional skills, mental properties, activity subject, knowledge, abilities, skills, important professional qualities.



УДК 316.6 – 591.5

Віта Назарук

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У СФЕРІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. Людство почало усвідомлювати, що від розв'язання екологічних проблем залежить подальше його існування. Шлях до становлення екологічної свідомості лежить через ефективну екологічну освіту. У зв'язку з цим важливого значення надається сьогодні вдосконаленню змісту, форм і методів екологічної освіти в школі, які спрямовані на формування у школярів системи екологічних знань, переконань, навичок, поглядів, моральних почуттів, що ґрунтуються на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичну основу дослідження становлять: положення теорії екологічної освіти (О.М.Захлебний, І.Д.Зверев, І.Т.Суравегіна); типологія ставлень до природи в системі екологічної освіти (С.Д.Дерябо, В.І.Ясвін), а також основні педагогічні закономірності та принципи виховного процесу (Ю.К.Бабанський, І.Д.Бех, Г.С.Костюк, А.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, І.П.Підласий, В.Ф.Паламарчук). У дослідженні враховані основні аспекти Концепції екологічної освіти в Україні.

Мета статті: проаналізувати закономірності вибору та оптимального поєднання форм і методів екологічної освіти школярів із застосуванням засобів народних традицій, що використовують вчителі в процесі викладання дисциплін природничого спрямування.

Виклад основного матеріалу. За основу реалізації змісту процесу навчання ми використали класифікацію методів І. Лернера і М. Скаткіна [6]. В рамках цієї класифікації проаналізовано всі

запропоновані в науці і практиці методи екологічного виховання, із застосуванням засобів народних традицій ставлення до природи.

Так, наприклад, у рамках пояснювально-ілюстративного методу можна повідомляти учням інформацію про навколишнє середовище і народні традиції, ставлення до природи за допомогою усного слова (розповідь пояснення), друкованого слова (підручник, додаткова література), наочних посібників (картин, схем, натуральних природних об'єктів), практичного показу способів діяльності у природі (догляд за рослинами на пришкольній ділянці, догляд за тваринами у живому куточку тощо). При цьому діти слухають, дивляться, читають, спостерігають, співвідносять нову інформацію про природні об'єкти з раніше засвоєною і запам'ятовують. Користуючись цим методом, доводимо до свідомості учнів зміст, суть і значення народних традицій ставлення до природи.

Для формування в учнів навичок і вмінь, а водночас і для засвоєння знань, вчителю необхідно спрямовувати діяльність школярів на неодноразове відтворення здобутих раніше знань про народні традиції ставлення до природи (репродуктивний метод) [4]. Приміром, вчитель називає народні прикмети про пори року, а учні пригадують подібні, вивчені раніше.

У рамках методу проблемного викладу вчитель може ставити перед учнями проблему, сам її вирішувати, але при цьому показувати шлях вирішення в його суперечностях, розкривати хід думки [5]. Цей метод дає можливість учителю показати учням зразки наукового знання природи, наукового вирішення проблем взаємозв'язку між неживою і живою природою, а учням – стежити за ходом думки, логікою доказу і засвоювати знання про цілісність природи. Безпосереднім результатом проблемного викладу буде засвоєння способу і логіки вирішення даної проблеми або даного типу проблем, але ще без уміння застосовувати їх самостійно.

Наприклад, за допомогою цього методу вчитель може пояснити учням другого класу на уроці на тему: «Нежива і жива природа» суть таких народних прикмет: «Ластівки літають низько – перед дощем», «Риби вискакують з води і ловлять комах – на дощ». Вчитель ставить перед учнями проблему: чому птахи перед дощем спускаються нижче до землі, а риби вискакують із води?

У рамках частково-пошукового, або евристичного методу вчитель може спрямувати діяльність школярів на самостійне виконання окремих кроків до пошуку знань про природні об'єкти [4]. Наприклад, за допомогою цього методу у третьому класі на уроці «Підсумки спостережень за неживою і живою природою та працею людей (весняний сезон)» вчитель може розібрати з учнями прислів'я: «Квітень – з водою, травень – з травою». Передусім учителю необхідно звертатися до спостережень самих учнів, до вже набутих знань, життєвого досвіду. Діти мають висловлювати свої судження: чому ж, коли у квітні багато волого, то у травні виростають розкішні трави. Усі відповіді учнів вчитель має узагальнити і зробити висновок про взаємозв'язки у природі, про залежність росту і розвитку рослин від атмосферних опадів.

Застосовуючи дослідницький метод, необхідно враховувати його основну мету – навчити учнів самостійно пізнавати природу [2]. Доцільно пропонувати такі завдання, які б забезпечували творче застосування основних знань про природу при вивченні курсу «Я і Україна», оволодіння рисами творчої діяльності, поступове зростання складності природознавчих проблем. Природно, що в навчальному процесі дослідницькі завдання потребують тривалого часу. Тому цей метод рекомендуємо вчителям використовувати переважно в позакласній роботі.

Аналізуючи праці науковців, визначаємо, що теоретичний підхід «виявляється в методичних розробках формування екологічних знань та екологічної свідомості» [3]; практичний – «спрямовує увагу на особливості формування екологічних умінь та виявляється в екскурсіях, іграх та інших прийомах екологічного виховання» [5].

Проаналізуємо основні аспекти цих підходів до екологічного виховання молодших школярів у їхніх конкретних виявах.

Робота за всіма напрямками виховання чуйності до природи у молодших школярів вдало поєднується у гри. Значення гри для виховання у молодших школярів естетичної чуйності до природи визначається можливостями гри у розвитку чуттєвої сфери дитини. Так, прийняття ігрової ролі потребує занурення в уявну ситуацію, використання чуттєвого досвіду [2].

Уже в початкових класах необхідно підвести дітей до думки, що людина – невід'ємна складова частина природи, що вона, розвиваючись та задовольняючи свої потреби, впливає на навколишнє середовище. Причому, цей вплив може бути як позитивним, так і негативним. Доцільно на уроках природознавства навести приклади і показати, що в результаті безвідповідального ставлення до природи знищено ліси на значних територіях, суттєво скоротилася чисельність багатьох тварин, птахів і рослин, деякі – навіть повністю зникли [5]. Оскільки для молодших школярів найдоступнішим є емоційно-естетичне сприйняття природного середовища, то педагогу необхідно знайти способи злиття емоційних почуттів у ставленні до природи з пізнавальними завданнями щодо її вивчення і практичними діями з охорони [6].

Активною формою організації природоохоронної діяльності учнів 1-4 класів є екскурсії, під час яких у них формуються позитивні установки, навички спостережливості, орієнтації у позитивних і негативних явищах в природному середовищі, емоційного естетичного сприйняття, відповідальності за її стан. Під час сезонних екскурсій у природу, акцентуючи увагу дітей на характерних ознаках кожної пори року, доцільно формувати почуття прекрасного, любов до рідного краю, навички грамотної поведінки в природі, оцінки позитивних і негативних дій людей стосовно навколишнього середовища [2].

Формування екологічної культури школярів здійснюється як у навчальному процесі, так і у позакласній діяльності. Педагогічною наукою визначені основні принципи екологічного виховання учнів і формування екологічної культури. До них належать:

- принцип міждисциплінарного підходу, що вимагає точного визначення місця і ролі кожного предмета в загальній системі екологічної освіти; взаємне погодження змісту, форм і методів роботи; логіку розвитку провідних ідей і понять, їх постійне вивчення і поглиблення;
- принцип систематичності і безперервності вивчення екологічного матеріалу, що реалізується за умови урахування ступенів навчання (початкової освіти), вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- принцип єдності інтелектуального і емоційно-вольового компонентів у вивченні і поліпшенні учнями навколишнього середовища;
- принцип взаємозв'язку глобального, національного і регіонального розкриття екологічних проблем у навчальному процесі [5].

У позакласній роботі екологічне виховання здійснюється за напрямками:

- озеленення населених пунктів і внутрішнє озеленення школи;
- лісорозведення і охорона лісів;
- боротьба з ерозією ґрунтів;
- охорона водоймищ і рибних запасів;
- охорона і приваблювання птахів;
- відновлення ареалів лікарських рослин;
- турбота про збереження великих та малих річок, очищення джерел та ін. [6].

Сформованість понять та уявлень про довкілля визначається наступними чинниками:

- усвідомлення краси природи як унікального явища та її функцій в житті людини;
- пізнавальний інтерес до природи;
- необхідність гармонійного співіснування людини та природи, відповідального ставлення до неї;
- дбайливе ставлення до природи в традиціях українського народу;
- ставлення до рослин і тварин.

Таблиця 1.

Тематичний зміст виховної діяльності можна змалювати наступним чином (на прикладі початкової школи)

1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
«Чистий клас». «Збережемо чистим довкілля». «Екологічна стежка». «Збережемо красу природи. Зелені друзі мого краю». «Перші весняні квіти». «Зустріч пернатих друзів». «Ми за них відповідаємо». «Тварини – не іграшки». Туристська прогулянка «До чистих джерел». «Рослини моєї вулиці». «Природа в загадках, прислів'ях, приказках та віршах». «Екологія в загадках». «Контурна карта виховної еколого-натуралістичної роботи».	«Віч-на-віч з природою». «Чисте джерело». «Чиста криниця». «Збережемо красу природи». «Екологічна стежка в різні пори року» (вулицею міста, села). «Чорнобиль – рана України». «Первоцвіти просять захисту». «Наш квітник – найкращий». «Дивовижні звірі Марії Приймаченко». «Якби тварини вміли говорити». Рухливі ігри з елементами техніки туризму. Вікторина-гра «Що покласти в рюкзак для мандрівки». «Боляче буває всім» (ставлення до тварин). «Тварини моєї місцевості». «Контурна карта виховної еколого-натуралістичної роботи».	«Чисте подвір'я». «Подорож лісовою стежкою». «Збережемо красу природи». «Заповідні місця мого краю». «Подарунки осені». «Казковий фруктовово-овочевий бал». «Посаджу дерево». «На квіти осені чарівні подивись». «Я не ображу рідної землі». Одноденна туристська прогулянка «У поході друзі». «Чорнобиль не має минулого часу». «Ти відповідальний за тих, кого приручив». «Тасмніці Катерини Білокур». «Тварини взимку потребують твоєї допомоги». «Різдво в гості прийшло». «Контурна карта виховної еколого-натуралістичної роботи».	«Стань природі другом, будь природі сином». «Себе я бачу в дзеркалі природи». «Тече річка невеличка». «Чисте довкілля». «Збережемо красу природи». «Знай, люби, бережи». «Збережемо природу рідного краю». Туристська гра-естафета «Долаємо перешкоди». «В усі пори року прекрасна земля». «Екологічною стежкою до лісу (гаю, поля)». «Жива і нежива природа». «Нагодуй птахів (тварин)». «Контурна карта виховної еколого-натуралістичної роботи».

Природоохоронна діяльність здійснюється у таких формах: шкільні лісництва, садівництва, мисливські господарства, зелені і голубі патрулі, санітарні загони захисту довкілля, групи «швидкої допомоги» звірам і птахам, натуралістичні гуртки, клуби, наукові товариства, екологічні експедиції та екскурсії, екологічні стежки та інших.

Підвищенню ефективності екологічного виховання сприяє його тісний зв'язок з традиційним народним вихованням любові до природи. Народна виховна мудрість з коліски плекала в кожній дитині відчуття гармонії природи і людини. Природа постійно одухотворювалась в її свідомості як Матір-Берегиня, а Сонце, Земля та Вода були «святими» [6, с. 24]. Дітей змалку привчали висаджувати і дбайливо доглядати городні та зернові культури, кущі, дерева, бережливо ставитись до птахів, диких звірів, комах та плазунів,

розуміти природу як живий всеохоплюючий організм, що живе за власними законами, яких ніколи не можна порушувати.

Для з'ясування стану реалізації екологічної освіти на уроках курсу «Я і Україна» в процесі навчання проводився констатуючий експеримент. Він передбачав вивчення досвіду вчителів щодо здійснення екологічної освіти молодших школярів.

Констатуючим експериментом було охоплено 58 вчителів навчально-виховних комплексів м. Києва та 30 вчителів м. Тернополя. Основними методами дослідження були бесіди з учителями, спостереження за навчально-виховним процесом.

У процесі бесіди з педагогами ми намагались отримати відповіді на такі запитання:

1. У чому полягає значущість курсу «Я і Україна» в здійсненні екологічної освіти?
2. Які форми екологічної освіти реалізуються у процесі вивчення курсу «Я і Україна»?
3. Які методи і засоби навчання використовують на уроках курсу «Я і Україна» з метою формування екологічних знань?
4. Які умови ефективного здійснення екологічної освіти у процесі вивчення курсу «Я і Україна»?

Аналіз відповідей учителів показав, що педагоги розуміють значущість курсу «Я і Україна» в удосконаленні екологічної освіти. Учителі зазначили, що на уроках курсу в учнів формуються елементарні екологічні знання, позитивне ставлення до природи, розуміння того, що людина є частиною природи і природу треба оберігати. На думку вчителів, екологічну освіту необхідно здійснювати не лише на уроках, а й в позаурочній і позакласній діяльності учнів. Проте вони не проводять ні масової, ні групової позакласної роботи екологічного змісту з курсу «Я і Україна». Таку ситуацію вони пояснили тим, що учні втомлюються під час уроків, і після занять організувати з ними позакласні заняття дуже важко. Класоводи зазначили, що відчувають труднощі в організації і проведенні позакласних заходів з екологічного виховання. Ці труднощі пов'язані з вибором необхідної методичної літератури, відсутністю вільного часу. Щодо індивідуальної позакласної роботи екологічного змісту, педагоги відмітили, що рекомендують дітям відповідні літературні джерела, дають їм завдання для індивідуальних спостережень. Усі вчителі зазначили, що іноді організують роботу з учнями в кутку живої природи, проте спеціально її не планують. Усі вчителі вказали, що організують цільові прогулянки з молодшими школярами.

Висновки. На нашу думку, ефективними умовами здійснення екологічної освіти є оптимальний добір змісту, методів і засобів навчання, спрямованих на формування екологічної культури та екологічної свідомості школярів, органічне поєднання урочної, позакласної і позашкільної роботи. Отже, серед методів навчання, які вчителі використовують з метою формування екологічних знань та умінь в учнів педагоги назвали бесіди екологічного змісту, різноманітні пізнавальні завдання, дидактичні ігри екологічного змісту. Аналіз відвіданих уроків показав, що на уроках вчителі використовують також загадки, прислів'я, народні прикмети з метою формування в учнів екологічних знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біда О.А. Природознавство і сільськогосподарська праця: методика викладання / О.А. Біда. – Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2000. – 400 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах: книга для учителя / К.Н. Волков. – М.: Просвещение, 1971. – 128 с.
4. Кочергин А.Н., Марков Ю.Г., Васильев Н.Г. Экологическое знание и сознание / А.Н. Кочергин. – Новосибирск, 1987. – 247с.
5. Миронов Л.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах / Л.В. Миронов. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 360 с.
6. Раев А.И. Управление умственной деятельностью младшего школьника / А.И. Раев. – М.: Просвещение, 1976. – 268 с.
7. Химинець О. Психолого–педагогічні основи екологічного виховання / О. Химинець // Початкова школа. – 1998. – № 4. – С. 38–40.

Назарук Віта Павлівна. Компетентність вчителів у сфері формування екологічної свідомості школярів.

У статті розкрито особливості впливу компетентності вчителів на формування екологічної свідомості школярів; проаналізовано форми і методи дослідження екологічної свідомості; описано фрагменти народних традицій, що впливають на екологічність учнів.

Ключові слова: екологічна свідомість, екологічна освіта, екологічне ставлення, компетентність.

Назарук Віта Павлівна. Компетентность учителей в области формирования экологического сознания школьников.

В статье раскрываются особенности влияния компетентности учителей на формирование экологического сознания школьников; анализируются формы и методы исследования экологического сознания; описаны фрагменты народных традиций, которые влияют на экологичность учеников.

Ключевые слова: экологическое сознание, экологическое образование, экологическое отношение, компетентность.

Nazaruk Vita Pavlivna. The competence of the teachers of forming ecological consciousness of students.

In the article the features of influence of competence of teachers open up on forming of ecological consciousness of schoolchildren; forms and methods of research of ecological consciousness are analysed; the fragments of folk traditions that influence on ecofriendliness of students are described.

Keywords: ecological consciousness, ecological education, ecological relation, competence.



УДК 37.015.3

Наталія Савелюк

РОЗВИТОК ПРОДУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття у світі набирають оберти численні інформаційні революції, а також незмінно актуальною залишається проблема збереження і примноження культурного потенціалу людства. Усе це створює соціальне замовлення на творчу особистість, що активно бере участь у різноманітних перетвореннях, на формування людини та громадянина, націленого на вдосконалення суспільства й вільно, нестандартно, креативно мислячого. Такі завдання визначаються як загальносвітовими деклараціями, так і рядом нормативних актів України. В цих документах підкреслюється, що творчий розвиток є важливою умовою життєдіяльності сучасної людини. Необхідною складовою і рушійною силою зазначеного процесу є продуктивне мислення, що характеризується певною новизною свого продукту. При цьому сензитивним етапом цілеспрямованого формування такого мислення є саме період дитинства. І тому чим раніше свідомо посприяти його розвитку, тим кращих успіхів можна досягти.

Але, по-перше, варто розібратися точніше, що ж саме ми збираємося розвивати? Детальний теоретичний аналіз засвідчує умовність будь-якого розмежування мислення з іншими пізнавальними психічними процесами. Деякі науковці взагалі не диференціюють, наприклад, мислення та уяву, стверджуючи, що як такого нетворчого мислення навіть теоретично не може існувати. Тому й поділ мислення на продуктивне і репродуктивне є досить умовним. Тут мова йде про те, чи має людина при розв'язанні певної навчальної або життєвої ситуації вже сформовані у попередньому досвіді засоби (репродуктивне мислення – через використання готових, засвоєних розумових навичок та умінь), чи таких засобів вона поки ще не має і тому повинна шукати або виробляти їх самостійно.

Крім поняття «продуктивне мислення» у літературі ми зустрічаємо ніби то взаємозамінні концепти «творче», «креативне», «евристичне» та «дивергентне мислення». На перший погляд, перші три поняття і справді цілком синонімічні з «продуктивним мисленням». Але марно існують різні терміни, щоб позначати, відповідно, дещо відмінні феномени. І хоча, з точки зору психології, немає принципової різниці між мисленням ученого, що робить видатне відкриття, і мисленням учня, котрий вкотре «шукає» певний загальновідомий закон природи; проте немає щодо механізмів такого мислення (відкриття чогось нового), але все ж ці два випадки відмінні за рівнями мисленнєвої діяльності свого суб'єкта.

Тому мислення будь-якої людини, дитини (незалежно від її інтелектуального рівня), що робить власні суб'єктивні відкриття, точніше називати «продуктивним», а от мислення вченого або творчо обдарованої дитини, що виявляють і справді об'єктивно значущі досягнення, вже варто називати «творчим» або «креативним». Ще одне – «евристичне мислення», на думку багатьох науковців, займає проміжне положення між формально-логічним і продуктивним, творчим; тобто це пошук нової інформації за задалегідь заданими алгоритмами, тоді як власне творче мислення такої алгоритмізації не передбачає. «Дивергентне мислення» – це не просто пошук якогось нового способу розв'язання певного завдання, а максимально можливої кількості таких способів. Як бачимо, «дивергентне мислення» – дещо вужче за змістом поняття, ніж «продуктивне мислення», що може відбуватися й конвергентним шляхом (тобто через пошук єдиного раціонального рішення проблемної ситуації).

Аналіз досліджень і публікацій. Щоб краще зрозуміти певне явище, варто розглянути історію його дослідження. У нашому випадку, хоча і вважається, що перші наукові концепції мислення почали формулюватися ще у XVII столітті, а проте більш-менш сучасного свого ідейного спрямування вони набули лише в XX столітті [3, с. 274-276]. На відміну від механіцизму асоціативної (А.Бен, Д.Гартлі, І.Герbart) і біхевіористичної (Е.Торндайк, Б.Скіннер) теорій, котрі розглядали мислення як переважно зовні детермінований процес поєднання ідей чи навичок, вперше поняття й опис власне продуктивного мислення виникає у працях О.Зельца, представника вюрцбурзької психологічної школи (поч. XX ст.). А найбільш визнаним напрямком, у межах якого поглиблено досліджувалися усі творчі процеси загалом і мислення зокрема, стала гештальтпсихологія. Найвідоміші представники – М.Вертгеймер, В.Келер, К.Дункер.

К.Дункер – автор видання «Психологія продуктивного мислення» (1935 р.). Згідно з визначенням Дункера, мислення – це процес, який через інсайт (розуміння, буквально – «ага-переживання», «осягнення») у контексті певної проблемної ситуації приводить до адекватних дій у відповідь на цю ситуацію. Щоб дослідити процес розв'язання мисленневих задач і, отже, процес продуктивного мислення, К.Дункер пропонував піддослідним особам вирішувати різноманітні математичні та практичні завдання творчого характеру. Проблемність штучно створеної ситуації для більшості її учасників полягала в тому, що мало хто в реальному житті з таким зустрічається. Загалом можна стверджувати, що у традиціях американської та європейської психології дихотомія «продуктивне – непродуктивне або нетворче мислення» прослідковується досить чітко аж до наших днів. Більше того, друге аж ніяк не розглядається як «гірший антипод» першого. Зокрема, такий визнаний авторитет у сфері зарубіжної «поведінкової психології», як Б.Скіннер, взагалі обґрунтовує програмоване навчання, котре розкладає пізнавальні дії дитини на чітко контрольовані етапи [1, с. 86-88].

У площині радянської психології, з якої визріла й українська наука, зазначена дихотомія не вимальовувалася настільки чітко. Адже у працях багатьох видатних психологів – О.Брушлінського, О.Запорожця, Г.Костюка, О.Матюшкіна, С.Рубінштейна, Б.Теплова та ін. – продуктивність розглядається як найбільш характерна, специфічна риса мислення як такого. У такому розумінні вже з перших років життя людини, дитини її мислення є продуктивним процесом, оскільки передбачає відкриття чогось нового – хоча й не завжди об'єктивно, проте суб'єктивно, для себе самого. Поряд із цим, не менш відомі психологи – зокрема, Н.Менчинська, Я.Пономарьов, О.Тихомиров та ін. – все ж розглядають доцільним виокремлювати продуктивне мислення в окремий вид.

У чому ж тоді специфіка власне продуктивного мислення? Ось як воно, наприклад, описується вітчизняними науковцями: «Це мислення виникає тоді, коли людина, спробувавши розв'язати певну задачу на основі її формально-логічного аналізу із використанням вже відомих їй способів і засобів, переконується у безрезультатності таких спроб, у зв'язку з чим у суб'єкта мислення виникає потреба в нових знаннях, які би дозволили вирішити дану проблему. Саме ця потреба і забезпечує належну мотивацію мисленнєвої активності. Пошук способу розв'язання мисленнєвої задачі передбачає відкриття ще не відомих людині властивостей об'єктів, а також взаємозв'язків цих властивостей. Часто при цьому суб'єкт мислення вимушений діяти в умовах більшої або меншої невизначеності ситуації, пропонувати та перевіряти різноманітні гіпотези, робити вибір між альтернативними рішеннями, помилятися та пробувати, шукати інші варіанти рішення» [5, с. 57]. Отже, можна стверджувати, виходячи із проаналізованих зарубіжних і вітчизняних концепцій, а також із реального життєвого досвіду, що будь-яке мислення включає у себе як репродуктивні елементи (у вигляді набутого життєвого досвіду), так і продуктивні складові (більша або менша новизна ситуації). Проте чим більше саме останніх, тим більшою мірою мова йтиме про власне продуктивне мислення. Подібне відбувається і з дитиною, коли педагог ставить перед нею проблемні завдання.

Але чи можна навчити усіх дітей мислити продуктивно – усіх, незалежно від їх реальних інтелектуальних здібностей? Гадаємо, що таки можна. Адже, по-перше, на відміну від творчого мислення, мова тут іде, насамперед, про суб'єктивну новизну отримуваних результатів і про формування позитивних емоцій як супутників процесу відкриття; по-друге, як продемонстрували дослідження західних психологів, навіть діти з відносно низькими показниками загального інтелекту часто можуть мислити творчо, нестандартно. За якими ж показниками варто оцінювати продуктивне мислення? Це, насамперед, міра сприйнятливості до проблемної ситуації, оригінальність і нестандартність думок, швидкість виникнення незвичайних асоціативних зв'язків. Тепер постає питання: як можна формувати та стимулювати продуктивне мислення дитини? Адже воно, на відміну від більш алгоритмізованої процедури логічного чи евристичного мислення – процес із багатьма «невідомими». Ми звикли формувати щось конкретне у наших вихованців: певну навичку, якість тощо. Тож мова в даному випадку піде не стільки про формування як цілеспрямований розвиток відповідної здібності із заздалегідь заданими її показниками, скільки про стимулювання – шляхом створення запускаючих продуктивне мислення проблемних ситуацій. Отже, мета статті – проаналізувати продуктивне мислення як психологічний феномен і розглянути основні передумови, чинники та прийоми його стимулювання в дитячому віці.

Аналіз результатів дослідження. Як відомо, будь-які здібності людини, у тому числі мисленнєві, формується не на порожньому місці, а на основі задатків. Задатки – вроджені особливості будови та функціонування головного мозку індивіда, що визначають полегшене формування одних здібностей та утруднене – інших. І саме права півкуля у людини вважається «творчою» (на відміну від «формально-логічної» лівої). А проте, так вже склалося, що традиційна наша освіта стимулює розвиток насамперед лівої півкулі. Згадаймо хоча би про відносно нещодавній факт обов'язкового переучування кожної дитини-шульги! Внаслідок таких традицій тільки приблизно 10 % людей, на думку науковців, збалансовано використовують обидві півкулі свого мозку.

Наприклад, М.Зденек, авторка книги «Розвиток правої півкулі», пропонує наступні методи стимулювання нашої «творчої» півкулі: 1) спочатку – «відключення» пануючої лівої півкулі за допомогою спеціальних прийомів; 2) «спрямоване зорове уявлення» (тільки після проходження першої стадії), що передбачає стимулювання виникнення в уяві різноманітних образів (зорових, слухових, нюхових і т. д.); 3) прийом «перехідних об'єктів» – використання приємних предметів із раннього дитинства; 4) писання

«іншою» рукою (це стосується більшості дітей, що пишуть правою рукою); 5) стимуляція різних відчуттів; 6) «фантазія»; 7) «вільні асоціації» [2, с. 47-48].

У контексті завдання сприяти розвиткові продуктивного, творчого мислення особистості на теренах вітчизняної психолого-педагогічної науки найбільш відомою стала концепція проблемного навчання. Основна його мета – розвиток творчого (продуктивного) мислення у дітей шляхом створення та постановки перед ними проблемних ситуацій. Ця концепція почала активно розроблятися у другій половині ХХ ст. Хоча її не можна назвати новітньою, оскільки вона має свої першовитоки ще в ідеях античних мислителів (наприклад, так званий сократівський метод). За кордоном ідейним засновником аналогічного дидактичного напрямку вважається відомий американський філософ, педагог і психолог Дж.Дьюї, який обґрунтував принцип прагматизму (практичної доцільності) в усіх сферах людського життя. На становлення проблемного навчання також вплинули ідеї гештальтпсихології про необхідність розвитку в учнів продуктивного («розуміючого») мислення. А от розробкою його положень вже як цілісної психолого-педагогічної концепції, починаючи з 60-их років ХХ століття, займалися Ю.Бабанський, І.Лернер, О.Матюшкін, М.Махмутов, Н.Менчинська, В.Оконь, М.Скаткін та ін.

Власне у психології розробка основ проблемного навчання асоціюються, насамперед, з ім'ям О.М.Матюшкіна. Засадничим поняттям теорії цілком закономірно стала «проблемна ситуація». Проблемна ситуація – це, насамперед, особливий суб'єктивний стан людини, котрий характеризується виникненням і посиленням пізнавальної потреби у пошуку нових знань, нових способів мислення, нових принципів дій. Іншими словами, проблемна ситуація виникає тоді, коли у людини є потреба розв'язати певну мисленнєву задачу, проте звичні способи розумової або практичної діяльності виявляються недостатніми. Основні особливості розв'язання проблемної ситуації: стрибкоподібність міркувань («Еврика!»), включення евристичних пошукових проб, вагома роль (поряд зі словесно-логічними) інтуїтивних узагальнень, що часто не знаходять свого відображення у слові. Вужче поняття «задача» – як зовнішнє співвідношення заданих умов і сформульованих запитанням педагога бажаних результатів мисленнєвого пошуку; їх може бути декілька у проблемній ситуації.

Хоча загалом проблемно зорієнтоване навчання і спрямоване на усунення педагога від його класичної директивної позиції, проте все ж передбачає певні елементи цілеспрямованого керівництва навчальним процесом (адже у протилежному випадку цей процес перестав би бути власне навчанням, перетворившись на стихійне учіння). У зв'язку з цим О.Матюшкін виокремлює правила створення проблемних ситуацій, управління процесом засвоєння у контексті цих ситуацій та визначення їх послідовності [5]:

1. Проблемну ситуацію необхідно формулювати шляхом вказування на недостатність попередніх знань учнів при їх неспроможності дати відповідь на сформульоване педагогом теоретичне запитання або продемонстровані емпіричні факти. 2. Зазначена ситуація, а також способи її розв'язання повинні базуватися на попередніх знаннях учня і враховувати наявний рівень його інтелектуальних ресурсів – бути настільки зрозумілими й одночасно новими, щоб викликати пізнавальну потребу. 3. Навчальний матеріал при цьому повинен розмежовуватися на дві частини – ту, яка подається до постановки проблемного завдання (наприклад, фактичні дані), та ту, яка повинна бути засвоєна учнями самостійно, творчо (тобто під час розв'язання проблемних ситуацій) під педагогічним контролем дорослого.

Основними перевагами проблемно зорієнтованого навчання виступають високий рівень самостійності пізнавальної активності дітей та належні умови формування їх внутрішньої мотивації. Крім того, вироблені у контексті такого типу учіння знання, навички, уміння визначаються ширшим переносом у нові умови життєдіяльності. І саме проблемне навчання ставить усіх дітей у позицію дослідників, що стимулює розвиток у них власне продуктивного мислення.

Один із найбільш конкретних описів процедури застосування проблемного методу при роботі власне з дітьми (дошкільниками та молодшими школярами) знаходимо у роботах відомого російського психолога М.М.Поддьякова зі співробітниками [4]. На основі багаторічних досліджень він виокремлює два типи проблемності: 1) проблемність, невизначеність як внутрішню властивість знань та усієї психіки дитини загалом; іншими словами, вона, можливо, як ніколи пізніше, відкрита до нової інформації та творчого пошуку; наприклад, часто звичайна розповідь або казка викликають чимало проблемно зорієнтованих запитань, і головне при цьому – адекватно на них реагувати; 2) невизначеність, незавершеність як властивість об'єктів навколишнього середовища (природних і культурних), з якими взаємодіє дитина у процесі своєї життєдіяльності; цей аспект – закономірний наслідок динамічності, мінливості нашого світу.

При цьому варто зазначити, що надто висока проблемність певної ситуації може, навпаки, гальмувати психічну активність суб'єкта. Отже, проблемні ситуації, котрі пропонуються дитині, повинні бути в міру дозованими, такими, що враховують вікові та індивідуальні особливості суб'єкта пізнання.

На основі цих визначень М.М.Поддьяков розробив основну стратегію проблемного навчання дітей, котру названо принципом інтриги, що розвивається. Згідно з ним, кожне дидактичне заняття повинне мати певний елемент незавершеності, тобто поряд із поданням порції нової інформації варто залишати так звану зону «невизначених знань», щоб діти із задоволенням і пізнавальним нетерпінням очікували наступного заняття. Саме такий шлях і забезпечує формування продуктивного мислення, оскільки часто дитина не чекає пояснень педагога, а починає сама активно будувати припущення, експериментувати, сумніватися, уточнювати й таким чином здобувати нове знання.

Основні етапи проблемно зорієнтованого заняття характеризуються наступними особливостями: 1) створення проблемної ситуації – бажано, щоб вона мала матеріалізоване відображення, котре наочно

демонструвало би певну суперечність між наявними у дитини знаннями й певними емпіричними фактами; 2) актуалізація опорних знань – постановка педагогом додаткових, навідних запитань; 3) висування гіпотез – підштовхування до активного висловлювання дітьми власної думки із приводу наявної проблемної ситуації; виходячи з відомого методу стимулювання творчої активності – «брейнстормінгу», необхідно позитивно приймати будь-які, навіть і фантастичні, варіанти дитячих думок; 4) перевірка рішення та його введення у систему знань – педагог підтверджує вірні гіпотези, доповнює їх та узагальнює отриману дітьми нову інформацію.

Крім проблемно зорієнтованих запитань і бесід, при роботі з дітьми можуть успішно використовуватися ще й наступні методи: пропонування незавершених оповідань, що викликають чималий сплеск творчості; перетворення звичайних об'єктів або ситуацій у їх нестандартні, в чомусь суперечливі варіанти з наступною постановкою запитань. Як бачимо, такий підхід вимагає від педагога вищого рівня професійної майстерності, володіння технологією складання проблемних ситуацій та довшого часу підготовки до заняття.

Висновки та перспективи наступних досліджень. Отже, «продуктивне мислення» – поняття, що передбачає акцент не стільки на об'єктивних, скільки на суб'єктивних пізнавальних відкриттях людини як суб'єкта пізнання. Тому вже навіть теоретично можна стверджувати, що таке мислення варто розвивати у будь-якої дитини (крім, зрозуміло, глибоко розумово відсталой). Практично ж такий розвиток передбачає оволодіння педагогом системою спеціальних правил і прийомів, ключовим системоутворювальним чинником яких виступає так звана проблемна ситуація.

Перспективи наступних досліджень полягають у поглибленому вивченні онтогенетичних і соціокультурних складових розвитку продуктивного мислення дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник / О. І. Власова – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
2. Митник О.Я. Як навчити дитину мистецтва мислення. Педагогічна психологія: навч. посібник / О. Я. Митник. – К.: «Початкова школа», 2006. – 104 с.
3. Психологія: підручник для студ. вузів / За ред. Ю.Л.Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 558 с.
4. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
5. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
6. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2001. – 976 с.

Савелюк Наталія Михайлівна. Розвиток продуктивного мислення у дітей.

Здійснюється теоретичний аналіз поняття «продуктивне мислення» у його співвідношенні з концептами «творче», «креативне», «евристичне» та «дивергентне» мислення. Обґрунтовується думка про принципову можливість стимулювання розвитку продуктивного мислення у всіх без винятку дітей. Розглядаються описані вітчизняними й зарубіжними науковцями прийоми та методи такого стимулювання.

Ключові слова: мислення, продуктивне мислення, проблемна ситуація, проблемно зорієнтоване навчання.

Савелюк Наталия Михайловна. Развитие продуктивного мышления у детей.

Осуществляется теоретический анализ понятия «продуктивное мышление» в его соотношении с концептами «творческое», «креативное», «эвристическое» и «дивергентное» мышление. Обосновывается мысль о принципиальной возможности стимулирования развития продуктивного мышления у всех без исключения детей. Рассматриваются описанные отечественными и зарубежными исследователями приемы и методы такого стимулирования.

Ключевые слова: мышление, продуктивное мышление, проблемная ситуация, проблемно ориентированное обучение.

Natalia Saveliuk. The development of children productive thinking.

The theoretical analysis of the concept of "productive thinking" in its relation to the concept of "creative", "heuristic" and "divergent" thinking is making. The idea of the theoretical possibility of stimulating the development of children productive thinking is justifying. Methods and techniques of such stimulation considered by Ukrainian and foreign scholars are observed.

Keywords: thinking, productive thinking, problem situation, problem-oriented teaching.



УДК 37.034

ЮліяТимош

МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Серед наукових проблем, які не втрачають своєї актуальності впродовж тисячоліть, одне з чільних місць належить питанням морального становлення особистості, здатності людини розуміти, інтеріоризувати суспільні вимоги, засвоювати морально-етичні приписи та вибудовувати свою поведінку відповідно до них. Розвиток моральної сфери – основа особистісного розквіту та гармонійного розвитку всіх потенційних можливостей індивіда, запорука того, що результати його діяльності справді слугуватимуть вищим цінностям буття людини та соціуму.

Проте, як справедливо зазначають деякі відомі дослідники (зокрема, А.Дусавицький, Д.Фельдштейн та інші), останнім часом відбулася інтенсивна примітивізація моральної свідомості. Внаслідок цього спостерігається зростання цинізму, жорстокості, агресивності, частішають прояви небажання та невміння зрозуміти іншого, проявити емпатію, повагу, толерантність. Описані явища є закономірним результатом недооцінювання протягом останніх років ролі моральних засад у вихованні підростаючої особистості на фоні кризового в усіх відношеннях стану нашого суспільства.

Психологічна наука – одна з тих галузей знань, котрі покликані простежити та описати основні закономірності процесу соціалізації особистості, зокрема, в аспекті проблеми формування її моральних цінностей. При цьому варто зазначити, що психологи вже неодноразово зверталися до аналізу природи, сутнісних характеристик, чинників і механізмів становлення моральної свідомості особистості.

Так, у працях І.Бежа, М.Боришевського, І.Булах, П.Гальперіна, М.Гінзбурга, Д.Ельконіна, Л.Кольберга, Д.Леонтєва, О.Леонтєва, С.Максименка, Н.Максимової, Л.Орбан-Лембрик, С.Рубінштейна, М.Савчина, Є.Субботського, Д.Фельдштейна, Н.Чепелевої та ін. здійснена фундаментальна психологічна інтерпретація проблеми, висвітлена загальна логіка переходу зовнішнього морально-етичного припису в категорію особистісної норми. Крім того, тематика ряду захищених в Україні упродовж останнього десятиріччя докторських і кандидатських дисертацій також свідчить про те, що проблема формування моральності, моральної свідомості є досить актуальною на сучасному етапі розвитку нашого суспільства з його ціннісно-трансформаційними процесами [1; 3; 5].

Зокрема, Роман Павелків дослідив загальні закономірності формування моральної свідомості та самосвідомості молодшого школяра, Олег Безверхий – становлення моральної саморегуляції як вагомого аспекту зазначеного процесу, Наталія Яцюк – особливості моральної рефлексії на цьому віковому етапі, Оксана Квашук – психологічні чинники впливу телебачення на становлення моральної свідомості молодших школярів, Ірина Цемрюк – психологічні аспекти прояву егоцентризму при взаємодії молодших школярів із ровесниками, Оксана Гордійчук – специфіку морального виховання дітей цього віку засобами етнопедagogіки, Микола Гагарін – виховання морально-естетичних почуттів засобами української народної казки, тощо.

Така підвищена увага згаданих та деяких інших дослідників саме до молодшого шкільного віку є цілком закономірною з огляду на переконання більшості науковців щодо сензитивності відповідного вікового етапу для становлення моральної свідомості. Доведено, що в цей період відбуваються важливі зміни в розвитку як когнітивних, емотивних, так і конативних аспектів моральності дітей. Зокрема, від пасивного підкорення зовнішнім соціальним вимогам молодші школярі переходять до усвідомленого прийняття таких вимог, розуміння сутності моральних норм, їх послідовної інтеріоризації та екстеріоризації на поведінковому рівні [5, с.188].

Але, не дивлячись на чималу кількість досліджень моральної свідомості та самосвідомості особистості, зокрема у молодшому шкільному віці, окремі її змістові особливості та чинники становлення все ще залишаються недостатньо вивченими. Враховуючи цей факт, була сформульована мета статті: визначення ролі моральних цінностей у становленні особистості молодшого школяра.

Мета статті: розкрити основні підходи до визначення понять «цінності» й «моральні цінності» представлені у психологічній літературі. Визначити роль моральних цінностей у становленні особистості молодшого школяра.

Під цінністю розуміють властивість суспільних явищ, процесів, предметів призначених задовольняти певні потреби соціальних суб'єктів (людини, колективу, суспільства). На відміну від потреб, цінності є стимулами власне людської діяльності, що надають їй такі ознаки, як свободу та суб'єктивно заданий сенс. Потреби як стимули діяльності властиві і людині, і тваринам, особливо коли мова йде про вітальні (біологічні) потреби. Діяльність з їх задоволення необхідна, щоб забезпечити існування суб'єкта. У виборі цінностей людина вільна. Як правило, поняття цінності має два значення: перше — цінність — будь-яке матеріальне або ідеальне явище, що має значення для людини, заради якого докладе зусиль, тобто цінністю є те — заради чого люди живуть, діють, здійснюють (створять) вчинки; друге — цінність —

властивість, ознака явища, характеристика, значущості для людини (можна говорити у таких випадках про цінність кохання, дружби тощо) [3].

Моральні цінності — це різні форми вираження моральних вимог: норми і принципи моралі, моральні ідеали, поняття добра, справедливості, честі, гідності, обов'язку, життя людини, її моральні якості, моральні характеристики вчинків, діяльності та стосунків тощо. Моральні цінності виступають основою і критерієм для формування моральної оцінки та шкалою для співставлення оцінки явищ життя, вчинків людини. Моральні цінності є добром і для людини, яка здійснює їх вибір, і для її оточення, на яке цей вибір впливає. У процесі міжособистісних стосунків цінностями виступають добро і справедливність, що орієнтують на створення умов, за якими забезпечується мир і злагода між людьми, захист людського життя. Добра воля не тільки просвітлюється змістом, що випромінюють вищі цінності, але й стверджує їх у світі, у всіх сферах людського буття. Моральні цінності можуть стати фактором морального ставлення до дійсності тільки коли реалізуються в процесі реальної поведінки, вчинках людей.

Варто зазначити, що моральні норма, принцип, оцінка, ідеал, ціннісна орієнтація, моральні якості особистості — це і є моральні цінності, або цінності моральної свідомості. Поряд з ними у моральній свідомості існує система понять, що відбивають більш високий рівень цінностей моралі взагалі і моральної свідомості зокрема. Це поняття добра і зла, справедливості і блага, сенсу життя і щастя, обов'язку і совісті, гідності і честі, любові і відповідальності тощо. Вони називаються вищими, оскільки забезпечують моральну саморегуляцію поведінки і діяльності людини [2, с. 18].

З метою поглибленого дослідження змісту морально-ціннісних утворень свідомості молодшого школяра нами застосовувалася методика незавершених речень [5, с. 189]. Зміст цієї методики передбачав вивчення особливостей морально-ціннісної сфери молодших школярів, пріоритетних цінностей, визначення перспектив морального й особистісного розвитку. Дослідження проводилось на базі ЗОШ №1 м. Кременця, контингент досліджуваних — учні 3-4 класів (23 учні 3 класу та 26 учнів 4 класу). Ми пропонували учням бланки, на якому надруковані завдання (незакінчені речення). Дітям пропонувалося підписати картки та дописати подані на них речення. Наприклад:

1. Я добрий, бо.....
2. Я чуйний, бо.....
3. Я уважний, бо....
4. Я ціную в людях такі якості, як.....
5. Моя поведінка залежить від.....
6. Я володію такими якостями, як.....
7. Найголовніше в житті — бути.....

Аналіз висловлювань учнів молодших класів дав можливість виділити основні моральні цінності, які є важливим елементом моральної свідомості, що надають духовної визначеності системі мотивів. Наприклад: альтруїстичні цінності — «щоб люди були щасливі», «допомагати як старшим, так і меншим»; моральні — «вміти співчувати», «робити добро»; навчальні — «добре вчитися», «багато читати»; визнання навколишніми — «щоб мене всі любили», «щоб ставились як до дорослого»; саморозвиток — «старатися бути слухняним», «багато знати і вміти»; взаємини з дорослими — «завжди слухати вчителя та батьків», «мати добрі стосунки з родичами»; взаємини з ровесниками — «мати вірних і добрих друзів», «допомагати друзям»; зовнішня привабливість — «бути завжди гарною», «акуратно вдягатися»; самостійність — «самостійно виконувати посильну роботу», «щоб батьки прислухались до моєї думки».

Дана динаміка простежується зі збільшенням кількості об'єктивних міркувань у 3-4 класах. Зокрема, помітно зростають твердження щодо альтруїстичних (від 55,5% до 75%); моральних (від 48,1% до 82,1%) цінностей; взаємин з ровесниками (від 59,2% до 89,2%) саморозвитку (від 44,4% до 78,5%). Незначні відмінності спостерігаються у міркуваннях, стосовно зовнішньої привабливості, взаємин з дорослими та визнання навколишніми.

Цікавою видається внутрівибіркова динаміка усіх виокремлених показників, однак найтипівшим зразком вікової динаміки може слугувати показник «моральні цінності», який концентрує в собі семантичну суть досліджуваного феномена.

Слід зауважити, що зміст моральних цінностей, який був розкритий молодшими школярами, дає відповідь на питання щодо причин, заради чого діє дитина, чому вона присвячує свою діяльність. Саме ці цінності, їхня наявність певною мірою визначають сенс існування останнього.

Моральні цінності не просто задовольняють потреби дитини, а в певному, цілком реальному плані творять її духовність. Це дає можливість стверджувати, що в процесі пошуків свого «Я» (моральних цінностей) у молодших школярів на рівні самоусвідомлення формується система внутрішньо узгоджених уявлень про себе — моральна свідомість. А це все загалом оновлює, внутрішньо збагачує процес становлення моральної особистості молодшого школяра.

Наступне завдання, яке було запропоноване учням уже 1-4 класів полягало в тому, щоб розкрити зміст низки полярних моральних понять: добрий — злий, чесний — брехливий, справедливий — несправедливий, відповідальний — безвідповідальний, щедрий — жадібний, сміливий — боягуз, чуйний — жорстокий, надійний — ненадійний, ввічливий — неввічливий [1, с. 235].

Отримані емпіричні показники є свідченням, в першу чергу, того, що глибина розуміння моральних якостей дітей, які навчаються в різних класах (1–4-х класах), були досить відмінними. Так, наприклад, «добрим» першокласники вважали того, хто «дає цукерки», а учні старших класів (4 кл.) — того, «хто робить

людям добро»; «злий – той, що не дає цукерки, всіх ображає» (у 1 кл.) або «робить все, щоб було погано іншим; безсердечний» (у 4 кл.).

Якісний аналіз висловлювань дітей дозволив розділити їх на три групи: 1) повне та адекватне розкриття змісту поняття; 2) однобічність і обмеженість у розкритті поняття; 3) повне не розуміння змісту поняття. Ці три групи одночасно відображають рівні розвитку моральної свідомості учнів молодших класів – від високого рівня до низького, тобто до відсутності моральних знань.

Аналіз змісту та структури моральних цінностей свідчить про багатогранність та різноманітність моральних знань, активне морально-духовне життя молодших школярів. На підставі отриманих даних дохідливо висновку, що учні в основному мотиваційно та інтелектуально готові до засвоєння суті моральної взаємодії, прагнуть до наукових знань про добро і зло, призначення людини у світі та її позитивних моральних ідеалів. Це вміння виступає тією внутрішньою силою, що визначає розвиток моральної свідомості й морального розвитку молодшого школяра загалом.

Як бачимо, з віком молодші школярі починають надавати особливої значущості тим моральним якостям, які можуть докорінно змінити їх позицію, регулювати дії й вчинки та вплинути на їх ставлення до самих себе. Якісна і кількісна інтерпретація домінуючих морально-ціннісних орієнтацій показала, що в цьому ієрархічному ряді, згідно із середньостатистичними даними, з віком змінюється тенденція щодо значущості моральних якостей. Так, у 4-му класі на перше місце виходять такі якості, як справедливість (83,9%), щедрість (78,6%), ввічливість (69,6%), доброта (80,4%). Тоді як у першокласників перше місце займає доброта (74,1%), чесність (75,9%), справедливість (70,3%), щедрість (66,6%). На другій позиції у четвертокласників знаходяться: любов до людей (53,6%), відповідальність (48,2%), турботливість (44,6%), щирість (41,1%); у першокласників – ввічливість (59,5%), товарицькість (27,7%). На останній позиції в учнів 4-го класу – скромність (21,4%), працелюбність (17,3%), а в першому – відповідальність (12,9%) і працелюбність (9,3%). Серед названих моральних якостей першокласники взагалі не вказували на такі якості, як чуйність, наполегливість, скромність, турботливість.

Молодші школярі більшою мірою здійснювали вибори в межах морально-ціннісної позиції (справедливість, щедрість, ввічливість, доброта, відповідальність та ін.). Це підтверджує думку про те, що позиції даних учнів тісно корелюють з орієнтаціями на рефлексивні очікування навколишніх, тобто вони чітко уявляють, якої поведінки від них очікують батьки, вчителі та їх ровесники і прагнуть побудувати на основі цих передбачень власний образ «Я».

Беручи до уваги кількісні дані, ми можемо стверджувати і те, що в моральній свідомості дитини відбувається не тільки вербальне фіксування відповідних моральних цінностей, але й виникає емоційне ставлення до них. Таким чином, до кінця молодшого шкільного віку розуміння моральних цінностей особистості досягає рівня сформованості у дитини, потреби чинити відповідно до власних моральних знань, тобто здійснювати саморегуляцію. Отже, ціннісні орієнтації як якісна характеристика особистості є системотворчим фактором соціалізації дитини. Оскільки в морально-ціннісних орієнтаціях фіксуються нормативні ставлення та виражаються інтегральні характеристики особистості, вони є характеристикою моральної особистості й стають вагомим засобом розкриття головних тенденцій її розвитку.

Недостатнє усвідомлення у системі ціннісних моральних орієнтацій важливості вказаних якостей суттєво знижує мотиваційні та регулятивні можливості моральної сфери молодших школярів, послаблює механізм самоконтролю і саморегуляції ними власної поведінки. Однак те, що молодший школяр може засвоювати основи моральних норм, моральних знань і досвіду, необхідних для розвитку особистості й регуляції та саморегуляції поведінки і діяльності, є констатованою істиною. Такі узагальнення продовжують на емпіричному рівні аналізуватися, завдяки чому з'ясовується рівень усвідомленості учнями моральних категорій та рівнів сформованості моральної свідомості.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у поглибленому вивченні впливу різноманітних чинників на формування моральної свідомості молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2009. – 248 с.
2. Бех І.Д. Духовний розвиток особистості: Проблеми виховання / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1 (54). – С. 5–27.
3. Котельник А.С. Ціннісні орієнтації як предмет психології / А.С. Котельник // Матеріали ІІ Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С. Костюка. – Т.І. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – С. 150–151.
4. Кравченко Н. Розвиток моральних рис дітей: Програма занять для учнів 3-5 класів / Н. Кравченко // Психолог. – 2009. – №22-23 (359). – С.18–26.
5. Павелків Р. В. Особливості процесу формування моральної свідомості та самосвідомості у молодшому шкільному віці / Р. В. Павелків // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2002. – Т. 4. – Ч.6 – С. 187–192.
6. Павелків Р. В. Молодший школяр у моральному вимірі міжособистісних відносин / Р.В. Павелків // Оновлення змісту, форм і методів виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць РДГУ.– Рівне. – Випуск 26. – 2003. – С. 6 – 10.

Тимош Юлія Володимирівна. Моральні цінності як чинник становлення особистості молодшого школяра.

У статті характеризуються основні підходи до визначення понять «цінності» й «моральні цінності» представлені у психологічній літературі. Визначається роль моральних цінностей у становленні особистості молодшого школяра. За допомогою діагностичних методик вивчаються особливості морально-ціннісної сфери молодших школярів, пріоритетні цінності, а також перспективи морального й особистісного розвитку учнів 1-4 класів.

Ключові слова: моральні цінності, моральна свідомість, самосвідомість, молодший школяр.

Тимош Юлія Владимировна. Моральные ценности как фактор становления личности младшего школьника.

В статье характеризуются основные подходы к определению понятий «ценности» и «моральные ценности» представленные в психологической литературе. Определяется роль моральных ценностей в становлении личности младшего школьника. С помощью диагностических методик изучаются особенности морально ценностной сферы младших школьников, приоритетные ценности, а также перспективы морального и личностного развития учеников 1-4 классов.

Ключевые слова: моральные ценности, моральное сознание, самосознание, младший школьник.

Yuliya Timosh. Moral values as factor of becoming of personality of junior school children.

In the article the basic going near determination of concepts «values» and «moral values» is characterized presented in psychological literature. The role of moral values is determined in becoming of personality of junior schoolboy. By diagnostic methods features are studied morally valued spheres of junior schoolboys, priority values, and also prospects of moral and personality development of children.

Keywords: moral values, moral consciousness, junior schoolboy.



УДК 678.01:573.311

Ростислав Гарматюк

ДОСЛІДЖЕННЯ ПИТОМОГО ОПОРУ ЕЛЕКТРОПРОВІДНИХ ПОЛІМЕРКОМПОЗИТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ

Загальна постановка задачі та її актуальність. Для забезпечення технічного прогресу в промисловості та енергозбереження виникає необхідність розробок нових електропровідних матеріалів з покращеними електропровідними, фізико-механічними експлуатаційними характеристиками

Більшість полімерів є електричними ізоляторами, але із них можна виготовити електропровідні композиції шляхом введення дисперсних наповнювачів [1]. Актуальність вирішення цієї проблеми полягає у використанні електропровідних композиційних матеріалів і покриттів на основі епоксидних смол, наповнених діа-, пара- і ферромагнітними дрібнодисперсними компонентами, які мають високу адгезію до металевої основи, технологічність при формуванні покриттів на деталі складної конфігурації, розвинуту сировинну базу.

Аналіз існуючих рішень. Першими електропровідними полімерними матеріалами на основі фенолформальдегідних смол були наповнені графітом композиції, які використовувалися для виготовлення резисторів. Потім з'явилися наповнені технічним вуглецем електропровідні еластичні матеріали, спочатку на основі натурального, а потім і синтетичного каучуків.

Застосування електропровідних полімеркомпозитів в машинобудуванні потребує проведення додаткових досліджень, що дозволяє раціонально підійти до процесу оптимізації складу розроблюваної композиції.

Метою проведених досліджень є встановлення залежності питомого опору полімеркомпозитів від складу інгредієнтів.

Методика та матеріали досліджень. При формуванні полімерної матриці використали епоксидно-діанову смолу марки ЕД-20, яку структурували аміним твердником – поліетиленполіаміном (ПЕПА) в кількості 12 мас. ч. на 100 мас. ч. епоксидної смоли. Для пластифікації композиції застосовували аліфатичну смолу ДЕГ-1, яка являє собою дигліциділовий ефір диетиленгліколю. В якості наповнювачів при дослідженні питомого опору полімеркомпозитів гетерогенної структури використовували порошки пластинчастого графіту, технічного графіту, технічного вуглецю, бронзи алюмінію. Полімеризацію проводили протягом 24 год. при температурі 293 К. Для досліджень виготовляли зразки діаметром 25 мм і товщиною 2мм.

Викладення основного матеріалу досліджень. До методів дослідження електропровідних полімеркомпозитів відноситься вимірювання об'ємного і поверхневого питомого опорів.

Одним із найбільш простих по апаратурному оснащенню методів є метод, заснований на вимірюванні сили струму, що проходить через зразок при відомій різниці потенціалів між електродами [2]. Визначення питомого об'ємного або поверхневого опору проводять на установці схема якої подана на рис. 1.

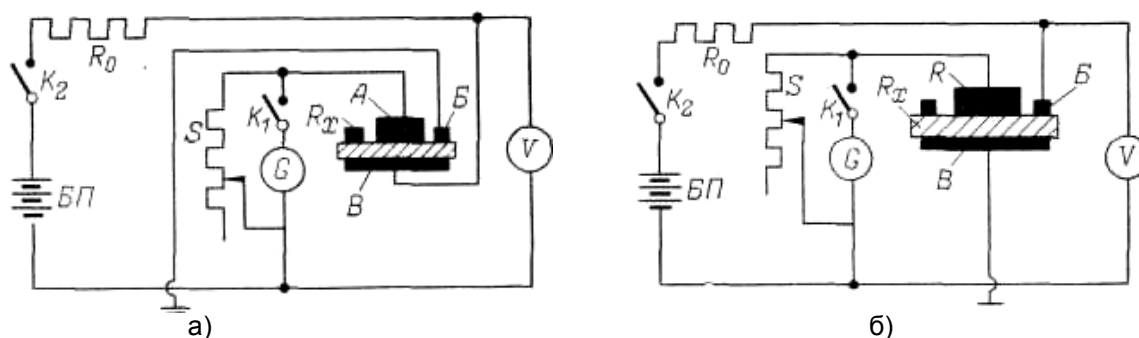


Рис. 1. Принципова схема установок для визначення питомого об'ємного (а) і питомого поверхневого опору (б):

БП— блок живлення; V — вольтметр; G — дзеркальний гальванометр; S — шунт гальванометра; R_0 — обмежувачий опір; R_x — випробуваний зразок; K_1, K_2 — рубильники; А, В — електроди; Б — охоронне кільце

Вимірюваний опір R_x включається послідовно в ланцюг джерела постійного струму із дзеркальним гальванометром, оснащеним шунтом для розширення меж вимірювання. Спад напруги на вимірюваному опорі визначається електростатичним вольтметром. Додатковий опір (порядку 100 кОм) виключає можливість виникнення в ланцюзі сильних струмів при пробі зразка, або випадковому короткому замиканні в ланцюзі. Напруга U відраховується безпосередньо по шкалі вольтметра. Сила струму I визначається по відхиленню «зайчика» на шкалі гальванометра. Величина струму, що проходить через

дослідний зразок, визначається шунтовим числом (l/n). При вимірюванні необхідно знати чутливість гальванометра C , тобто силу струму I (А), що, проходячи через гальванометр, викликає відхилення «зайчика». Сила струму I , що проходить через зразок, визначається по формулі:

$$I = anC, \quad (1)$$

де a – величина відхилення «зайчика» на дзеркальній шкалі гальванометра, мм;

n — масштабний коефіцієнт, мм; C — чутливість гальванометрів, А.

Вимірювання спочатку проводять при відхиленні порядку 30 – 40 мм.

Опір R_x знаходять по формулі:

$$R_x = \frac{V}{I} = \frac{V}{(anC)}, \quad (2)$$

Схеми виміру розрізняються тільки способом підключення електродів. При вимірі питомого об'ємного опору ρ_v матеріалів електрод A (рис. 1а) приєднується до клеми гальванометра, електрод B — до клеми вольтметра, а охоронне кільце B заземлюють, а при вимірі питомого поверхневого опору ρ_s покриттів електрод A приєднують до клеми гальванометра, електрод B — до клеми вольтметра, а електрод B заземлюють (рис. 1б), тобто у першому випадку визначають силу об'ємного струму між електродами A і B , а в другому — силу струму на поверхні зразка між електродами A і B .

Величина питомого об'ємного опору ρ_v (Ом м) обчислюється по формулі:

$$\rho_v = \frac{VS}{(Ih)}, \quad (3)$$

де S — площа електрода A ;

h — товщина дослідного зразка.

Ефективна площа електрода $S_{\text{еф}}$ (м²) розраховується по рівнянню:

$$S_{\text{еф}} = \frac{\pi(d_1 - d_2)^2}{16}. \quad (4)$$

де d_1 — діаметр електрода A , м;

d_2 — внутрішній діаметр охоронного кільця, м.

Питомий об'ємний опір ρ_v (Ом м) обчислюється по формулі:

$$\rho_v = \frac{V\pi(d_1 + d_2)^2}{(16anCh)}. \quad (5)$$

Питомий поверхневий опір ρ_s (Ом) розраховується по формулі:

$$\rho_s = \frac{2V\pi(d_1 + d_2)}{anC(d_2 - d_1)}. \quad (6)$$

На рис. 2. наведена схема розташування електродів на зразку.

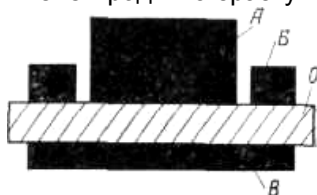


Рис. 2. Схема розташування електродів на зразку:
 A, B — електроди; B — охоронне кільце; O — зразок

Вимір ρ_s і ρ_v , проводиться за допомогою додаткового пристрою (рис. 3).

Механізм електропровідності залежить від типу електропровідного наповнювача, його концентрації, наявності оксидних та інших плівок на поверхні частинок, способу і степені диспергування наповнювача в полімері, від температури і деяких інших факторів. В якості плівкоутворюючих в електропровідних матеріалах використовують епоксидні, фенолформальдегідні та інші смоли.

Одним із напрямків збільшення електропровідності полімеркомпозитів є армування дисперсними наповнювачами. Використання наповнювачів дозволяє отримати композиції із заданими властивостями, які можна варіювати, змінюючи природу, гранулометричний склад, форму частинок і ступінь наповнення. Можливості в цій області надзвичайно широкі, а коло вирішуваних завдань в остаточному підсумку визначаються конкретними вимогами, які ставляться до матеріалів [3]. Істотна відмінність наповнених

композицій від полімерної матриці зумовлена гетерогенністю системи, в якій фізичні параметри компонентів різко відрізняються.

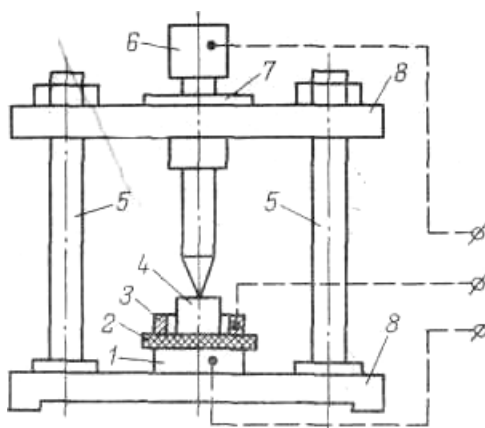


Рис.3. Вимірний пристрій :

1, 4 — вимірювальні електроди; 2 — зразок; 3 — охоронне кільце; 5 — колонки; 6 — рухливий притискний контакт; 7 — напрямна втулка; 8 — діелектрична платформа.

Як електропровідний наповнювач використовують в основному срібло, нікель, мідь, графіт, технічний вуглець. Для одержання покриттів з високою провідністю використовують наповнювач з частинками пластинчастої або лускатої форми. Завдячуючи тиксотропним властивостям матеріалів з наповнювачами пластинчастої форми, знижується седиментація частинок в матеріалі, що забезпечує збільшення провідності [4, 5].

В якості наповнювачів для дослідження процесу формування електропровідних полімеркомпозитів гетерогенної структури використовували порошки пластинчастого графіту, технічного вуглецю і технічного графіту та вуглетканину графітізовану подрібнену .

Встановлено низький питомий опір композиції на основі вуглетканини графітізованої подрібненої (рис. 4), але враховуючи складність нанесення покриттів на її основі було використано пластинчастий графіт. Показано перспективність використання в якості допоміжного наповнювача дрібнодисперсного технічного вуглецю в кількості 40 мас.ч., (тут і далі за текстом вміст інгредієнтів наведений у мас.ч. на 100 мас.ч. епоксидного олігомера ЕД-20), що дозволяє додатково знизити електричний опір на 20-25% (рис. 5).

$\lg \rho_v$, [Ом·м]

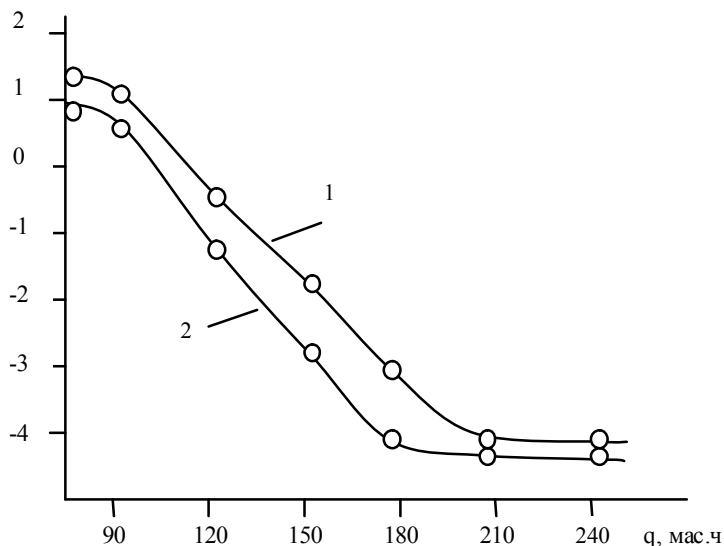


Рис. 4. Залежність питомого опору композиції від кількості основного наповнювача:
1 – пластинчастий графіт; 2 – вуглетканина графітізована подрібнена.

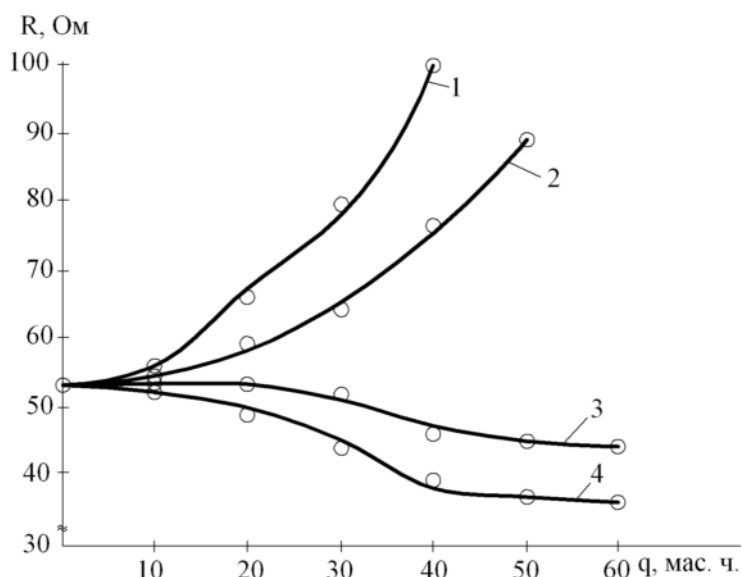


Рис. 5. Залежність електричного опору композиції наповненої пластинчастим графітом (200 мас. ч.) від природи та кількості дрібнодисперсного наповнювача:

1 – алюміній; 2 – бронза; 3 – технічний графіт; 4 – технічний вуглець.

Висновки. В результаті проведених досліджень питомого опору електропровідних матеріалів встановлено оптимальний склад композиції на основі епоксидної смоли ЕД-20 (100 мас.ч.), пластинчастого графіту (200 мас.ч.) та 40 мас.ч. технічного вуглецю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуль В. Е. Электропроводящие полимерные композиции / В. Е. Гуль, Л. З. Шенфиль. – М. : Химия, 1984. – 240 с.
2. Карякина М. И. Испытание лакокрасочных материалов и покрытий / М. И. Карякина. – М. : Химия, 1988. – 272 с.
3. Симонов-Емельянов И. Д. Отверждение в присутствии наполнителей / И. Д. Симонов-Емельянов, А. М. Чеботарь // Пласт. массы. – 1976. – №11. – С. 41–43.
4. Kurosaki Ryozo. Электрические и термические свойства плоского нагревателя из полимера, наполненного хлопьевидными частицами/ Kurosaki Ryozo, Kitano Takeshi // Nippon setchaku gakkaiishi. J. Adhes. Soc. Jap. – 2003. – 39, №4. – С. 136 – 145.
5. Сухарева Л. А. Долговечность полимерных покрытий / Л. А. Сухарева – М. : Химия, 1984. – 386 с.

Гарматюк Ростислав Тарасович. Дослідження питомого опору електропровідних полімеркомпозитів на заняттях з електротехніки.

У статті запропоновано оптимальний метод вимірювання питомого опору та проаналізовано вплив складу інгредієнтів на електропровідні властивості полімеркомпозитів. Обґрунтовано ефективність комплексного використання епоксидних полімерів, пластинчастого графіту та технічного вуглецю для електропровідних матеріалів. Запропоновано метод визначення питомого опору полімеркомпозитів, прийнятний для вищих навчальних закладів

Ключові слова: питомий опір, електропровідний матеріал, полімеркомпозит.

Гарматюк Ростислав Тарасович. Исследование удельного сопротивления электропроводящих полимеркомпозитов при изучении электротехники.

В статье проанализировано влияние состава ингредиентов на удельное сопротивление полимеркомпозитов. Обоснована эффективность комплексного использования эпоксидных полимеров, пластинчатого графита и технического углерода для электропроводящих материалов. Предложено метод определения удельного сопротивления полимеркомпозитов, приемный для высших учебных заведений.

Ключевые слова: удельное сопротивление, электропроводящий материал, полимеркомпозит.

Rostislav Garmatiuk. Research of specific resistance of elektroprovidnikh polimerkompozitiv is on employments after the electrical engineering.

In article influence of structure of components on specific resistance polymer composite is analysed. Efficiency of complex use epoxy polymers, lamellar graphite and technical carbon for electro-conducting materials is proved. It is offered a method of definition of specific resistance polymer composite for higher educational institutions.

Keywords: specific resistance, electro-conducting material, polymer composite.



УДК 37.013.42

Любов Кравець

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ДОМАШНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

Постановка наукової проблеми та її значення. Педагогічна праця – одна з найскладніших. Вона вимагає ґрунтовної підготовки, духовної культури, професійної майстерності, тобто певних здібностей, які характеризують різнобічність особистості педагога.

Високий рівень домашнього виховання й навчання в історії людства тривалий час забезпечувала губернерська педагогічна система. Губернерство як педагогічне явище «постало з потреби формування яскравої неординарної особистості, здатної здійснювати подальший поступ людської цивілізації» [6, с. 4]. За багатотисячолітню історію воно неодноразово довело ефективність свого існування і сьогодні є «життєво необхідною галуззю педагогіки, без якої не можна обійтися» [6, с. 86]. Інститут губернерства знаходиться на межі двох систем: з одного боку – сімейної, якій притаманний індивідуальний підхід, неформальність у стосунках між вихованцем і наставником; з іншого – державної, оскільки в рамках губернерської практики можливий відчутний певний державний контроль.

У більшості економічно розвинених країн світу інститут губернерства перетворився на загальнодоступний. Ринкові відносини в сучасних умовах вказують на наявність потреби у фахівцях, підготовлених до роботи в сім'ї, однак відсутність чітко визначених вимог та характеристик губернера не дуже позитивно впливають на якість його професійної підготовки. Утвердження губернерства як педагогічної системи визначає не лише професійні обов'язки, а й особистісні якості домашнього наставника, актуалізує єдині підходи до його професійної підготовки, концептуальні засади готовності до педагогічної діяльності в умовах сім'ї чи різних навчально-виховних закладів сімейного спрямування.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні науковці розглядають проблеми становлення та функціонування інституту домашніх вихователів. Так, дослідження учених зосередилися на розкритті традицій відродження інституту губернерства (І. Д. Зверева, Є. Г. Сарапулова), окреслюються напрями професійної освіти педагогів-губернерів (А. В. Бардінов, З. Г. Зайцева, Н. М. Савельєва та ін.). Разом з тим поза увагою дослідників досі залишаються проблеми чіткого визначення поняття «соціальний губернер», проблем профорієнтаційного відбору абітурієнтів зазначеного фаху, фрагментарно розкриваються функції, зміст діяльності роботи даного фахівця.

Мета статті – висвітлення поняття «губернер», окреслення функцій, основних напрямків роботи соціального губернера.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здавна вважалося, що губернер – це наставник освіти й виховання в домашніх умовах на засадах індивідуального підходу, природовідповідності дитини. Оскільки немає загальновизнаної дефініції, наводимо декілька варіантів, які по-різному розкривають його зміст. В «Українському педагогічному словнику» поняття «губернер», «губернантка» визначаються як особи, що наймалися для домашнього виховання й початкового навчання дітей у сім'ях дворян, вищих чиновників, буржуазії, купців [1, с. 76]. На нашу думку, найбільш вдалим є визначення Є. Г. Сарапулової «губернер», «губернантка» – це особи, які займаються індивідуальним навчанням і вихованням дітей у сім'ях чи в освітньо-виховних закладах закритого типу, умови перебування яких наближені до домашніх [7, с. 233]. Отже, губернер – фахівець з організації виховання на індивідуальному рівні, який може працювати з людьми, що мають особливі потреби, обдарованими людьми, дітьми, які позбавлені батьківського піклування в соціальних установах; надавати допомогу чи послуги у сфері виховання та освіти. Сучасна губернантка – це домашня вихователька, яка займається вихованням та навчанням дітей. До її обов'язків входять і послуги няні, і виховання дитини: розвиток її мислення, ознайомлення з оточуючим світом, відвідування з вихованцем театрів, виставок, музеїв, гуртків; із школярем вона має також виконувати домашні завдання. Інколи, за бажанням батьків, губернантка може бути одночасно і у ролі репетитора – поглиблено вивчати з дитиною іноземні мови, математику або музику. Практика свідчить, що губернантку сьогодні частіше за все наймають дошкільникам, щоб підготувати їх до майбутнього навчання; рідше – школярам і зовсім рідко – старшокласникам.

Губернерство як педагогічне явище сформувалося з необхідності виховання яскравої неординарної особистості, яка б відповідала потребам суспільства. Воно розвивалося в надрах родинного виховання, яке, у свою чергу, відображало педагогічну орієнтацію держави. У ХХ столітті губернерство виходить з-під спеціального посиленого державного контролю. У пострадянських країнах, як і в Україні, губернерство відроджується в найрізноманітніших формах. Росія першою звернула увагу на те, що масове навчання у нинішній школі максимально ускладнює процес становлення інтелектуальної, вільно мислячої, духовно зрілої й високоморальної особистості, що вкрай небезпечно для молоді демократичної держави. Російські вчені й педагоги-практики порушили питання про те, що зведення до мінімуму традицій губернерського домашнього навчання й виховання призводить до втрати країною багатьох талановитих дітей, які не сприймають масову систему суспільного навчання й виховання.

Сьогодні професія «гувернер» введена в Україні до переліку спеціальностей («Тимчасовий державний перелік професій», код спеціальності 5131), що вказує на її офіційне визнання та інтенсивне поширення [8]. Існує багато причин, що спонукають батьків звернутися до послуг домашнього вихователя, а саме: наявність дитини-інваліда в сім'ї, необхідність підготовки дитини до школи, індивідуальної роботи з відстаючими дітьми, потреба роботи з обдарованими дітьми, допомога дитині у підготовці домашніх завдань, нагляд за дитиною в час, коли батьки знаходяться на роботі; у зв'язку із зайнятістю доручити виховання здорової дитини няні чи гувернанті. За кваліфікацією та спеціальністю розрізняють такі посади: – домашній вихователь-логопед; домашній вихователь-психолог; домашній вихователь-музикант; домашній вихователь-хореограф (художник); домашній вихователь-вчитель іноземної мови; домашній вихователь-медичний працівник (для новонародженої дитини) [4].

Залежно від віку вихованням дитини займаються:

– бонна (няня) – від народження до кінця першого року життя, здебільшого перевага надається медичним працівникам, які володіють масажем та ЛФК. Крім догляду за дитиною, така людина може допомогти мамі у догляді за молочними залозами;

– домашній вихователь (гувернер) – від 1 до 3 років; запрошують вихователя, який має досвід роботи в ясельних групах;

– гувернер – від 3 до 5 років; підбирають спеціаліста з дошкільного виховання, який має досвід роботи, може підготувати дитину до школи.

Відповідно до часу проведеного домашнім вихователем з дітьми виділяють: домашніх вихователів-репетиторів; домашніх вихователів, які здійснюють цілодобовий нагляд за дитиною; домашніх вихователів із погодинною роботою; нічних нянь [4]. У своїй діяльності домашній вихователь керується законодавчими та нормативними документами, які регулюють відповідні питання; методичними матеріалами, що стосуються питань його діяльності; правилами трудового розпорядку; посадовими інструкціями.

Вихідними характеристиками гувернерської системи можна окреслити наступні психолого-педагогічні особливості навчально-виховної діяльності домашнього вихователя:

– формування у дитини загальнолюдських і національних цінностей, моральних понять, поглядів і переконань; забезпечення повноцінного фізичного та інтелектуального розвитку; виховання естетичних потреб, смаків, почуттів, художньо-творчих здібностей;

– соціально-виховна діяльність з дітьми різного віку, а також соціально-педагогічна підтримка людей, які цього потребують упродовж життя; індивідуальна робота з обдарованими дітьми або з дітьми, які мають соціальні відхилення, з метою соціально-педагогічної корекції; застосування спеціальних дієвих систем для перевиховання дітей в домашніх умовах;

– реалізація соціального виховання в умовах індивідуальної домашньої освіти та виховання щодо дітей, батьки яких зацікавлені в залученні фахівця з організації ефективної виховної роботи; налагодження взаємодії з різними соціальними інституціями (медичними, освітніми, культурними закладами, центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, неурядовими організаціями) та фахівцями (лікарями, дефектологами, реабілітологами, психологами, вихователями дошкільних закладів, учителями, викладачами-репетиторами, викладачами музичних, хореографічних шкіл та студій, керівниками гуртків, секцій, спеціалістами служб та центрів у справах сім'ї, представниками громадських організацій тощо), які сприяють соціальному становленню і розвитку дитини;

– налагодження позитивних відносин у родині; сприяння формуванню об'єднань батьків, які мають за мету поліпшення виховання дітей та гармонізації умов життєдіяльності соціального середовища; встановлення доцільної, конструктивної взаємодії з дитиною, батьками та іншими членами сім'ї. Дотримання основних правил та норм спілкування, добір оптимальних прийомів і засобів комунікативного впливу, попередження та подолання конфліктних ситуацій;

– вивчення, аналіз й оцінювання індивідуальних особливостей, стану фізичного і психічного здоров'я, рівня вихованості, успішності дитини, проблем соціально-психологічного, дидактичного та виховного характеру на основі сучасних методів педагогіки, психології, соціології. Узагальнення традицій, ціннісних орієнтацій, виховного потенціалу, інтересів, потреб, проблем сім'ї; рівня психолого-педагогічної культури батьків; особливостей спілкування дитини з дорослими членами сім'ї, сіблінгами;

– ретельне вивчення якостей, нахилів, уподобань вихованця і якнайповніше врахування їх при розробленні індивідуальної навчально-виховної системи для кожної конкретної дитини; підготовка вихованця до активної практичної діяльності, у відповідності з природними задатками, бажаннями та інтересами; орієнтація процесу домашнього навчання на розвиток мислення та на засвоєння дитиною тільки життєво важливого матеріалу, який вона змогла б застосувати на практиці; організація співробітництва з батьками для реалізації поставлених цілей; налагодження контактів з різними спеціалістами;

– попередження та обмеження причин соціальної дезадаптації дитини; запобігання та подолання негативних явищ, конфліктних ситуацій, які здатні антипедагогічно вплинути на неї; проведення роз'яснювальної роботи щодо впливу шкідливих звичок на здоров'я та життєдіяльність особистості; пропагування здорового способу життя; організація змістовної діяльності дітей через відвідування позашкільних навчально-виховних закладів;

– підвищення педагогічної культури батьків, активізація виховного потенціалу родини та формування навичок усвідомленого батьківства; допомога батькам у вивченні і розумінні питань сімейного виховання;

надання порад і рекомендацій щодо розвитку і виховання їхньої дитини, корекції її поведінки, відхилень у розвитку; знаходження ефективних шляхів взаємодії дорослих і дитини, створення атмосфери взаєморозуміння, співробітництва; вчасне подолання кризових ситуацій та проблем дитини і сім'ї, пропонування шляхів і засобів для самостійного вирішення і подолання труднощів, стимулювання впевненості у собі;

– обстоювання і захист прав та інтересів дитини на життя, освіту, дозвілля, свободу слова, отримання інформації, висловлення власної думки на основі відповідної нормативно-правової бази; створення умов для повноцінного розвитку вихованця [5, с. 11-16].

Специфічними особливостями професії гувернера є надмірна напруженість, гіпервідповідальність за результати освітньо-виховної роботи, відірваність від колег, неможливість порадитися в нестандартній ситуації, втручання батьків у процес виховання, особливості вихованця. Гувернер виконує складну, іноді монотонну щоденну роботу з привчання дитини до порядку, режиму, виконання певних завдань, доручень, що вимагає терпіння, наполегливості, самовладання.

Формування особистості фахівця, орієнтованого на роботу в сім'ї, необхідно будувати на основі діяльнісного підходу. Готовність домашнього вихователя до педагогічної діяльності передбачає певний рівень теоретичних знань. Він має знати основні положення Конвенції про права дитини, законодавство України про освіту, інші законодавчі та нормативно-правові акти з питань навчання і виховання, державну мову; правила та норми безпеки життєдіяльності; науково-педагогічні засади організації домашнього виховання дитини; вікові анатомо-фізіологічні, психічні особливості розвитку дитини; основи вікової та педагогічної психології, сімейної психології, педіатрії, гігієни і дієтології дитини, долікарської допомоги; дитячу літературу, найвидатніші твори мистецтва для дітей; закономірності взаємодії дитини з довкіллям; дитячі ігри та іграшки, їхні виховні можливості і функції; методику навчання грамоті, математиці, основам образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва, музичного розвитку дитини; засоби та форми розвиткової діяльності і виховної роботи, прищеплення загальної культури, зокрема етичних навичок дитини, організації активного та творчого дозвілля дитини – індивідуально, в групах та сім'ї; поведіння в екстремальних ситуаціях; історію рідного краю, міста, його визначні пам'ятки, культурні та навчальні заклади для дітей; основи етики, етикету, екологічної культури, правила охорони життя та здоров'я дітей; основи долікарської допомоги; основи трудового законодавства; правила і норми охорони праці та пожежної безпеки.

Готовність домашнього вихователя до педагогічної діяльності включає також практичні уміння та навички, а саме: формування соціальної компетентності об'єкта виховання, сприяння перетворенню його на суб'єкта власного соціального розвитку; підвищення ефективності міжособистісних та соціальних комунікацій людини, з якою працює; виявлення здібностей вихованця, забезпечення соціального комфорту в процесі розвитку обдарованих особистостей; інтеграція вихованця до соціального середовища, що сприятиме формуванню його адекватної оцінки соціуму та свого місця в ньому; формування соціальної активності та відповідальності у процесі реалізації завдань соціального виховання; розвиток навичок соціальної самоорганізації життя; зміст діяльності соціального гувернера з оточенням вихованця та в соціальному середовищі; діагностування стилю сімейного виховання та його активізація чи корекція в разі потреби; виявлення позитивного соціального потенціалу мікросоціуму, в якому мешкає вихованець, залучення виховних можливостей територіальної громади до гувернерської діяльності; залучення до виховання та розвитку особистості різноманітних позаосвітніх та дозвіллевих закладів [6].

Гувернер поставлений в умови, коли він зобов'язаний взяти на себе повну відповідальність і самостійно визначати власні функції, завдання з метою реалізації індивідуального та соціального замовлень. 3-поміж якостей, якими повинен володіти соціальний гувернер, можна виділити: гарні манери, спокійний, урівноважений характер, надійність та пунктуальність, високий рівень загального розвитку, всебічна ерудованість; творчість; охайність, пунктуальність, доброзичливість, готовність вчасно прийти іншим на допомогу, спостережливість та уважність.

За словами фахівців: «Становлення учителя – тривалий і складний процес професійної соціалізації, в якому він послідовно здобуває предметні знання, комунікативний досвід, оволодіває смисловою утворювальною дією, піднімаючись до авторської педагогічної системи» [2, с. 19]. Необхідно виховувати педагога-майстра, який вирізняється спеціальними професійними якостями й уміннями, універсалізмом, достатнім орієнтуванням у професійній сфері для задоволення інтересів своїх учнів, стабільними освітніми й виховними досягненнями, має широке коло однодумців, помічників, послідовників [2, с. 22]. Формування такого спеціаліста передбачає використання нових освітніх технологій, що дає змогу розглядати студента як суб'єкта свободи, вибору й відповідальності. Серед найбільш продуктивних технологій можна виокремити кейс-технологію, проектну технологію, інформаційну, дискусійну, модеративну, тьюторства тощо. Сьогодні постає потреба в контекстно-професійній моделі розвитку компетентності випускника вищого педагогічного навчального закладу – сукупності відповідних умов, засобів, методів, технологій навчання. Модель передбачає організацію квазіпрофесійної діяльності, міждисциплінарну взаємодію, надання можливостей для саморозвитку і самореалізації особистості студента, створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до навчання. Дотримання цих вимог дозволить виховувати особистість соціального гувернера, якого запрошуватимуть у сім'ї, якого будуть любити діти, який отримуватиме матеріальне та моральне задоволення від роботи.

Висновки. Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Отож, досвід переконує у необхідності розширення інституту гувернерства. Його постійно повинні поповнювати висококваліфіковані спеціалісти. Тому необхідно створити інтегративний образ випускника вищого педагогічного навчального закладу, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з урахуванням змін у професійній діяльності. Необхідно передбачити не лише кваліфікацію, що визначається системою набутих знань, умінь і навичок, але й базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності, які характеризуються більш широкою сферою застосування. У цьому напрямку повинні здійснюватися ґрунтовні напрацювання, що стосуються соціального гувернерства як напряму професійної діяльності соціального педагога, котрий тільки починає своє становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 260 с.
2. Зязюн І. Немає педагогіки без педагога... / І. Зязюн // Рідна школа. – 2012. – № 4–5. – С. 19 – 23.
3. Дем'яненко Н. Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі / Н. Дем'яненко // Рідна школа. – 2012. – № 4–5. – С. 32–38.
4. Ковалевська Н. В. Домашній вихователь у соціально-педагогічному дискурсі: навчально-методичний посібник / Н. В. Ковалевська. – Полтава, 2008. – 152 с.
5. Максимовська Н. О. Гувернерство в сучасних умовах: соціально-педагогічний аспект / Н. О. Максимовська // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2009. – № 3. – С. 11–16.
6. Маценко Л. М. Методика роботи гувернера: навчально-методичний посібник для підготовки фахівців напряму 0101 – «Педагогічна освіта» зі спеціальності 6.010103 – «Соціальна педагогіка» / Л. М. Маценко. – К.: ДАККІМ, 2010. – 242 с.
7. Сарапулова Є. Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера: монографія / Є. Г. Сарапулова. – К.: МАУП, 2003. – 264 с.
8. Світ професій. Актуальні професії ринку України. Електронний ресурс <http://www.4uth.gov.ua/trade/actually.htm>

Кравец Любов Михайлівна. Соціально-педагогічні засади діяльності домашнього вихователя.

У статті проаналізовано, яку роль відіграє домашній вихователь у формуванні особистості дитини. Звернено увагу на розкриття особливостей діяльності гувернера-вихователя, здійснено опис перспектив вітчизняного інституту гувернерства. Проаналізовано вимоги до домашнього вихователя-гувернера, зміст роботи, його основні права та обов'язки.

Ключові слова: професійна підготовка, домашнє виховання, майбутній педагог, домашній вихователь, гувернер, гувернантка.

Кравец Любовь Михайловна. Социально-педагогические основы деятельности домашнего воспитателя.

В статье проанализировано, какую роль играет домашний воспитатель в формировании личности ребенка. Обращено внимание на раскрытие особенностей деятельности гувернера-воспитателя, сделано описание перспектив отечественного института гувернерства. Проанализированы требования к домашнему воспитателю-гувернеру, содержание его работы, его основные права и обязанности.

Kravets Lyubov. Socio-pedagogical principles of a governess' activity.

The role played by the governess in the formation of a child's personality is analyzed in the article. The attention is based on the disclosure principles of a governess' activity, the description of prospects of the domestic institute of governess is made here. The requirements for the governess, for the content of his fundamental rights and duties are analyzed in this article.

Key words: professional training, home education, future teacher, governess.



УДК 378.147.381.036

Микола Курач

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. У зв'язку зі зміною соціокультурної ситуації в сьогоdnішньому суспільстві намітилася тенденція трансформації системи освіти нашої держави в напрямі її гуманізації, демократизації та естетизації, формування особистості, здатної природно, гармонійно і ефективно існувати у

навколишньому середовищі, критично ставитися до різнобічних естетичних і антиестетичних впливів культурного простору сучасності. Разом з тим, в умовах сьогодення, коли потужні медіа-засоби досить часто не на рівні високих естетичних критеріїв, а інколи загалом за їх відсутності всебічно використовують естетичні чинники впливу на дітей і молодь, недостатня готовність учителів змістовно організувати навчання та проводити дозвілля учнів на засадах естетизації освітнього середовища постає серйозною проблемою як для педагогіки так і для суспільства.

З огляду на це, набуває гостроти питання оптимізації навчально-виховного процесу педагогічного вузу, який повинен забезпечити підготовку відповідних кадрів для реалізації сучасних завдань навчання та виховання особистості, в тому числі і на основі естетизації. Одним із шляхів розв'язання зазначеної проблеми є залучення студентів – майбутніх педагогів до художньо-проектної діяльності в рамках реалізації сучасної проектно-технологічної технології навчання – одного з основних засобів забезпечення гуманістичності, креативності та естетизації навчання і виховання.

Необхідність впровадження сучасних педагогічних технологій підготовки учителів у вищому навчальному закладі, виявлення та обґрунтування найважливіших аспектів, які впливають на цей процес, розробка механізмів реалізації педагогічних технологій відповідають вимогам Державної національної програми „Освіта“ (Україна XXI століття), Законів України „Про освіту“, „Про загальну середню освіту“, „Про вищу освіту“, Національної програми „Учитель“ та інших нормативно-правових документів.

Першочерговим принципом реалізації художньо-проектного підходу в підготовці майбутніх педагогів, зокрема, вчителів трудового навчання виступає соціальне замовлення освітньої галузі „Технологія“, яка сьогодні взяла курс на формування і розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей, реалізацію творчого потенціалу та розвиток естетичних смаків учнів.

Саме тому вагоме місце у підготовці студентів – майбутніх учителів технологій – повинно посідати їх залучення до художньо-проектної діяльності, розвиток їх естетичних смаків, ідеалів, почуттів, естетичної культури та естетичної свідомості, що в перспективі трансформуватиметься у готовність вчителя трудового навчання до забезпечення продуктивного навчання, виховання та розвитку школярів на засадах естетизації навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема естетичного у структурі особистості знайшла відображення у дослідженнях В. Андрущенка, В. Даниленка, І. Зязюна, Л. Когана, Масол Л. М. та ін.; естетизація навчального процесу у вищій педагогічній школі була предметом дослідження В. Жданова, Т. Сулова, Л. Хомич, а проблема симбіозу естетичного виховання і трудової підготовки школярів розглядалась О. Коберником, В. Сидоренком, В. Стешенком, Л. Оршанським, Д. Тхоржевським та ін.

Разом з тим на сьогодні в науково-педагогічній літературі недостатньо висвітленим залишається питання, що торкається можливостей естетизації особистості студентів педагогічних вузів з використанням сучасних педагогічних технологій.

Формування мети статті. Ознайомлення з навчальним процесом ряду вищих педагогічних закладів освіти України свідчить, що у них поступово відбуваються зміни в підходах до підготовки студентів – майбутніх вчителів технологій щодо реалізації нового державного стандарту реалізації освітньої галузі „Технології“, зокрема тієї його частини, що стосується організації навчально-виховного процесу на основі забезпечення розвитку творчості, креативності учнівської молоді та естетизації процесу трудового навчання. У зв'язку із вищезазначеним, метою даної статті є акцентування уваги на проблемі естетизації навчально-виховного процесі як у школі так і в педагогічному вузі та пошук шляхів її розв'язання шляхом залучення студентів – майбутніх учителів технологій до художньо-проектної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, звернемось до розгляду суті поняття «естетизація» та проаналізуємо її роль не лише в навчально-виховному процесі, а й в суспільстві в цілому.

У науковій літературі «естетизація» в широкому розумінні поняття тлумачиться як надання естетичної форми предметам і явищам (середовищу, побуту, людським стосункам тощо). Як зазначають філософи, естетичні якості (на відміну від суто мистецьких) екстраполюються на всі предмети та явища буття – матеріальні та ідеальні, соціальні й природні. Естетизація включає процеси ідеалізації, гармонізації, візуалізації, вона передбачає інтенсивне використання мистецтва, актуалізацію завдяки його засобам емоційно-енергетичних ресурсів людини [4].

Філософи, розглядаючи особливості естетичного відношення людини до дійсності, зазначають, що воно проявляється в трьох основних формах людської діяльності: в матеріально-практичній, в духовній або інтелектуальній та в духовно-практичній діяльності. Оскільки естетичне (принаймні, в його людському прояві) базується на свідомості, то перш за все увагу дослідників привертає явище естетичної свідомості, джерелом якої постають глибини людського духу, людські враження, людська здатність сприймати дійсність. Даниленко В. Я. зазначає, що естетична свідомість – це свідомість споглядальна, але водночас чуттєво-емоційна. Це значить, що в естетичній свідомості важливу роль відіграють: естетичні ідеї, естетичні сприйняття, естетичні почуття та емоції. Загальним знаменником для єдності елементів естетичної свідомості постає естетичне переживання, яке є унікальною здатністю людини до ототожнення (хоча б на певну мить) із своїм предметом. Внаслідок такого характеру естетичного переживання людина наділяє будь-які явища і предмети своїми власними рисами. Наприклад, в естетичному сприйнятті дерева постають замріяними, вечір – журливим, джерельце – веселим та ін. Отже, перша форма прояву естетичного – це духовна (інтелектуальна) діяльність [1].

Але духовні естетичні переживання та споглядання знаходять свій зміст в певних реальних явищах та предметах, в людини виникає потреба виразити в предметі те, що її хвилює, зворушує, зачаровує. Звідси виникає процес переведення духовного в матеріально-речове, предметно виражене та зафіксоване. Тобто, естетична свідомість перетворюється в естетичну матеріально-практичну діяльність: написання картини або вірша, виконання музичного твору, спорудження архітектурного об'єкту, виготовлення декоративно-ужиткового виробу тощо. Але коли ми говоримо про матеріально-практичну форму реалізації естетичних ідей, образів та переживань, то маємо на увазі роботу із певним матеріалом: із фарбами, глиною, деревиною, металом та ін. Тобто матеріально-практична діяльність в сфері естетичного постає як вміння працювати з певними речами, використовувати їх природні властивості, помічати план дій та досягати мети.

Зрозуміло, що без такого роду діяльності ніколи не зможуть реалізуватись естетичні надбання свідомості. Тобто, окрім почуттів, емоцій, переживань, образів, ідей митець, студент або учень повинен бути вмілим виконавцем, майстром, інженером, що підкреслює вагомість та необхідність естетизації особистості саме в процесі художньо-проектної діяльності, яка передбачена новим державним стандартом освітньої галузі „Технології”. Художнє бачення дійсності, естетичного процесу, його результатів постає ядром духовно-практичної діяльності, оскільки це є діяльність, де злиті матеріальні дії та їх духовне спрямування. Отже, естетичне в житті людини і суспільства набуває реальності через єдність духовної, матеріально-практичної та духовно-практичної діяльності. Але ця єдність також не є простою та однорідною: вона по-різному виявляється в різних сферах суспільного життя, має різні пропорції проявів в різних видах та напрямках людської життєдіяльності.

Активність людини, її творча свідомість спрямовані на естетизацію довколишнього середовища. Естетична діяльність універсальна; вона включає як життєво необхідні сфери суспільного життя (виробництво, побут, етикет, поведінка, мода, традиції, обряди), так і ті сфери, де людина заявляє себе вільною від прямих життєвих потреб, – перш за все – художньо-творчу сферу (створення творів мистецтва, технічний дизайн, різні види самодіяльної художньої творчості, художньо-проектна діяльність в галузі декоративно-ужиткового мистецтва, прикрасення побуту та житла, та ін).

„Естетичне, яке по-суті є результатом „матеріалізації” сутнісних сил людини, є явищем соціальним, бо пов'язане не лише із трудовою та перетворювальною діяльністю, але також із спілкуванням, історичними естафетами різних поколінь, із намаганням людини у будь-який спосіб виразити у зовнішніх формах свій внутрішній духовний потенціал, із проведенням різних громадських, спортивних заходів, державних свят та церемоній. Естетичне, не маючи, як вже зазначалось, емпіричної, фактичної зовнішньої окресленості, пронизує всю різноманітність людської діяльності і поведінки. За своєю суттю естетичне є щось ідеальне, а тому невловиме щодо якісного визначення, бо безпосереднім суб'єктом і носієм естетичного є людина. Тому можна впевнено стверджувати, що естетичне проявляється не лише у формах людської діяльності, у різноманітних сферах людської життєдіяльності, а в конкретній людині: в її поглядах, переживаннях, способі життя та поведінки”, – зазначає В.Я. Даниленко [1, с. 41].

Естетична діяльність хоча й пов'язана із матеріальним виробництвом, але лише у мистецтві набуває самостійної цінності. Естетичне знаходить своє втілення в художньому, коли мистецьки створена форма спроможна викликати естетичні емоції. Виникають ці емоції під впливом всього змісту психічного і духовного досвіду людини, всіх компонентів мистецького твору як нерозривної єдності естетичного і художнього.

Естетична діяльність, як стверджує один із найвідоміших дослідників естетики М.Каган, реально, як щось окреме, не існує; саме по собі естетичне („естетичне як таке”) не є метою і сенсом якогось самостійного творчого акту, який може створювати „чисто естетичне”, як створюється інструмент, машина, твір мистецтва. Естетичне локалізоване, сконцентроване у мистецтві, проте, звичайно, їм не вичерпується, а розлите у всьому тілі культури, відіграючи в кожній із її складових певну роль. Коли ми говоримо про естетику виробництва, естетику поведінки, естетику гри, тощо, то маємо на увазі, що естетичне виконує при цьому свою специфічну функцію [2].

Таким чином, природа, світ, світобудова постають найпершою, найширшою сферою проявів естетичного в житті сучасного суспільства. В своїх творчих прозріннях людина багато чого запозичає у природи, вчиться в неї аж до того, що й певні інженерні рішення вона здобуває, вивчаючи природні процеси. Але людина не прагне механічно і просто копіювати природу. Вона завжди хоче бути творцем, прагне перевершити і себе, і природу, створити щось більш геніальне і досконале. Цей рух до абсолютної досконалості і є основою творчості, яка закладена у людській природі. Тому, плануючи та організовуючи художньо-проектну діяльність студентів, в якості мотивів необхідно враховувати та використовувати природне прагнення людини до самовираження та самореалізації.

Дуже важливою для людини і суспільства сферою проявів естетичного постає побут, де людина задовольняє свої важливі життєві потреби (відпочинок, гігієна, харчування, одяг, самообслуговування та ін.). Естетичне збіднення побуту як правило приводить до зниження творчої активності людини, навіть – до втрати нею інтересу до життя. З огляду на зазначене, можна рекомендувати вибір об'єктами художньо-проектної діяльності студентів предметів побуту, що реалізовуватиме матеріальні потреби особистості.

Необхідно також звернути увагу й на естетику духовної діяльності та духовного життя суспільства, що покликана стимулювати духовний розвиток людини, пробуджувати її духовні інтереси та зацікавлення. Яскраво проявляється естетична складова в релігійному житті суспільства, в освіті, у вихованні (частиною якого є естетичне виховання). Так, зокрема, вибір об'єктом художньо-проектної

діяльності у процесі фахової підготовки майбутніх учителів технологій писанки, різдвяної макітри, корзини для освячення паски чи інших релігійних атрибутів не лише зацікавлює студентів, спонукає до творчості, а й прилучає їх до духовності, всесторонньо формує особистість справжнього вчителя.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, мета естетичної діяльності знаходиться не зовні, а в самій людині, природні якості та творчі здібності якої допомагають створити нові культурні цінності. В процесі естетичної діяльності перетворюється не лише навколишній світ, предметне середовище, побут, але й підноситься культура самої особистості як суб'єкта естетичної діяльності, розвивається і удосконалюється творче бачення, відчуття форми, кольору, пропорцій, вміння асоціативно мислити, організувати своє життя, працю, побут так, щоб отримувати максимальне задоволення і духовну насолоду. Ці якості можуть бути використані в будь-якій сфері життя і діяльності людини – науковій, технічній, інженерно-конструкторській, художньо-мистецькій тощо.

Організація художньо-проектної діяльності студентів реалізує творче самовираження майбутнього вчителя як естетично розвиненої особистості, розвиток професійних та креативних якостей майбутніх фахівців, формує готовність до забезпечення в майбутньому естетизації навчально-виховного процесу в школі. Отже, питання формування естетичних смаків майбутніх учителів технологій є назрілим, актуальним та вкрай необхідним для подальшого вивчення. А художньо-проектна діяльність студентів у процесі їх фахової підготовки є головним напрямом у розв'язанні протиріч між потребами сьогодення та сучасним станом речей в зазначеній царині. Пріоритетним напрямом подальших досліджень окресленої проблематики, на нашу думку, повинна стати розробка цілісної педагогічної моделі залучення майбутніх учителів до художньо-проектної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко В. Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури [Текст]: [монографія] / В. Я. Даниленко. – Х. : ХДАДМ; Колорит, 2005. – 243 с.
2. Каган М.С. Избранные труды : Труды по проблеме теории культуры / Моисей Самойлович Каган. – СПб. : Петрополис, 2007. – 756 с.
3. Коберник О. М. Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід: [навч. посіб.] / За ред. О. М. Коберника, В. К. Сидоренка. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – 216 с.
4. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика [Текст] : [монографія] / Масол Людмила Михайлівна – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
5. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання [Текст]: [монографія] / Л. В. Оршанський. – Дрогобич : Швидко Друк, 2008. – 278 с.

Курач Микола Станіславович. Формування естетичних смаків у майбутніх учителів технологій

Проаналізовано різні підходи щодо розуміння категорії „естетичне”, розкрито суть поняття „естетизація”, наголошується на необхідності її забезпечення в навчально-виховному процесі школи та педагогічного вузу. Особлива увага приділяється впливу художньо-проектної діяльності на формування естетичних смаків студента – майбутнього учителя технологій.

Ключові слова: естетичний смак, естетизація, художньо-проектна діяльність, художня творчість, майбутні учителі технологій, виховання, розвиток.

Курач Николай Станиславович. Формирование эстетических вкусов у будущих учителей технологий

Проанализированы различные подходы к пониманию категории "эстетическое", раскрыта сущность понятия "эстетизация", подчеркивается необходимость ее обеспечения в учебно-воспитательном процессе школы и педагогического вуза. Особое внимание уделяется влиянию художественно-проектной деятельности на формирование эстетических вкусов студента – будущего учителя технологий.

Ключевые слова: эстетизация, эстетический вкус, художественно-проектная деятельность, художественное творчество, будущие учителя технологий, воспитание, развитие.

Nick Kurach. Formation aesthetic tastes of future teachers of technology in the process of art-project activities.

The article provides the analysis of various approaches to the category of "aesthetic". The essence of the concept of aestheticalization is being revealed as well as the need for its support in the educational process both at school and university teaching. Particular attention is paid to the influence of art and design activities in aestheticalization of students – future teachers of Technology.

Key words: aestheticalization, aesthetic taste, artistic design, artistic work, future teachers of technology, education, development.



УДК 37.036: 373.67

Наталія Приймас

МИСТЕЦТВО ХУДОЖНЬОГО СЛОВА ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. В процесі оновлення змісту, форм і методів навчально-виховної роботи важливим є визначення джерел, які необхідно при цьому використовувати. На початку ХХІ століття в Україні розробляються концептуальні засади гуманітарного розвитку держави, удосконалюється система виховання учнівської молоді з урахуванням європейських освітніх стандартів. Одним із основних завдань держави є охорона, примноження і широке використання духовних цінностей для морального та естетичного виховання людей, підвищення їх культурного рівня.

Невід'ємною частиною всієї духовної культури людства є мистецтво як одна зі специфічних форм відображення дійсності. Основні напрямки реформування загальноосвітньої школи вказують на необхідність покращення художньої освіти, естетичної культури підростаючого покоління. Досить актуальним для сьогодення є питання ролі та значення книг, зокрема, художньої літератури, для виховання та розвитку особистості. Реформування системи освіти та виховання вимагає посилення ролі літератури у формуванні духовно багатой, гармонійно розвиненої особистості з високими моральними ідеалами й естетичними потребами. Якщо враховувати значення літератури в житті суспільства, її роль в розвитку таких масових мистецтв як театр, кіно, то повністю можна розглядати художню літературу попереду інших видів мистецтв.

Аналіз досліджень і публікацій. Роль виховання художнім словом підкреслювали Я.А.Коменський, К.Ушинський, О.Потебня, І.Франко, І.Огієнко, Леся Українка, В.Сухомлинський та ін. Проблеми виховання та розвитку особистості через літературну освіту проаналізовано у працях М.Бахтіна, Т.Завгородньої, Д.Овсяненка-Куликовського, Є.Пасічника, Н.Побірченко, Н.Скрипченко, Б.Степанишина, П.Флоренського, П.Хропко. Питання взаємозв'язку емоційно-чуттєвої сфери і сприймання художнього твору досліджували Б.Ананьєв, В.Асмус, Н.Волошина, І.Зязюн, Н.Миропольська, Л.Проців та інші вчені.

У статті І. Багряного „Думки про літературу”, опублікованій у збірнику Мистецького Українського Руху в Ашафенбурзі (Німеччина) у 1946 році, мовиться: „Література покликана виховувати і гартувати людей, окрилювати їх, озброювати в ім'я творчого життя, боротьби і цвітіння” [1, с. 35]. У цьому ж збірнику міститься стаття У.Самчука „Велика література”, у якій він відстоює думку про справжнє покликання і призначення „великої літератури”: „Твори великої художньої літератури давали, дають і будуть давати щось, що скріплює, збагачує, цементує солідарність людських вдач і різноманітностей... Велика література світу – це найвищий моральний ареопаг, де судяться і дають присуд вселюдські моральні чи аморальні вчинки...” [4, с. 45].

Роль літератури у вихованні і розвитку особистості важко переоцінити. Розглядаючи методикою викладання української літератури в школі, Б.Степанишин пише про те, що “засобами художнього слова, біографічними матеріалами про письменників, усім курсом історії літератури можна розвинути не лише розумові сили учнів..., а й їх навчальні і почасти навіть наукові інтереси, почуття, волю, мотиви діяльності тощо” [6, с. 75]. Виховання чутливості до слова, за В. Сухомлинським, є чи не найголовніша передумова гармонійного розвитку особистості. Літературну освіту слід розглядати як засіб розвитку емоцій та розумових сил. Головне не сума знань з літератури, а розвинуті на їх матеріалі, здатність уявляти, співпереживати, розмірковувати, узагальнювати і здатність ці вміння застосовувати повсякденно впродовж усього життя.

Поділяючи думку Б.Степанишина про те, що серед завдань літературної освіти естетичне виховання стоїть на першому місці, ми зосередимо увагу на окремих аспектах, які обґрунтовують виняткове значення художньої літератури.

Мета статті – розгляд художньої літератури як мистецтва слова в контексті проблеми виховання та розвитку особистості.

Звертаємо увагу на те, що літературна творчість як мистецьке явище становить естетичну цінність. Естетичне виховання художнім літературним словом важко переоцінити, слово як будівельний матеріал художньої літератури є найбільш доступним засобом вираження ідей автора, воно об'єднує різноманітні компоненти естетичного впливу, формує естетичне відношення до дійсності. На сторінках творів ми насолоджуємося художніми засобами завдяки їх змістовності, виразності. Автор майстерно використовує різноманітні виражальні засоби літератури, завдяки яким сприйняття твору дає естетичне задоволення.

Психолого-педагогічні науки, а саме: історія педагогіки, теорія навчання і виховання, психологія пов'язані з методикою викладання літератури і навпаки, з історії української і світової педагогіки методика літератури черпає загальнопедагогічні ідеї. Таким чином, існує двосторонній зв'язок літератури та педагогіки, а особливо тут можна виділити потужний позитивний вплив літературного слова на виховання і розвиток особистості, основою чого є емоційно-психологічна сфера людських почуттів: “Інформація, яка зігріта почуттями, пережита, осмислена учнями, здатна впливати на розвиток особистості. Естетичні

почуття є необхідною базою формування ідейних та моральних переконань та уявлень людини... Без розвитку у школярів емоційної культури, без переживань, сердечної схвилюваності не може бути справжнього виховання засобами мистецтва” [2, с. 50]. Практикуючи форми і прийоми роботи, які активізують процеси емоційних переживань, ми прокладаємо шлях виховному процесу, джерелом якого є літературна освіта. Враховуючи принцип емоційності при сприйманні художнього твору, потрібно старатися на його основі викликати в учнів відповідні до задуму автора почуття. Дуже важливо для читача “пов’язати ідейний світ письменника зі своєю особою...” [6, с. 233]. Чуттєвий стан творця, читця і слухача зліті воедино на емоційній основі сприйняття твору мають найвищий ефект. Під час читання людина міркує і разом з тим деякою мірою змінюється, духовно багатшає. Віктор Гюго говорив, що читач відривається від книги зовсім іншим, ніж був до того. Подібний вплив на читача мають тільки високохудожні літературні твори, а сила впливу мистецтва художнього слова на людину залежить від естетичних категорій і емоцій.

Ми поділяємо думку Б. Степанишина про те, що “схвилюваність, а інколи потрясіння змістом прочитаного мимоволі штовхає людину на роздуми... Мистецтво витонченої словесності містить у собі могутню ідейну і моральну наснагу, воно етично й естетично вдосконалює людину, стимулює її і примножує творчі потенції... Літературні твори є джерелом радощів і натхнення мільйонів людей. Засобами художнього слова можна і слід виховувати в нашої юні волелюбність і громадянську активність, сумлінне ставлення до праці і порядність, високу національну та інтернаціональну свідомість, чесність і правдивість” [6, с. 49]. Серед найголовніших вимог, яких повинен дотримуватися педагог у цьому процесі, є заохочення учнів до самовиховання та самоосвіти, виховання в них загальнолюдських та національних ідеалів, прищеплення національної свідомості.

Загальна теорія виховання говорить, що “методика вивчення літератури і засобами художньої літератури, і на матеріалах життєписів письменників, автобіографічних творів і мемуарів виховує гармонійні, цілісні особистості, характер і волю, плекає мораль, формує активну життєву позицію, розвиває професійні нахили. Внутрішні процеси виховання цієї особистості, формування теоретико-літературних понять і ряду вмій у сфері літературної освіти, закономірності цих складних процесів розвиває нам загальна, вікова і педагогічна психологія” [6, с. 7].

Під час опанування літератури найважливішим є те, який вплив справляє інформація на розвиток учнів. Виконуючи загальну мету літературної освіти, необхідно прилучати учнів до мистецтва слова, до духовних пошуків видатних письменників, „виховувати потребу в читанні, інтерес до художнього слова, високі смаки, здатність і вміння естетично і творчо сприймати прочитане” [2, с. 49]. Важлива роль у цьому належить урокам та позакласній роботі, яка має охопити учнів різноманітними формами та видами діяльності. Слід звернути увагу на такі форми роботи як виставки присвячені ювілеям письменників, вітрини новинок літератури, стенди юного читача, випуски літературних стінгазет, шкільний літературний музей. Вагоме значення повинна мати робота літературного гуртка. Підготовка уроків позакласного читання, шкільних ранків, читацьких конференцій, занять літературного гуртка повинна допомогти вчителю краще пізнати учнів, а як наслідок – ефективніше впливати на виховний процес.

Аналізуючи завдання літературної освіти, що становить собою цілий навчально-виховний комплекс, можна виділити кілька основних ліній: естетичне виховання, формування національної свідомості, виховання високої християнської моралі. У трудовому вихованні потрібно звернути особливу увагу на відродження традиції українців як мудрих хліборобів, господарів землі, оберігачів і примножувачів рукотворних скарбів рідного краю, його природних багатств. Зокрема, варто пам’ятати, що „зробити літературне навчання виховуючим означає проінняти його зміст животрепетними ідеями сучасності... Ці ідеї прийдуть до учня тільки через відчуття краси художнього твору” [6, с. 51]. Для цього ми повинні розкрити цю красу, допомогти учням зрозуміти і збагнути її. Потужний струмінь літературного слова повинен впливати на свідомість, формуючи ті грані, які відтворюють основні сторони, ідеї художнього твору.

Розглядаючи художню літературу, як одне із джерел естетичного виховання, особливу увагу звертаємо на пізнавальну функцію, яка зосереджена на персоналіях письменників. Для того, щоб „учень пішов з уроку вивчення особистості письменника інтелектуально і емоційно наснаженим, морально цілеспрямованим, естетично натхненим, зачудованим величчю духу Митця і Громадянина” [6, с. 194], необхідне „належне ознайомлення з життєвим шляхом письменників” [6, с. 179].

Життєписи письменників, уявлення про найголовніші їхні твори, історії написання цих творів, дані стосовно прототипів художніх образів входять до пізнавальної функції. Ґрунтовне знання життєпису, характеру, світогляду письменника дає можливість глибше збагнути зміст твору, аналіз якого в свою чергу сприяє глибшому пізнанню особи митця. Даного питання стосується принцип історизму у літературному вихованні. У літературі цей принцип передбачає характеристику певної доби, у процесі виховання під принципом історизму розуміємо плекання історичної пам’яті, шанобливе ставлення до рідної мови, своїх предків, національної віри, до світлих і трагічних сторінок історії України.

Для виховання засобами художнього слова і водночас активізації літературної освіти потрібні такі методи і прийоми роботи, які найоптимальніше інтенсифікують всі розумові та емоційні сили учнів, впливають на формування їх світогляду. Треба зробити все, аби вивчення особистості письменника давало учням інтелектуальну й емоційну наснагу, а естетичне виховання морально цілеспрямовувало. Біографічний матеріал, який правильно донесений до учнів, краса життєвого подвигу митця, гармонійне поєднання його способу життя і творчості викликає в них позитивні емоції, має глибокий

вплив на формування особистості, на вибір ідеалу. Для правильного протікання виховного процесу, побудованого на матеріалі про особистість письменника, учням важливо пізнати його вдачу, звички, уподобання, громадське обличчя, особисте життя. Тільки тоді, коли постать письменника буде різносторонньо розкрита, коли він стане учням не тільки зрозумілою, а й близькою людиною, вони сприйматимуть його і як митця, і як борця, і перейматимуть його погляди, ідеї, його моральний кодекс, що якраз і є найпершим завданням літературного виховання.

Вивчаючи літературний твір, „наголошувати слід на багатстві духовного світу письменника, на красі його вчинків, на величі проголошуваних ним ідеалів” [6, с. 109]. Для виховання засобами мистецтва слова вивчення особистості письменника є необхідним. „Література в нашу епоху, в наш час... це є справа нації, речником якої має бути письменник чи поет” [1, с. 35], – таку думку висловив І.Багрняний на сторінках збірника МУРу 1946 р., ці слова залишаються актуальними і сьогодні.

У жовтні 1994 р. на науковій конференції у Рівному, присвяченій 90-річчю від дня народження У. Самчука, Н.Савчук у доповіді „Формування національної свідомості учнів під час вивчення роману У.Самчука „Волинь”, говорила про те, що українська література є не тільки засобом пізнання, а й „важливим знаряддям суспільного розвитку і виховання, мета якого є ціннісна орієнтація особистості, формування її національної свідомості. Завдання вчителя – допомогти учням виробити власний еталон людини (українця), який би став орієнтиром у процесі самовиховання” [3, с. 44].

В плані літературного виховання вагоме значення має психологічна налаштованість вихованців. Необхідно відштовхуватись від безпосереднього інтересу, підтримуючи і розвиваючи його знайомитись як з кожним видом мистецтва, так і під час знайомства зі специфікою художньої літератури. При виборі методики знайомства з літературою, як видом мистецтва, слід використовувати різноманітні методи. Наприклад для того, щоб організувати бесіду про специфіку художньої літератури, вихователь повинен спершу подати основний вихідний(базовий) матеріал, а згодом, розкриваючи різноманітні зображувальні засоби художньої літератури, можна широко використовувати самодіяльність учнів. Але ця методика не використовує повною мірою активність учнів. Натомість, можна запропонувати більш складну, але ефективнішу методику. Вона полягає в тому, що в центрі уваги повинно бути мистецтво читання – особливості сприйняття творів художньої літератури читачем; згодом, відштовхуючись від спостережень над процесом сприйняття, підвести читачів до самостійних висновків про специфіку художньої літератури. Таким чином, основне завдання виховання, поставити читачів у ситуацію, яка змусить їх замислитися над тим, як вони самі сприймають, читають літературні твори.

Одне з основних завдань літературного виховання – пробуджувати потребу в естетичній самоосвіті та самовихованні. В чому полягає мистецтво читання? Читання – це специфічний спосіб естетичного сприйняття творів, мистецтва слова. Відмінності в результатах читання, різне розуміння і оцінка творів можуть бути частково обумовлені різноманітністю шляхів відтворення і осмислення прочитаного, що породжено багатством, змістовністю, глибиною літературного твору. Відмінності в результатах читання можуть залежати також від здатності людини відтворювати прочитане. Нарешті, частково ці відмінності можуть залежати від розвитку читача, його здатності до творчої роботи під час читання. Але у всіх випадках читання являє собою творчу працю. Основне завдання – сформувати читацьку самостійність як якість особистості, яка однією з характерних рис має наявність у читача мотивів, що спонукають його звертатись до книг. Внутрішня потреба читання лежить в основі формування читача.

Чи настільки простим є процес читання як нам іноді здається? Чи зводиться він лише до того, що ми проводимо очима по рядках сторінок і з букв складаємо слова? Звичайно, ні. Це процес складний. Перечитуючи навіть добре знайомий твір, ми переконаємося, що потребується велика праця нашої свідомості, якщо в ході перечитування здійснюємо так званий аналіз твору. Але встановлення зв'язків між частинами твору, співставлення раніше прочитаного з новими епізодами – все це, що ми називаємо аналізом, і є – творчість читача.

Завдяки чому письменник змушує читачів виконати складну творчу роботу? Лише завдяки слову, яким впливає на читача. Слово – це будівельний матеріал в художній літературі, з допомогою якого створюється літературний образ. Таким чином, ми говоримо про те, що художня література – це мистецтво слова.

Сила літературного слова, його психологічний вплив дають безмежні можливості для виховання. Саме від автора залежить сила літературного слова: „Можна те саме слово поставити так і сяк. І від того, яку воно буде кидати від себе на нашу уяву тінь, від того залежатиме сила самого твору” [5, с. 172]. Важливо дати відповідь на питання: завдяки яким особливостям слова письменник спонукає нас здійснювати творчу діяльність? Які особливості слова дозволяють створювати художні образи, що змушують нас за читанням забувати про все на світі? Відповіддю на ці питання має бути висновок, який стане зв'язуючою ланкою при переході до з'ясування специфічних якостей художньої літератури. Спонукаючи вихованців шукати відповідь на сформульовані вище питання, слід наголосити на необхідності для цього розуміння специфіки літератури як виду мистецтва.

Специфіка будівельного матеріалу в художній літературі багато до чого зобов'язує письменника. Щоб втілити свій задум в художні образи, він шукає такі хвилюючі, проникливі слова, яким не можна не повірити, старається знайти те єдине, не замінило слово, за допомогою якого можна найбільш певно і переконливо передати свої думки і почуття. Однак специфіка мистецтва слова багато до чого зобов'язує і читача. Літературні твори лише тоді більш чи менш сильно діють на читача, коли читач має можливість уявити певні картини, образи, створені письменником, зі свого читацького особистого досвіду. Від

поєднання досвіду письменника і досвіду читача залежить художня правда – переконливість словесного мистецтва, якою і пояснюється сила впливу літератури.

Оскільки читання – це специфічний спосіб сприйняття образу в літературі, пов'язаний з творчістю читача, необхідно з'ясувати сутність процесу, який відбувається при створенні образу в уяві читача. Це своєрідна співтворчість, в ході якої відбувається поєднання досвіду читача і досвіду письменника. Вплив художнього твору на духовний світ особистості здійснюється в процесі цієї співтворчості.

Твори словесного мистецтва звертаються безпосередньо до читача, його особистого досвіду, до його почуттів та думок і непомітно, на основі особистих переживань і роздумів, викликаних художніми образами, підводять до авторської оцінки зображених явищ, до ідеї твору. При цьому і оцінка і ідея стають, немовби, особистим надбанням читача. Сила впливу літератури в тому, що вона не нав'язує свої висновки, а змушує самого читача підійти до цього висновку, сформулювати його. Глибина впливу і сила впливу літературного твору залежить не лише від світогляду, таланту і майстерності письменника, але й від рівня підготовленості, від художньої культури того, хто сприймає твір. Чим вищий рівень культури, інтелектуального розвитку, тим сприйняття твору багатше і глибше, естетична радість яскравіша і більша. З огляду на це, ми повинні говорити, що специфіка словесного мистецтва до багатьох чого зобов'язує читача. Показуючи процес сприйняття літературного твору, говорячи про здатність слова викликати в свідомості наочні уявлення, про сутність асоціативного бачення, ми доводимо справедливості думки, що читання – це особиста праця читача і співтворчість з письменником.

Висновки. Різні форми роботи з літературного виховання повинні бути спрямовані на спільні завдання – навчити дітей спілкуватися з книгою, підбирати твори відповідно до особистих читацьких інтересів та запитів, виробити потребу постійного розширення читацького кругозору, виховати культуру читання. Позакласна робота з книгою повинна бути системною, послідовною і цілеспрямованою, повинна впливати на формування світогляду, життєвих переконань, культурних потреб учнів.

Отже, тема виховного значення книг є досить актуальною для сьогодення. Прищепивши інтерес до літератури, ми прокладаємо шлях вихованню і розвитку особистості через літературну освіту, “школа має виховати мислячу людину і водночас – громадянина” [6, с. 14]. З огляду на те, що правильно організована літературна освіта є одним із основних джерел цього виховання, актуальною є проблема вдосконалення шляхів та вибору методик знайомства з літературою як видом мистецтва для формування особистості читача. Літературне виховання мистецтвом художнього слова є одним з основних завдань сучасного навчально-виховного процесу.

У подальших дослідженнях на науковий розгляд заслуговують питання методики виховної роботи з позакласного читання, вивчення літературних уподобань дітей та молоді, ролі та значення художньої літератури у вихованні підростаючих поколінь у різні історичні періоди розвитку суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багрянний І. Думки про літературу / І. Багрянний // Мистецький український рух. – Мюнхен; Карльсфельд, 1946. – Зб. 1. – С. 25–36.
2. Концепція літературної освіти / Н. І. Волошина, Є. А. Пасічник, Н. Ф. Скрипченко, П. П. Хропко // Початкова школа. – 1994. – № 3. – С. 48–56.
3. Савчук Н. Формування національної свідомості під час вивчення роману Уласа Самчука “Волинь” / Н. Савчук // Улас Самчук: до 90-річчя від дня народження письменника: ювілейний зб. – Рівне, 1994. – С. 42–44.
4. Самчук У. Велика література / У. Самчук // Мистецький український рух. – Мюнхен; Карльсфельд, 1946. – Зб. 1. – С. 38–52.
5. Самчук У. Волинь: трилогія. Ч. 3: Батько і син / У. Самчук. – 3-є вид. – Торонто: Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука, 1969. – 396 с.
6. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі / Б. Степанишин. – К.: Проза, 1995. – 254 с.

Приймас Наталія Володимирівна. Мистецтво художнього слова як джерело формування та розвитку особистості.

У статті розглядається художня література як мистецтво слова в контексті проблем виховання та розвитку особистості. Проаналізовано комплекс завдань літературного виховання, зокрема, пробудження потреби в естетичній самоосвіті та самовихованні. Обґрунтовано необхідність вивчення особистості письменника для виховання засобами мистецтва слова. Аналізуючи вплив художнього твору на духовний світ особистості доведено, що вибір і вдосконалення методик знайомства з літературою як видом мистецтва для формування особистості читача є актуальною проблемою сучасного навчально-виховного процесу.

Ключові слова: літературне виховання, художнє слово, читач, розвиток особистості.

Приймас Наталия Владимировна. Искусство художественного слова как источник формирования и развития личности.

В статье рассматривается художественная литература как искусство слова в контексте проблем воспитания и развития личности. Проанализировано комплекс заданий литературного воспитания, в частности, пробуждение потребности в эстетическом самообразовании и самовоспитании. Обосновано необходимость изучения личности писателя для воспитания средствами художественного слова. Анализируя влияние художественного произведения на духовный мир личности, доказано, что выбор и усовершенствование методик знакомства с литературой как видом искусства для формирования личности читателя является актуальной проблемой современного учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: литературное воспитание, художественное слово, читатель, развитие личности.

Natalia Pryimas. The art of fictional literature as a source of personality's formation and development.

The article reveals fiction as an art of word in the context of the problems of bringing up and developing the personality. The complex of tasks of literature upbringing, in particular, awakening the need of aesthetic self-education and self-upbringing has been analysed. Necessity of studying the writer's personality for upbringing by means of the art of word has been founded. Analysing the influence of the artistic word on the personality's spiritual world, the choice and improvement of the methods of getting acquainted with literature as a kind of art for the formation of the reader's personality have been proved to be the current problem of modern education and upbringing process.

Key words: literature upbringing, artistic word, reader, forming the personality



УДК 796.011.3 : 373.3

Віктор Слюсарчук

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ПОКАЗНИКІВ ДІТЕЙ РІЗНИХ СОМАТОТИПІВ У ПЕРІОД МІЖ 8 І 10 РОКАМИ

Постановка проблеми. Важливим об'єктом для фізичного виховання у початковій школі є фізичний стан учнів, оскільки нормативи фізичної підготовленості можуть виконати лише 30 % учнів; отримані під час цього фізичні навантаження адекватні тільки для 18–24 % [18]; 60–70 % відзначаються захворюваннями органів дихання, 41,5 % – опорно-рухового апарату, 18 % – шлунково-кишкового тракту, 15–17 % – різними алергічними реакціями; біля 20 % хворіють чотири і більше разів протягом навчального року [1].

Водночас доведено існування суттєвих відмінностей між дітьми існуючих соматотипів підліткового, старшого шкільного віку у величинах вияву і динаміці значної кількості різних показників [10; 15], у тому числі морфофункціональних і фізичних якостей [2; 3; 8; 9; 17]. Зазначене важливе, насамперед, у зв'язку із вимогою програми фізичного виховання [16] про необхідність здійснення диференційованого підходу до учнів та можливість формувати однорідні групи учнів, використовуючи для цього інтегральну та відносно стабільну [6; 7] характеристику індивіда, – соматичний тип конституції.

Проте аналіз літературних джерел засвідчує недостатні обсяг та якість інформації щодо особливостей вияву й динаміки функціональних показників дітей різних соматотипів у період молодшого шкільного віку [11; 13], а саме що є високоінформативними та комплексними з точки зору оцінки стану функціонування певної системи організму. Зазначене засвідчує важливість порушеної проблеми і необхідність проведення відповідного дослідження.

Мета статті – встановити наявність або відсутність розбіжностей у вияві й динаміці функціональних показників дітей різних соматотипів між 8 і 10 роками під впливом чинного змісту фізичного виховання.

Методи та організація дослідження. Під час дослідження використано такі групи методів: загальнонаукові – аналіз, систематизацію; педагогічні – спостереження; медико-біологічні – соматометрію і соматоскопію за методикою Штефко-Островського у модифікації С. С. Дарської [4], динамометрію, спірометрію, сфигмоманометрію, антропометрію, пульсометрію для визначення життєвого, силового, ваго-зростового індексів, а також індексу Руф'є і Робінсона [12]; математико-статистичні. Досліджувані – 80 дівчаток і 80 хлопчиків (по 20 кожного із чотирьох соматотипів) відібрані методом випадкової вибірки.

Результати дослідження. Стан вияву досліджуваних показників. Порівняння значень індексів, які відображають стан функціонування систем організму, у 8-річних дівчаток різних соматотипів засвідчило суттєві розбіжності. Найвиразнішими вони були у значеннях силового індексу (СІ) та індексу Робінсона (ІР), що відображали відповідно стан розвитку скелетних м'язів та функціонування серцево-судинної системи у спокої. У 9 та 10 років розбіжності між значеннями цих показників посилювались, а крім цього відрізнялися значення, що відображали стан функції із забезпечення аеробних метаболічних реакцій (ваго-зростовий

індекс – ВЗІ), функціонування дихальної (життєвий індекс – ЖІ) та серцево-судинної системи після дозованого фізичного навантаження (індекс Руф'є – РІ) дівчаток різних соматотипів (табл. 1).

З іншого боку, отримані значення індексів свідчили, що незалежно від соматотипу стан розвитку функцій і функціонування досліджуваних систем у дівчаток не відповідає високому рівню. Зокрема у 8 років: ЖІ представниць астеноїдного і торакального соматотипів знаходилася на нижчому від середнього рівні, м'язового і дигестивного – на низькому; РІ у перших двох – на нижчому від середнього, в інших – відповідно на середньому та низькому рівнях; СІ – в усіх на низькому, а РІ – на нижчому від середнього рівня, за винятком представниць дигестивного соматотипу, в яких він був на низькому рівні. Виключення склав ВЗІ, оскільки свідчив про вищий від середнього рівень розвитку функції із забезпечення аеробних метаболічних реакцій у 8-річних дівчаток усіх соматотипів, за винятком представниць дигестивного соматотипу, в яких стан її розвитку знаходився на середньому рівні.

Порівняння значень досліджуваних показників у хлопчиків одного віку, але різних соматотипів, виявило таке. У 8 років найбільшими були розбіжності в стані функціонування дихальної системи (ЖІ), серцево-судинної у спокої (РІ) та після дозованого фізичного навантаження (РІ), – значення цих показників не відрізнялися тільки у представників торакального і м'язового соматотипів (див. табл. 1). У 9 і 10 років розбіжності у значеннях дещо зменшувалися, за винятком пов'язаних з функціонуванням дихальної системи та серцево-судинної після навантаження. Зокрема в першому показнику найбільші значення виявили у представників торакального і м'язового, менші – у представників астеноїдного, а найменші – дигестивного соматотипів, у другому показнику – відповідно в астеноїдному, торакальному і м'язовому, найменші – у дигестивному соматотипах.

Водночас отримані дані свідчили, що незалежно від соматотипу стан розвитку функцій і функціонування досліджуваних систем не відповідає високому рівню. Так у 8 років: ЖІ хлопчиків астеноїдного соматотипу знаходився на середньому рівні, торакального і м'язового – вищому від середнього, дигестивного – низькому; СІ – у перших і останніх – на низькому, в інших – відповідно на середньому та нижчому від середнього рівнях. РІ хлопчиків торакального і м'язового соматотипів відповідав середньому, астеноїдного – нижчому від середнього, дигестивного – низькому рівням функціонування серцево-судинної системи у спокої, РІ в усіх, за винятком дигестивного соматотипу – нижчому від середнього рівню, тоді як в останніх – низькому.

Що стосується значень ВЗІ, то порівняно із вищезазначеними вони засвідчували таке: в усіх 8-річних хлопчиків розвиток функції організму із забезпечення аеробних метаболічних реакцій відповідав вищому від середнього рівню, 9- і 10-річних – у більшості випадків значення суттєво відрізнялися.

Динаміка досліджуваних показників. У 8 років СІ дівчаток астеноїдного соматотипу покращувався, особливо між 9 і 10 роками (табл. 2). Отриманий результат свідчив про перевагу приросту сили м'язів кисті над приростом маси тіла таких дівчаток.

Зміна ЖІ між 8 і 9 роками склала 3 % ($p > 0,05$), між 9 і 10 – (-6,7 %) ($p < 0,05$), що на фоні збільшення маси тіла (відповідно на 9,1 та 23,8 % ($p < 0,001$)) свідчило про несприятливу тенденцію у стані забезпечення організму киснем, тобто про відставання розвитку функції дихальної системи від морфологічного дозрівання дівчаток астеноїдного соматотипу.

Індекс РІ, що характеризував стан функціонування серцево-судинної системи після фізичного навантаження, між 8 і 9 роками збільшилося на 4,2 %, між 9 і 10 – 2,4 % ($p > 0,05$). Такий результат засвідчував негативну тенденцію у зміні цього показника, що пов'язували із збільшенням маси тіла дівчаток досліджуваного соматотипу. Що стосується стану функціонування зазначеної системи у спокої (ІР), то отримані дані вказували на позитивну тенденцію у його зміні.

Значення ВЗІ між 8 і 10 роками відзначалися сталим виявом, тобто засвідчували певне уповільнення розвитку відповідної функції у дівчаток астеноїдного соматотипу.

У дівчаток торакального соматотипу стан функціонування дихальної системи (ЖІ) відзначався таким: між 8 і 9 роками індекс покращився на 1,6 % ($p > 0,05$), між 9 і 10 – на 5,7 % ($p < 0,05$); це свідчило про відносно узгоджений розвиток функції цієї системи і морфологічного дозрівання.

РІ між 8 і 9 роками практично не змінився (погіршення на 1,3 %; $p > 0,05$), між 9 і 10 – навпаки, покращився на 11,5 % ($p < 0,001$), РІ – відповідно погіршився на 6,3 % ($p < 0,01$) та практично не змінився (покращення 2,2 %; $p > 0,05$). Отримані дані дозволили констатувати погіршення реакції серцево-судинної системи дівчаток торакального соматотипу на фізичне навантаження, що значною мірою зумовлено інтенсивним збільшенням маси тіла, та менший вплив зміни останньої на вдосконалення процесу відновлення зазначеної системи.

Зміна СІ загалом відзначалася суттєвим покращенням, але із такими віковими особливостями: між 8 і 9 роками значення індексу практично не змінилося (погіршення на 5,5 %; $p > 0,05$), тоді як між 9 і 10 роками – збільшилося на 10,3 % ($p < 0,001$). У першому випадку це свідчило про незначний дисбаланс між процесом морфологічного дозрівання та вдосконалення функції м'язової системи дівчаток, у другому – про більш інтенсивний розвиток останньої ніж зміна їх маси тіла.

Індекс ВЗІ відзначався сталим виявом значень між 8 і 10 роками, тобто відображав певне уповільнення в розвитку функції дівчаток із забезпечення аеробних метаболічних реакцій, але характеризувався досить високим рівнем.

У дівчаток *м'язового соматотипу* зміна ЖІ між 8 і 9 роками була суттєвою (13,1 %; $p < 0,001$), між 9 і 10 – практично відсутня (2,8 %; $p > 0,05$), що в останньому випадку розцінювали як певну неспроможність дихальної системи функціонувати на необхідному рівні у період інтенсивного збільшення їхньої маси тіла.

Значення ІР між 8 і 9 роками покращилося на 8,2 % ($p < 0,01$), між 9 і 10 – на 9,4 % ($p < 0,001$), тобто відображало підвищення у дівчаток *м'язового соматотипу* ефективності функціонування серцево-судинної системи у спокої.

Іншою виявилась реакція організму на дозоване фізичне навантаження (PI): між 8 і 9 роками вона погіршилася на 4,7 %, між 9 і 10 – покращилася на 3,8 % ($p < 0,01$). Отримані дані, враховуючи істотне збільшення маси тіла дівчаток (відповідно на 4,9 % ($p < 0,05$) та 14,7 % ($p < 0,001$)), дозволили визначити, що зміна останньої спочатку негативно позначилась на стані функціонування системи, але потім унаслідок адаптації такий вплив значно зменшився.

Зміна СІ дівчаток *м'язового соматотипу* відзначалася суттєвим покращенням: між 8 і 9 роками приріст склав 16,2 %, між 9 і 10 – 12,5 % ($p < 0,001$). Ураховуючи вищезазначене збільшення маси тіла, зробили висновок, що вдосконалення функції *м'язової системи* відбувалося одночасно із морфологічним дозріванням дівчаток. Що стосується зміни ВЗІ, то між 8 і 9 роками вона відображала сталий вияв, між 9 і 10 – погіршення цього показника від високого до середнього рівня вияву, тобто певне уповільнення процесу розвитку функції організму із забезпечення аеробних метаболічних реакцій унаслідок інтенсифікації морфологічного дозрівання.

У дівчаток *дисестивного соматотипу* стан функціонування дихальної системи між 8 і 9 роками відзначався лише позитивною тенденцією (приріст 2,2 %; $p > 0,05$), тоді як між 9 і 10 роками – значним (11 %; $p < 0,001$) покращенням, що свідчило про узгоджений розвиток функції дихальної системи із морфологічним дозріванням дівчаток цього соматотипу в зазначений віковий період.

Покращення ІР між 8 і 9 роками на 11,7 %, між 9 і 10 – на 8,3 % ($p < 0,001$) та PI відповідно на 3,2 % ($p < 0,01$) і 4 % ($p < 0,001$), виявлене при одночасному збільшенні маси тіла (на 13,3 % і 10,9 %; $p < 0,001$), відображало високу ефективність адаптації їх серцево-судинної системи до нових умов функціонування.

Зміна показника, що відображав стан функціонування *м'язової системи* (СІ), у дівчаток досліджуваного соматотипу загалом була позитивна, але відзначалася певними віковими особливостями. Так між 8 і 9 роками СІ суттєво покращився (приріст 10,3 %; $p < 0,05$), між 9 і 10 – практично не змінився (2 %; $p > 0,05$), тобто в першому випадку дані свідчили про більший, у другому – значно менший темп розвитку функції *м'язової системи* ніж морфологічного дозрівання. У свою чергу останнє позначилося на розвитку іншої функції, а саме із забезпечення аеробних метаболічних реакцій: між 8 і 9 роками ВЗІ дівчаток погіршилося на 115 %, між 9 і 10 – на 34,8 % ($p < 0,001$); унаслідок такої зміни ефективність функції знизилась із середнього до нижчого від середнього рівня.

У хлопчиків виявили такі особливості зміни досліджуваних показників. Значення ЖІ представників *астеноїдного соматотипу* між 8 і 9 роками збільшилося тільки на 0,2 %, між 9 і 10 роками – на 5,2 % ($p > 0,05$), що при врахуванні значного зростання маси тіла дозволило констатувати неадекватність розвитку функції їхньої дихальної системи темпу морфологічного дозрівання (табл. 3).

Значення PI між 8 і 9 роками погіршилося на 3,4 % ($p > 0,05$), між 9 і 10 – на 5,7 % ($p < 0,05$), ІР – відповідно покращилося на 21,8 % ($p < 0,001$) та практично не змінилося (погіршення 5,7 %; $p > 0,05$). Виявлені тенденції у зміні стану функціонування серцево-судинної системи в спокої та під дією фізичного навантаження пов'язували із інтенсивним збільшенням маси тіла хлопчиків досліджуваного соматотипу.

Значення СІ у них між 8 і 9 роками практично не змінилося (зниження 7,1 %; $p > 0,05$), між 9 і 10 – покращилося на 29,2 % ($p < 0,001$), а враховуючи суттєве збільшення маси тіла дозволило констатувати перевагу розвитку *м'язової системи* над морфологічним дозріванням хлопчиків *астеноїдного соматотипу*. Щодо зміни у них ВЗІ, то значення індексу відзначалися сталим виявом, тобто засвідчували уповільнення в розвитку функції із забезпечення аеробних метаболічних реакцій.

У досліджуваній період ЖІ хлопчиків *торакального соматотипу* відзначався відсутністю щорічної зміни (у межах 9,5 %; $p > 0,05$), що із урахуванням збільшення маси тіла (між 8 і 9 роками 13,1 %, між 9 і 10 – 14,7 %; $p < 0,001$) дозволило констатувати певну узгодженість між темпом розвитку функції дихальної системи та морфологічного дозрівання, що забезпечило функціонування першої на досягнутому раніше рівні.

Зміна значень ІР і PI у хлопчиків *торакального соматотипу* відзначалася відповідно сталим виявом та погіршенням між 8 і 9 роками на 7,6 % ($p < 0,05$). У першому випадку дані свідчили про певну узгодженість темпу економізації у діяльності серцево-судинної системи та морфологічного дозрівання, у другому – про погіршення її реакції на фізичне навантаження у зв'язку із низькою узгодженістю із темпом зміни останнього.

Показник стану функціонування *м'язової системи* хлопчиків *торакального соматотипу* (СІ) між 8 і 10 роками відзначався сталим виявом значень, тобто темп її розвитку характеризувався незначним дисбалансом між приростом маси тіла та *м'язової сили* на користь першої. Аналогічною зазначеній була зміна ВЗІ, що засвідчувало уповільнення темпу розвитку функції із забезпечення аеробних метаболічних реакцій порівняно із темпом морфологічного дозрівання, яке разом з тим не позначилося на її високому рівні вияву.

Аналіз даних, отриманих у хлопчиків *м'язового соматотипу*, виявив незначну зміну ЖІ (4,3 %; $p > 0,05$), що вказувала на певне зниження спроможності їх дихальної системи функціонувати на необхідному рівні в

умовах інтенсивного збільшення маси тіла. Значення ІР хлопчиків цього соматотипу між 8 і 9 роками покращилося на 7 % ($p < 0,05$), між 9 і 10 роками – на 9,3 % ($p < 0,01$), значення РІ відповідно погіршилося на 6 % ($p < 0,05$) та практично не змінилося (0,8 %; $p > 0,05$). Отримані дані свідчили про покращення стану функціонування серцево-судинної системи хлопчиків м'язового соматотипу у спокої та зниження ефективності її реакції на фізичне навантаження.

Зміна такого показника як СІ між 8 і 9 роками відзначалася виявом значень на досягнутому рівні (приріст 6,7 %; $p > 0,05$), тоді як між 9 і 10 роками – покращенням на 18,9 % ($p < 0,01$). Ураховуючи значне збільшення маси тіла хлопчиків (відповідно на 10,8 % і 9,7 % ($p < 0,01$)), отримані дані свідчили про вдосконалення функції їх м'язової системи одночасно із морфологічним дозріванням. Щодо значень ВЗІ, то у досліджуваній період вони практично не змінилися та засвідчували високу ефективність функції із забезпечення аеробних метаболічних реакцій навіть під час значного збільшення маси тіла хлопчиків досліджуваного соматотипу.

Зміна у стані функціонування дихальної системи представників *дигестивного соматотипу* забезпечила лише часткову відповідність новим умовам, що виникли у зв'язку із суттєвим збільшенням їхньої маси тіла, тобто значення ЖІ вказували на появу певного дисбалансу у перебігу цих процесів.

Деякий інший результат отримали у зміні стану функціонування серцево-судинної системи, його розглядали як ефективний, оскільки при інтенсивному збільшенні маси тіла значення ІР між 8 і 9 роками покращилося на 9,4 %, між 9 і 10 – на 9,1 % ($p < 0,01$), а РІ практично не змінилося (покращення 0,6 % та 1,9 % відповідно; $p > 0,05$). Щодо стану функціонування м'язової системи (значення СІ) хлопчиків дигестивного соматотипу, то протягом цього періоду її ефективність практично не змінилася, що із урахуванням зміни маси тіла свідчило про певне відставання розвитку їхньої м'язової системи від темпів морфологічного дозрівання.

Значно вагомим виявився вплив останнього на розвиток функції із забезпечення аеробних метаболічних реакцій, – відповідний показник (ВЗІ) хлопчиків між 9 і 10 роками погіршився на 360 % ($p < 0,001$), що свідчило про зниження ефективності процесу із вище середнього до середнього рівня.

Деякими причинами особливостей, виявлених у представників різних соматотипів у певному віці між 8 і 10 роками, є різні темпи розвитку їхніх систем організму [6; 15], зменшення (порівняно із більш раннім віком) рухової активності [14] та неадекватність навантажень, використаних у процесі фізичного виховання [5].

Висновки:

1. У період між 8 і 10 роками як дівчатка, так і хлопчики одного віку, але різних соматотипів, відзначаються схожими тенденціями та особливостями зміни функціональних показників, що пов'язано із неоднаковими темпами морфофункціонального дозрівання, зниженням із віком фізичної активності та неадекватністю використаних у процесі фізичного виховання навантажень.

2. Однією зі схожих тенденцій у дівчаток і хлопчиків різних соматотипів є досить високий рівень розвитку функції із забезпечення аеробних метаболічних реакцій, що підтверджує дані інших дослідників про вищі аеробні й нижчі анаеробні можливості дітей та стабілізацію перших при зростанні других у період шкільного віку. Інша тенденція полягає у нижчому від необхідного стані функціонування більшості досліджуваних систем організму у період між 8 і 10 роками.

3. Головна особливість полягає у певних розбіжностях віку, протягом якого у представників певного соматотипу погіршується стан функціонування окремих систем організму.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на вивчення схожих тенденцій і особливостей зміни показників фізичної підготовленості дітей різних соматотипів у період між 8 і 10 роками та на формування програми із покращення їх функціональних показників у процесі фізичного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишне夫斯基 В. А. Здоровьесбережение в школе (педагогические стратегии и технологии) / Вишне夫斯基 В. А. – М. : Изд-во «Теория и практика физической культуры», 2002. – 270 с.
2. Гасюк І. Л. Програмування оздоровчої спрямованості уроків фізичної культури для дівчат 11–14 років різних соматотипів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і сп. : спец. 24.00.02. «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / І. Л. Гасюк. – Львів, 2003. – 20 с.
3. Глазирін І. Д. Основи диференційованого фізичного виховання / Глазирін І. Д. – Черкаси : Відлуння, 2003. – 352 с.
4. Дарская С. С. Техника определения типов конституции у детей и подростков / С. С. Дарская // Оценка типов конституции у детей и подростков. – М., 1975. – С. 45–54.
5. Дубогай О. Д. Навчання в русі. Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі : навч. посібник / Дубогай О. Д. – К., 2005. – 112 с.
6. Єдинак Г. А. Генетичні маркери і сучасні тенденції фізичного виховання / Г. А. Єдинак // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2001. – № 4. – С. 91–94.
7. Зайцева В. В. Методологія індивідуального підходу в оздоровительной физической культуре на основе современных информационных технологий : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и

оздоровительной физической культуры»; 03.00.13 «Физиология человека и животных» / В. В. Зайцева. – М. : ВНИИФК, 1995. – 41 с.

8. Зубаль М. В. Развитие и совершенствование физических качеств хлопців 7–17 років різних соматотипів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і сп. : спец. 24.00.02. «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / М. В. Зубаль. – Львів, 2009. – 19 с.

9. Изаак С. И. Статистические модели дифференцированной оценки двигательных возможностей детей и молодежи: автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры» / С. И. Изаак. – М., 1997. – 21 с.

10. Коваленко Т. Г. Социально-биологические основы физической культуры : монография / Коваленко Т. Г. – Волгоград : Изд-во ВГУ, 2000. – 224 с.

11. Кротов Г. В. Диференційоване програмування розвитку рухових здібностей дівчат початкової школи з урахуванням соматотипу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я)» / Г. В. Кротов. – К., 2010. – 21 с.

12. Круцевич Т. Ю. Контроль в физическом воспитании детей, подростков и юношей : учеб. пособие / Т. Ю. Круцевич, М. И. Воробьев. – К. : ТОВ «Полиграф-Експресс», 2005 – 195 с.

13. Морфофункциональные, психофизиологические показатели и двигательные качества детей 7–10-летнего возраста разных типов конституции : метод. реком. / под ред. В. Ю. Давыдова. – Волгоград : ВГИФК, 1994. – 32 с.

14. Москаленко Н. В. Фізичне виховання молодших школярів : монографія / Москаленко Н. В. – Дніпропетровськ : Вид-во «Інновація», 2007. – 252 с.

15. Никитюк Б. А. Интеграция знаний в науках о человеке (интегративная анатомическая антропология) / Никитюк Б. А. – М. : СпортАкадемПресс, 2000. – 440 с.

16. Основи здоров'я і фізична культура. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–11 класи. – К. : Початкова школа, 2001. – 112 с.

Слюсарчук Віктор Васильович. Особливості функціональних показників дітей різних соматотипів у період між 8 і 10 роками

У статті простежено дівчаток і хлопчиків різних соматотипів у період між 8 і 10 роками, виявлено, що дівчатка і хлопчики одного віку, але різних соматотипів, відзначаються схожими тенденціями та особливостями зміни цих показників. Зазначене свідчить про необхідність урахування отриманих даних під час вибору оптимальних параметрів фізичних навантажень та розроблення програми, спрямованої на підвищення функціональних можливостей дітей молодшого шкільного віку у процесі фізичного виховання.

Ключові слова: функціональні показники, діти молодшого шкільного віку, соматотип.

Слюсарчук Виктор Васильевич. Функциональный статус детей в период между 8 и 10 годами и его особенности в связи с соматотипом.

У одних и тех же девочек и мальчиков разных соматотипов в период между 8 и 10 годами изучали проявление и изменение функциональных показателей. Установили, что девочки и мальчики одного возраста, но разных соматотипов, отмечаются похожими тенденциями и особенностями изменения этих показателей. Отмеченное свидетельствует о необходимости учета полученных данных при выборе оптимальных параметров физических нагрузок и разработке программы, направленной на повышение функциональных возможностей детей младшего школьного возраста в процессе физического воспитания.

Ключевые слова: функциональные показатели, дети младшего школьного возраста, соматотип.

Sljusarchuk Victor. Characteristics of children of different functional parameters of somatotype for the period between 8 and 10 years.

Do the same for girls and boys of different somatotype for the period between 8 and 10 years of studying the expression and functional characteristics change. Found that girls and boys the same age but different somatotype, observed similar trends and patterns of change in these indicators. In the first case – it is a fairly high level of aerobic metabolic reactions, the higher the aerobic and anaerobic lowest possible manifestation of the first at the level attained during the growth of second and lower the required state of operation of most of the studied systems of the body. Marked evidence of the need to consider the data when choosing the optimal parameters of physical activity and develop a program aimed at increasing the functionality of primary school age children in physical education.

Key words: Functional performance, the children of primary school age, somatotype.



УДК 159.922.4+159.923.2+372.3

Наталія Бабій

ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ СПЕЦИФІКИ САМОСВІДОМОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Постановка та актуальність проблеми. Життєвий простір сучасної людини інформаційно перенасичений, сповнений суперечливими тенденціями, що обумовлені позитивними та негативними наслідками здобутків цивілізації. Науково-технічний прогрес, з одного боку, відкриває широкі горизонти перед особистістю, забезпечує їй необхідні умови для самореалізації, з іншого – дестабілізує її духовну сферу, ставить пріоритет інтелекту над мораллю, обумовлює виключне домінування особистих потреб та інтересів над суспільними. За таких умов людина не актуалізує зв'язку власної долі зі спільнотою, в середовищі якої себе реалізовує, що у віддаленій перспективі та масових випадках може поставити під загрозу збереження самобутності народу, спотворить трансляцію його цінностей прийдешніми поколіннями.

Оскільки феномен майбутнього завжди асоціюється з молоддю, то саме на цій віковій категорії фокусується увага, коли мова йде про мотивацію громадської активності суспільства, національне відродження тощо. Однак, зазначені й інші, не менш суттєві для реалій та перспектив розвитку етносу, процеси залягають своїм корінням у дошкільному, а то й ранньому дитинстві. Їх результативність великою мірою залежить від того, в яких умовах вони протікають, впливу яких чинників зазнають, чи вчасно розпочинаються. В окресленому напрямі доцільним є цілеспрямований вплив, що базується на поєднанні нових шляхів та засобів із перевіреними в часі. Для прикладу, в закладенні основ етнічної самосвідомості у сенситивному для цього періоді – дошкільному віці, цілком виправданим є використання надбань народної педагогіки.

Формування етнічної специфіки самосвідомості дитини засобами народної гри, казки, пісні, через паремійний фонд природно поєднується з реалізацією широкого кола завдань розумового, фізичного розвитку, сприяє виникненню уявлень про духовну та матеріальну культуру українського народу. Крім того, засоби народної педагогіки стимулюють розвиток емоційно-почуттєвої сфери дитини, сприяють закладанню патернів поведінки, специфічних для кожного конкретного етносу. Гіпотетично можна вважати, що використання виховного досвіду народу дозволяє гармонізувати поєднання когнітивного, афективного та конативного компонентів у формуванні етнічної самосвідомості підростаючої особистості. Ця проблема, актуальність якої очевидна, неодноразово поставала об'єктом психолого-педагогічних досліджень, однак станом на сьогодні потребує подальшого ґрунтовного вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну базу нашого дослідження склали напрацювання вітчизняних учених у контексті розв'язання проблеми формування етнічної самосвідомості. Зокрема, вивчення специфіки розвитку зазначеного конструкту на ранніх етапах онтогенезу особистості представлено у роботах таких науковців, як Ю. В. Бромлей, М. Є. Веракса, О. М. Дьяченко, В. С. Мухіна, Т. Г. Стефаненко та ін. Обґрунтування когнітивного, афективного та поведінкового компонентів етнічної самосвідомості знаходимо в науковому доробку М. Й. Боришевського, Б. О. Вяткіна, П. І. Гнатенка, В. В. Горбунової, К. В. Коростеліної, Л. Е. Орбан-Лембрик, М. І. Пірен, Г. У. Солдатової. Народнопедagogічні засоби етнічної специфікації свідомості постали предметом наукової рефлексії в напрацюваннях В. М. Павленко та С. О. Тагліна. Автори описують психофізичний розвиток дитини в народних системах виховання, пояснюють етнічні відмінності у психіці як результат народної педагогіки.

Аналіз літературних джерел дозволяє констатувати, що впродовж перших років життя в дитини виформовуються уявлення про довколишній світ, які слугують фундаментальним матеріалом для створення її індивідуальної картини світу. Велика частка цих уявлень мають етнічне забарвлення, оскільки джерелом їх утворення слугує середовище, специфічне для кожного конкретного народу. Первинна інформація, що засвоюється в ранньому дитинстві візуальним шляхом (особливості ландшафту, інтер'єру батьківського дому, символики українства), вербально (материнська колискова, народна пісня, казка, легенда), а тим більше за участю всього сенсорного апарату, лягає в основу образів, які міцно закарбовуються в пам'яті. Багатоаспектне формування етнопсихологічних уявлень дитини оптимально забезпечується системою народнопедagogічних засобів, які в широкому значенні сприяють досягненню виховних цілей, формуванню підростаючої особистості, а в подальшому – її духовному зростанню [2; 4; 5].

Очевидна актуальність впливу народної педагогіки на формування етнічної самосвідомості особистості стимулює інтерес науковців щодо вивчення психолого-педагогічних його аспектів. Однак, єдиного підходу, що забезпечував би комплексне та всебічне розв'язання поставленої проблеми, в контексті сучасної науки не існує. Так, Й. Ю. Сележан обґрунтовує актуальність передавання життєвого досвіду народу, закріпленого в традиціях, звичках, установках та стереотипах, прийдешнім поколінням через механізми навіювання та наслідування в межах культурного ареалу певного етносу [7].

Формування етнічної самосвідомості шляхом інформаційного насичення (повідомлення про традиції, звичаї рідного народу, специфіку його культури, цінностей) відстоює Б. В. Салчак. Вчена переконливо доводить, що в дошкільному віці дитина повинна отримати знання про природу рідного краю, його фольклор, національну кухню, повсякденний одяг, а також оволодіти рідною мовою. Згідно з твердженнями С. О. Тагліна, наші предки виплекали великий арсенал мовних засобів для влучного і глибокого означення своїх особливостей, для адекватного сприймання і розуміння свого найближчого соціального оточення. Так, засвоєння дитиною паремійного фонду рідного народу сприяє розвитку етнічних форм сприйняття, мислення, спілкування, вартісних орієнтацій та ін. Розмовляючи рідною мовою, підрастаюча особистість водночас розширює семантичний простір свого „Образу-Я”, поглиблює і диференціює його [6]. Сучасна дослідниця Н. І. Міщенко, вивчаючи особливості входження дитини в культуру рідного народу, вбачає результат цього процесу в набутті нею компетентності у мові, ритуалах, етнічних цінностях [5].

У роботах згаданих авторів простежується думка, що етнізація дитини не буде повноцінною за умови ігнорування в її ході засобів народної педагогіки. Свідоме й продумане застосування надбань етнічної культури в зазначеному процесі забезпечить у найближчій перспективі повноту, чіткість та адекватність уявлень дитини про різні сторони життя та діяльності свого народу, а в віддаленій – актуалізує для неї зв'язок із своїм етносом, підкреслить його самобутність і неповторність. На підставі аналізу літературних джерел можна стверджувати, що проблема формування етнічної свідомості дитини в ході освоєння духовно-матеріальних цінностей народу становить науковий інтерес широкого кола педагогів та психологів. Однак, в роботах більшості авторів висвітлюються загальні погляди щодо її розв'язання, а прикладні аспекти потребують подальшого вивчення. Тому за ціль у своєму дослідженні ми поставили конкретизацію впливу народнопедагогічних засобів на формування етнічної самосвідомості дошкільника через використання народної гри.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ігрова творчість є невід'ємною складовою культури кожного народу. Відомі теорії гри розкривають її феномен як основну форму умовної поведінки (Л. С. Виготський); як динамічний елемент культурного процесу (Г.-Г. Гадамер, Е. Фінк, Й. Гейзінга); як універсальний спосіб освоєння культури (Р. Барт, Ж. Дерріда). Гра детермінується як символічна форма життя, як окрема дійсність і реальність, як особливого типу модель дійсності (Ю. Лотман, А. Байбурін). Як підкреслює П. О. Гуменюк, зароджуючись і розвиваючись в конкретних соціальних, географічних і господарсько-культурних умовах, народні ігри (поряд з типологічними ознаками) мають етнічну специфіку, в них сублімована ментальність, філософія і духовна історія народу [3].

Поряд із впливом на етнічну свідомість, народні ігри тісно пов'язані зі сферою несвідомого. Так, в українських народних іграх завуальовані архетипи нашого народу, зокрема, смерті-відродження (первинний стан гармонії та єдності; перебування в замкненому просторі, безвихідь; процес боротьби за звільнення; повернення до гармонії на новому рівні, за класифікацією психолога С. Грофа), які відповідають певним емоційним переживанням, станам свідомості. Для прикладу, у дитячій грі „Дзвін” проілюстровано процеси перебування учасника в замкненому просторі (всередині кола) та боротьби за звільнення (спроби прорватися за межі кола). Заключний етап гри передбачає вивільнення героя, який повинен вирватися із замкненого простору. Отже, гравець повинен віднайти у собі той центр відродження, який К. Юнг назвав самістю. Вказане поняття включає цілісне сприйняття світу на свідомому й несвідомому рівнях [3].

Граючи в народні ігри, діти не розмірковують над їх глибинними аспектами, а сприймають лише зовнішню форму та зміст. Однак, дотримання правил гри, виконання ігрових дій у чіткій послідовності само собою встановлює невидимий зв'язок несвідомого зі свідомим. Дозволивши собі незначний відступ від основної цілі дослідження, надалі спробуємо розкрити вплив народної гри на формування етнічної самосвідомості дитини. Як ми вже зазначали, народна гра розв'язує широке коло виховних завдань. За цією ознакою О. Яницька пропонує наступну класифікацію народних ігор: дидактичні, рухливі ігри з обмеженим мовленнєвим текстом, рухливі хороводні ігри, ігри мовленнєвої спрямованості, обрядові та звичаєві ігри, ігри історичної спрямованості, ігри з відображенням трудових процесів та побуту народу. Кожна з названих ігор виконує свою місію, а тому не поступається значимістю жодній з інших.

Застосування різних видів народних ігор у комплексі сприятливо позначається на формуванні етнопсихологічних уявлень дошкільника як основи його етнічної самосвідомості. Так, у ході захопливої ігрової діяльності діти в ненав'язливій формі отримують знання, що відображають історичне минуле свого етносу (козацькі забави й розваги, „Кривий танець”), висвітлюють специфіку побуту народу та особливості праці („Гуси”, „Нема пана вдома”, „Коваль”, „А ми просо сіяли, сіяли”, „Горобець”), розкривають особливості типових відносин („Хрещик”, „Нещасний ополоник”) та ін.

Народна гра є універсальним засобом виховання й формування особистості. Задоволення потреби у руховій активності, а отже зміцнення фізичного здоров'я, поєднується у народній грі з розвитком психічних процесів (мислення, пам'яті, уяви), високою концентрацією уваги. Чимало народних ігор мають словесний супровід, а тому розвивають мовлення дитини і прищеплюють їй любов до рідного слова. Крім того, збагачення в народній грі когнітивного компоненту етнічної самосвідомості дитини (уявлення про рослинний і тваринний світ, особливості ландшафту, звичаї й обряди рідного краю) відбувається якісніше за рахунок долучення емоційної складової (переживання, хвилювання, спричинені участю в грі, радість від здобуття перемоги (наприклад, в іграх-естафетах)). А це забезпечує більшу повноту та чіткість уявлень,

триваліше їх збереження в пам'яті. Варто наголосити й на тому, що участь у народних іграх позитивно позначається на формуванні конативного компонента етнічної самосвідомості дошкільника – розігрування ролей, пов'язане з виконанням певних ритуалів та обрядів, відображає специфіку відносин, які склались в етнічних українців упродовж століть.

Разом з тим, беззаперечно актуальна проблема використання народних ігор як засобу виховання дошкільника та формування його особистості не знаходить достатнього втілення на практиці. Державні заклади дошкільної освіти принаймні функціонують за програмами, покликаними реалізовувати завдання національного виховання, а тому діти, котрі відвідують дошкільні навчальні заклади, мають певний досвід участі в народних іграх. Сумнів викликає поставлене питання щодо дітей, які здобувають дошкільну освіту вдома. Тому подальше вивчення проблеми дослідження ми пов'язали зі з'ясуванням окремих емпіричних аспектів, а саме: визначення місця народної гри в системі виховних засобів сучасної сім'ї.

З цією метою нами було проведено опитування батьків дітей старшого дошкільного віку, які не відвідують дошкільних навчальних закладів. Вибірка складала 28 батьків (обох статей) віком від 25 до 40 років. Респондентам пропонувалось проранжувати за частотою використання у вихованні власних дітей засоби народної педагогіки. Опрацювання результатів показало, що першість у цьому процесі займає читання народних казок, розповідання легенд краю. Наступне місце відводиться традиціям святкування великих релігійних свят. Чергуються позиції щодо використання прислів'їв та приказок у спілкуванні з дітьми та звернення до фонду пісенної творчості українського народу. Коментуючи свій вибір, окремі з респондентів зауважували, що кількома роками раніше співали колісанки та організовували емоційно-практичну діяльність з дітьми (на той час раннього віку) у формі забавлянок, потішок. Як бачимо, в зазначеному контексті народна гра поступається місцем іншим засобам народної педагогіки, а реалізація її етнокультурного та розвивального потенціалу в практиці сімейного виховання має низку проблем.

Задля уточнення власних міркувань в напрямі вивчення окресленої проблеми, ми запропонували респондентам обрати з-поміж відомих їм народнопедагогічних засобів ті, що дозволяють охопити якомога більше завдань психофізичного розвитку дитини, та чинять істотний вплив на формування етнічної самосвідомості підростаючої особистості. В цьому випадку, як і передбачалося, народна гра лідирувала.

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Ескізно змальовані теоретико-емпіричні аспекти досліджуваної проблеми актуалізують використання народної гри з метою формування етнічної самосвідомості в дошкільному віці. Виходячи з того, що провідною діяльністю в роки дошкільного дитинства виступає ігрова; участь в народних іграх та забавах збагачує уявлення дитини про різні сторони життя етносу, до якого вона належить, розвиває позитивне ставлення до категорії етнічного та закладає адекватні взірці поведінки, можна констатувати, що народна гра займає чільне місце в системі засобів народнопедагогічного впливу на формування етнічно свідомої особистості.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у детальному вивченні етноформувальних впливів засобів народної педагогіки та створенні на основі цього моделі формування етнопсихологічних уявлень дошкільника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Газіна І. О. Формування першооснов національної самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку засобами української народної музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка” / І. О. Газіна. – К., 2008. – 14 с.
2. Горбунова В. В. Особливості розуміння дошкільниками явищ, подій, оточуючих / В. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта, 2009. – Вип. 22, Ч. 2. – С. 9-15.
3. Гуменюк П. О. Парадигма гри в українському фольклорі (семантичний та функціональний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.07 „Фольклористика” / П. О. Гуменюк. – К., 2008. – 19 с.
4. Захарова Л. М. Етнокультурное воспитание детей дошкольного возраста / Л. М. Захарова // Педагогическое образование и наука. – 2011 – №2. – С.64-68.
5. Міщенко Н. І. Особливості процесів соціалізації та інкультурації дітей 5-7 років у різних етнічних групах / Н. І. Міщенко // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002, Ч. 4. – С. 45-50.
6. Павленко В. М. Етнопсихологія [навч. посіб.] / В. М. Павленко, С. О. Таглін. – К.: Сфера, 1999. – 408 с.
7. Сележан Й. Основи національного виховання [хрестоматія] / Йосип Сележан. – Чернівці: Книги XXI, 2006. – 305 с.

Бабій Наталія Богданівна. Формування етнічної специфіки самосвідомості дошкільника засобами народної педагогіки.

У статті окреслюються психологічні аспекти використання народнопедагогічних засобів у напрямі формування етнічної самосвідомості в дошкільному віці. Розкривається різноаспектний вплив народної гри на особистість дошкільника, зокрема, збагачення його етнопсихологічних уявлень. Висвітлюються результати фрагментарного вивчення місця народної гри в системі засобів сімейного виховання.

Ключові слова: етнічна самосвідомість, етнопсихологічні уявлення, народна гра, народна педагогіка, особистість дитини дошкільного віку.

Бабий Наталья Богдановна. Формирование этнической специфики самосознания дошкольника средствами народной педагогики.

В статье подчеркиваются психологические аспекты использования народнопедагогических средств в направлении формирования этнического самосознания в дошкольном возрасте. Раскрывается многоаспектное влияние народной игры на личность дошкольника, в частности, обогащение его этнопсихологических представлений. Репрезентируются результаты фрагментарного изучения места народной игры в системе средств семейного воспитания.

Ключевые слова: этническое самосознание, этнопсихологические представления, народная игра, народная педагогика, личность ребенка дошкольного возраста.

Nataliya Babiy. Formation of ethnic specificity of pre-school age person's self-conscious with the help of folk pedagogical means.

The article reveals the psychological aspects of folk pedagogical means usage in the field of ethnical self-conscious formation in pre-school age. The influence folk games on the pre-school person's personality, especially enrichment of his ethnopsychological notions, have been revealed. The results of the fragmentary study of folk game's role in the system of family upbringing have been outlined.

Kew words: ethnic identity, his ethnopsychological notions, folk game, folk pedagogic, pre-school age child's personality.



УДК 372.3

Людмила Врочинська

ДИТЯЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ГУМАННОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Постановка проблеми. На етапі активної трансформації української системи освіти в Європейський освітній простір постала потреба подолання загрози бездуховності, тому сучасна педагогічна наука і практика спрямовують свої пошуки на вирішення першочергового завдання – виховання особистості дитини як основного ресурсу, що визначає поступальний рух суспільства. Особливо акцентується увага на формуванні соціально активної особистості зі сталою ієрархією цінностей, системою гуманного ставлення до світу, до себе, до оточуючих, до життя. Основи цих якостей закладаються вже в дошкільному дитинстві, що вимагає посиленої уваги до проблеми морального самовизначення зростаючої особистості та створення для цього сприятливих педагогічних умов.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема виховання гуманістично спрямованої особистості дошкільника знайшла відображення у працях В. Абраменкової, І. Беха, А. Гончаренко, О. Кононко, Т. Поніманської, Н. Цуканової та ін. Дослідники дошкільного дитинства наголошують на необхідності гуманістичної спрямованості освітньо-виховного середовища у дошкільному навчальному закладі, зміні традиційних підходів до організації життєдіяльності дітей дошкільного віку, теоретичного осмислення і методичної розробки змісту гуманістичного виховання дітей в дошкільному закладі і сім'ї. З огляду на вищезазначене виникає потреба дослідження проблеми вивчення дитячої діяльності як засобу виховання гуманної поведінки у старших дошкільників.

Мета статті – вивчення значимості різних видів дитячої діяльності у моральному вихованні старших дошкільників з метою визначення можливостей їх впливу на виховання гуманної поведінки.

Завдання дослідження: здійснити теоретичний аналіз досліджень педагогів та психологів щодо визначення ролі різних видів дитячої діяльності у моральному вихованні дошкільників в контексті їхньої значущості для ефективного вирішення завдання виховання гуманної особистості в умовах сьогодення та вивчити стан досліджуваної проблеми у практиці роботи ДНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що набуття компетенцій дитиною дошкільного віку відбувається в різних видах діяльності та вимагає практичного засвоєння дитиною системи знань про себе та довкілля, моральних цінностей, уміння доречно застосовувати набуту інформацію [3, с. 5-6]. Тому вияв своєрідності виховання гуманної поведінки у дітей старшого дошкільного віку тісно пов'язаний з розумінням ведучої діяльності (О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін та ін.). Найбільш значущою, провідною діяльністю дошкільника є гра (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, О.В. Запорожець, В.С. Мухіна та ін.). Їй належить одна з головних ролей у виховному впливі на дітей. Це і зумовлює інтерес дослідників до вивчення ролі гри у моральному вихованні.

Дослідження з проблем формування моральних основ особистості у грі ґрунтуються на положеннях Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця щодо унікальної ролі даного виду діяльності у дошкільному віці. Розглядаючи формування довольної поведінки з точки зору розвитку афективно-потребової сфери, Л. Виготський писав: „Дитина діє у грі по лінії найменшого опору, тобто робить те, що їй найбільше хочеться. У той час вона навчається діяти по лінії найбільшого опору: підкоряючись правилам, діти

відмовляються від того, що їм хочеться. Таке підкорення правилам і відмова від дій за безпосереднім імпульсом у грі є шляхом до максимального задоволення” [6, с. 345].

Д. Ельконін вважав, що саме кризь призму гри світ соціальних відносин, значно складніших, ніж ті, які доступні дитині в її неігровій діяльності, входить в її життя. Лише взявши на себе роль певної людини, дитина активно засвоює її громадські функції і правила співжиття, вони стають предметом її переживань, у дитини формується власне ставлення до того, що відображено в ролі.

На думку О. Запорожця, одним із основних новоутворень гри є здатність виходу дитини за межі безпосереднього оточення і орієнтування на більш широкий і менш наочний соціальний контекст [10]. Це досягається завдяки тому, що у грі в наочно-діяльній формі, тобто на єдиній доступній для засвоєння дитині мові, здійснюється моделювання цих багатоманітних сторін діяльності з використанням предметів-замінників і зовнішніх дій з ними. У цьому виявляється загальний закон психічного розвитку: нове, невідоме має бути представлено дитині в матеріалізованій формі, що дає можливість проведення віддалених явищ на мову доступних для дитини безпосередніх ситуацій і дій.

У формуванні особистості надзвичайно важливий момент забезпечується такою рисою гри, як можливість розкриття у ній морального змісту різних вчинків для інших людей. Проте, цей зміст стає механізмом регуляції дії за умови, якщо він емоційно забарвлений. О. Запорожець у грі виділяв особливу психологічну реальність – діяльність емоційної уяви, яка дає змогу дитині не тільки уявити, але і пережити віддалені наслідки своїх вчинків для оточуючих. Він вважав, що для морального розвитку в іграх важливо не стільки виділяти для дитини моральні і аморальні аспекти ситуації, а вчити їх переживати.

В. Котирло, Л. Лисюк, Т. Маркова, В. Нечаєва, Л. Почеревіна, Н. Химич з'ясовували педагогічні умови використання ігрової діяльності у моральному становленні особистості дитини. Зокрема, В. Нечаєва вважає, що виконання у грі ролей дорослих є одним з ефективних прийомів подолання егоїзму та недисциплінованості окремих дітей. У грі створюються ситуації, в яких виникає реальна потреба взаємодопомоги, тому систематичне пропонування таких доручень, які можуть принести користь іншим дітям, на думку автора, створює атмосферу дружби, передумови для подолання негативних рис поведінки. Дослідниця особливого значення надає використанню рухливих ігор, які створюють радісний настрій, що позитивно впливає на розвиток моральних якостей.

Розглядаючи використання моральних норм в ігровій діяльності як умову успішного відтворення людських взаємин, С. Карпова і Л. Лисюк виділяють такі умови ефективного засвоєння дітьми моральних норм: знайомство дитини з певним моральним змістом; розкриття морального змісту, яке передбачає уміння виділяти переживання іншого і орієнтуватися на них в своїй поведінці; перехід наявних у дітей моральних знань у моральні мотиви поведінки шляхом виконання моральної норми у конкретно значущій ситуації, вирішення якої передбачає одночасний захист моральної норми і її активне, самостійне застосування дитиною, яка виступає в якості суб'єкта і об'єкта моральних вимог [6].

У сучасних дослідженнях значення сюжетно-рольової гри у моральному розвитку дитини розглядається у парному підході, який ґрунтується на тому, що при виборі ролі регуляція вчинків здійснюється через ставлення до популярних персонажів, в образах яких втілені полярні етичні еталони добра і зла Л. Стрелкова довела, що поряд з позитивними еталонами повинні існувати негативні, які мають виступати як критерії моральної оцінки. Психологічними дослідженнями, виконаними під керівництвом В. Котирло виявлено невідповідність рольових і реальних вчинків у грі, у зв'язку з чим розвиток сюжетно-рольової гри без належного педагогічного керівництва затримується на рівні відтворення дій і зовнішнього характеру взаємин. Якщо вихователь не вносить їх у зміст гри, то діти не вважають за потрібне їх виявляти. Дослідники визначають такі завдання формування у дошкільників гуманних проявів у процесі сюжетно-рольової гри: „...розвивати у дітей здатність розуміти стан, настрій людини за виразом обличчя, інтонаціями мови, рухами, емоційними реакціями; стимулювати у дошкільників емоції, які виражають почуття, доброзичливе і турботливе ставлення до людей; формувати способи емоційної співдії, уміння співчувати, заспокоювати, надавати посильну допомогу тим, хто її потребує” [8, с.47].

Підтримуючи цю думку, ми вважаємо, що дотримання норм у рольовій ситуації не завжди співпадає з їх дотриманням ні у житті, ні у ході організації гри, що спонукає до висновку, що через роль дитина оволодіває моральними знаннями, але не мотивами реальної моральної поведінки. З цього приводу О. Запорожець вказував на особливість соціальних мотивів залишатися у грі не лише знаними, а реально дієвими в практичній діяльності [10]. Джерелом формування соціальної свідомості дитини дошкільного віку гру називає Д. Ельконін. Це зумовлено тим, що дитина порівнює свою поведінку, контролює її і намагається слідувати етичним еталонам. Бажання наслідувати моральний зразок у рольовій поведінці спонукає до активного оволодіння моральними правилами і сприяє формуванню таких гуманних якостей, як чуйність, доброзичливість. Л. Артемова відзначає залежність позиції дитини від успіху в ігровій діяльності і пропонує конкретні шляхи зміни положення дитини в групі дітей, оскільки успіх діяльності дитини приводить до зміни особистої поведінки [2].

Дослідження моральної поведінки у процесі трудової діяльності (Р. Буре, Я. Неверович, Т. Маркова, В. Нечаєва, Т. Поніманська, В. Павленчик) встановили, що суспільні мотиви праці, зокрема, прагнення зробити щось корисне іншій людині, мають місце вже в дошкільному віці. Однак, це можливо лише за організованих продуктивних дій, які відповідають таким вимогам: вони спрямовані не на себе, а на інших людей, на їх потреби, інтереси, переживання; виникають не стихійно, а спеціально організовуються дорослим у межах загальної групової діяльності; дитині цілеспрямовано задається орієнтування на

віддалені наслідки її дії (або без дії) для емоційних станів інших людей і пропонуються способи такого орієнтування; забезпечується поступове згортання і інтеріоризація такого орієнтування, в процесі якого воно переходить у внутрішній план і за рахунок цього може випереджати процес фактичного виконання дії.

У дослідженні Р. Буре розкриваються питання формування моральних взаємин у спільній навчальній діяльності. На думку автора, у таких умовах для дитини набуває особистісно значущого сенсу вчинок, що відповідає нормам життя у колективі. Дослідженням моральної поведінки дітей у навчальній діяльності С. Козлової доведено, що об'єднання дітей для спільного виконання завдань сприяє вихованню у них співчуття, взаємодопомоги, співпереживання успіхів і невдач, навчає доброзичливому розв'язанню конфліктів у разі їх виникнення. Дослідження Т. Поніманської присвячене вихованню усвідомленого ставлення до виконання моральних норм у трудовій діяльності. Автор відзначає, що важливою особливістю оволодіння моральними нормами в спільній діяльності є те, що у вигляді конкретних правил і моральних дій вони втрачають просто наказове значення, виконання стає обов'язковим, оскільки без цього неможливі успішна діяльність і досягнення позитивного результату [9].

У свою чергу, Ю. Приходько розглядає працю дітей дошкільного віку як важливий фактор формування позитивних взаємовідносин. Дослідження доводять, що дитину дошкільного віку треба готувати до участі в трудовій діяльності, оскільки це є передумовою їх позитивного ставлення до діяльності взагалі і формування важливих моральних якостей, зокрема, самостійності, позитивного ставлення до оточуючих]. На вивчення процесу формування позитивних взаємин дітей 6-го року життя в спільній трудовій діяльності і керування цим процесом спрямоване дослідження В. Павленчик. Автор доходить висновку, що використання в педагогічному процесі суспільно значимої і спільної за організацією трудової діяльності створює об'єктивні умови для встановлення між дітьми взаємовідносин співробітництва, взаємодопомоги, позитивних взаємовідносин загалом.

Головним засобом виховання гуманної поведінки у дітей є їх спілкування з дорослими та однолітками. Дослідження міжособистісних взаємин дітей дошкільного віку (Л. Артемова, В. Нечаєва, Т. Репіна, О. Кульчицька, Г. Лаврентьєва) довели, що через спілкування дитина пізнає соціальний світ, засвоює соціальний досвід, отримує інформацію і набуває практики взаємодії, співпереживання, взаємодопомоги. О. Кульчицька вказує на необхідність культури спілкування дитини, яка визначає її поведінку щодо інших людей у різних умовах: у дитячому садку, в школі, в громадських місцях, і характеризується такими проявами, пов'язаними зі ставленням до інших людей, як ввічливість, турбота, повага, тактовність, увага та ін.

У старшому дошкільному віці вперше складається суспільна думка, в результаті чого діти починають прислуховуватися до думки ровесників і підкорятися більшості, навіть якщо це суперечить їх власним враженням і знанням. Основою виникнення взаємин, що відповідають моральним нормам поведінки, є формування емоційно-позитивного ставлення дітей до оточуючих (Л. Артемова, Н. Химич, Т. Титаренко, А. Гончаренко та ін.). На думку Т. Титаренко, емоційне орієнтування на оточуючих людей поряд з іншими факторами визначається також ставленням до моральних норм, їх емоційною опосередкованістю. Чим більше дитина переймається переживанням значущості правила, тим більше дієвим виявляється моральне уявлення, яке формується. У тому, як діти пояснюють мотиви своїх дій, що вони вважають причиною уявного або реального вчинку, виявляється ставлення до людей за своїм змістом. Одні мотиви спрямовані на оточуючих, вони емоційно забарвлені, інші не пов'язані з моральним змістом того, що відбувається, вони випадкові. У свою чергу, Н. Химич стверджує, що оволодіння дітьми емпатійними, альтруїстичними і кооперативними діями, а також опанування засобами їх емоційного вираження можуть бути умовами формування гуманних взаємовідносин у дітей 6 років.

У дослідженні А. Гончаренко встановлені статево-рольові стандарти спілкування хлопчиків і дівчаток, визначені суть та структури гуманної взаємодії старших дошкільників в одно- та різностатевих угрупованнях [5]. Критеріями розвитку гуманних взаємин у ранньому онтогенезі визначено: орієнтацію дитини на чесноти партнера та соціально схвалювані норми взаємодії; позитивну емоційну налаштованість на однолітка та на взаємодію з ним; дійове сприяння дитиною створенню конструктивної спільності. Цікавим для нашого дослідження є висновок автора про те, що дівчатка характеризуються кращою обізнаністю щодо сутності та важливості гармонійних взаємин, однак, у спільній діяльності здебільшого керуються власним емоційним ставленням до ровесниці та ставленням до неї дорослого. Вони рідше за хлопчиків припускаються порушень загальноприйнятих норм поведінки; У хлопчиків домінує ділове спілкування, орієнтація на спільну з партнерами діяльність, їх висока рухова активність спричиняє порушення загальноприйнятих правил взаємодії, що в цілому не спотворює моральності дошкільників.

Відомо, що гуманні взаємини пов'язані із становленням і розвитком дитячого колективу. Л. Артемова звертає увагу на особливості впливу дітей на встановлення стилю групових взаємовідносин. Інтенсивність цього впливу залежить від статусу дитини в середовищі ровесників. Лідер поширює свій спосіб спілкування на інших членів групи, відтак від його моральної спрямованості залежить характер відносин дітей. Дитячі відносини характеризуються тим, що провідне положення займає активна дитина незалежно від своєї моральної характеристики. З причини свого низького статусу у групі діти, які попадають у залежність, не можуть реалізувати себе у побудові відносин. Л. Артемова стверджує, що коли лідером стає дитина з несформованими моральними мотивами поведінки, то діти переймають її спосіб взаємодії як єдиний для

досягнення мети. А діти, які володіють позитивними навичками поведінки і могли б позитивно вплинути на інших, часто виявляються непопулярними у мікрогрупі і не можуть впливати на інших [2].

Водночас, загальними для дітей старшого дошкільного віку характеристиками розуміння інших дітей є такі показники: знати про товариські (спільні у групі) та дружні (вибіркові) стосунки, їх прояв; вміти розрізнати прояви товариських та дружніх стосунків у поведінці, способах спільної діяльності, взаємній відповідальності за спільну справу; розуміти бажання друга, виручати у разі потреби, вказувати на помилки, разом виправляти їх результати; захищати спільні рішення моральними способами (переконанням, проханням тощо); виявляти готовність до спільної діяльності, вміти розподіляти частини роботи згідно з метою та особистими нахилами та бажаннями товаришів чи друзів, а також власними, зауважує Т. Поніманська.

Оскільки в старшому дошкільному віці розвивається особистісне спілкування, головна риса якого – потреба у взаєморозумінні, відтак основним чинником попередження і подолання негативних явищ у поведінці є щирі взаємини дитини з дорослими, емоційний контакт, що ґрунтується на довірі та взаєморозумінні. Як зазначають С. Ладивір, Ю. Приходько, успіх виховного впливу спілкування дитини з педагогом визначають: характер вимог вихователя до дітей (справедливий, обґрунтований, послідовний, спрямовуючий); особливості зауважень (необразливі, доброзичливі, які не принижують почуття власної гідності); оптимальне співвідношення позитивних і критичних оцінок.

Гуманна поведінка дітей старшого дошкільного віку виявляється як відповідна реакція на добро з боку дорослих, але які не завжди займають правильну позицію стосовно дитини, тому причини негативізмів криються у глибині відносин дорослих і дітей. Зокрема, Р. Жуковська, досліджуючи дітей з особливостями характеру, відзначила, що вихователі у більшості випадків надають перевагу здібним дітям, автоматично приєднуючи сором'язливих дітей до „важких”. Насправді сором'язливі діти є набагато чутливішими до стану іншого. Дослідження С. Корницької щодо впливу потреби у спілкуванні на формування прихильності дітей до дорослого і ровесників показало, що стосунки дошкільників з дорослими є важливим фактором, що зумовлює розвиток взаємин дитини з оточуючими її людьми.

Але особливого значення у формуванні гуманної поведінки дошкільників набувають взаємовідносини між дітьми і дорослими в сім'ї, саме тут вона отримує перші уявлення і поняття про доброту, чесність, уважність, піклування, взаємодопомогу. А. Петровський, досліджуючи шляхи впливу сім'ї на становлення особистості дошкільника, виявив пряму залежність між відносинами в сім'ї і поведінкою дитини. Діти намагаються копіювати поведінку близьких їм людей і якщо в сім'ї існують відносини взаємної поваги, доброти, допомоги, співчуття, то поведінка дітей часто характеризується такими ж якостями. Як засвідчують дослідження Т. Алексєєнко, М. Боришевського, О. Докукіної, сім'я створює сприятливий емоційно-психологічний мікроклімат, заснований на неповторній близькості батьків з дітьми, яка неможлива в інших ситуаціях спілкування дітей з дорослими; формує характер, звички, ставлення до людей, праці, суспільства, природи і ін.; дає уроки життя в усіх його виявах, виконуючи своєрідне тренування у виконанні певних функцій.

Значної уваги проблемі взаємин дітей і батьків надає О. Косарева. Батьківсько-дитячі взаємини характеризуються нею як процес та результат індивідуального, суб'єктивно-вибіркового відображення сімейних зв'язків, які опосередковують внутрішню та зовнішню активність батьків і дітей в їхній спільній життєдіяльності. Під гармонійними взаєминами батьків і дітей розглядаються відносини, засновані на узгодженні основних компонентів взаємин (довірче рівноправне ставлення, особистісно зорієнтований стиль спілкування, урахування індивідуальних потреб батьків і дітей), найбільш істотними характеристиками яких є: задоволення базових потреб дитини, зокрема потреби в безпеці, прийнятті, визнанні індивідуальності дитини і потреби збереження свого „Я” як автономної реальності; достатній рівень рефлексії батьків, розуміння психолого-педагогічної природи індивідуальних особливостей дитини; свідомо організована конструктивна взаємодія з дитиною. Встановлено причини конфліктних ситуацій у батьківсько-дитячих взаєминах: неузгодженість вимог, очікувань та реальних оцінок дитячої поведінки, що виявляється в обмеженні свободи дій, протилежності інтересів; ефект неадекватності в структурі потребово-мотиваційної сфери особистості, що простежується в незадоволеності актуальних потреб і, перш за все, потреб у самоствердженні та самореалізації; особистісні проблеми дорослого, що спостерігається в невмінні організувати позитивну взаємодію зі своєю дитиною. Способи поведінки батьків експериментальної групи щодо дітей у конфліктних ситуаціях носять переважно неконструктивний характер; лише 19,7% дошкільників поводять себе в конфліктній ситуації самостійно; решта дітей наслідують поведінку своїх батьків, причому дівчатка частіше наслідують матір, а хлопчики – батька. Водночас є відмінності в позиціях обох батьків щодо дітей: для більшості чоловіків характерні такі позиції у взаєминах з дітьми, як вимогливість, контроль та емоційна дистанційованість з дитиною; у матерів частіше проявляється тривожність за дитину, непослідовність та нестабільність у взаєминах [7].

Ці дані збігаються з висновками дослідження В. Кан-Каліка, результати якого засвідчили, що дефіцит спілкування між батьками і дітьми викликає важкі психологічні наслідки. Автор стверджує, що виховна функція може бути успішно реалізована лише у благополучній сім'ї, де приділяється увага спілкуванню. Динаміка спілкування протягом дошкільного віку проходить кілька етапів: від потреби маляти у вчасному догляді, увазі і доброзичливості оточуючих (ранній вік) до усвідомленості потреби в повазі дорослих (молодший дошкільний вік), до потреби у взаєморозумінні (старші дошкільники). Саме задоволення цих потреб дитини дорослими закладає фундамент їхнього взаєморозуміння та формування гуманних

взаємин. На думку Т. Алексєєнко, ці взаємини повинні ґрунтуватися на основі любові і логіки, а ефективність виховання досягається любов'ю, яка не означає всюдозволеність, не терпить зневажливого ставлення, але в той же час є такою сильною, що дозволяє дітям робити помилки і вчитися на них. Логіка зосереджується на наслідках, які є регулятором цих помилок. Наслідки у поєднанні з батьківським розумінням і співпереживанням дитячих проблем, болю і горя несуть у собі великий виховний потенціал, внаслідок чого формується самооцінка дитини, її вміння поводитися відповідно у життєвих ситуаціях, обумовити свої вчинки і відповідати за них [1].

На моральну активність дитини значний вплив здійснює духовний клімат сім'ї, організація спільної діяльності, ділового і емоційного спілкування: спільні ігри, підготовка і проведення сімейних свят, походи, прогулянки, спортивні розваги. У кожної дитини у сім'ї мають бути трудові доручення, що дають змогу їй піклуватися про близьких людей і залучають до виконання різних домашніх справ. Залучення старших дошкільників на правах рівноправних партнерів до господарських справ докорінно змінює їх ставлення до членів сім'ї, у взаєминах дітей і батьків з'являються взаєморозуміння, теплота, чуйність [8].

Вивчаючи стан проблеми у практиці роботи дошкільних навчальних закладів, ми досліджували взаємозв'язок гуманних уявлень дітей, про які вони заявляли у процесі бесід та уявних ситуацій, з їхніми вчинками у реальних умовах життєдіяльності. З цією метою було проведено ряд спостережень. Фіксувалась поведінка дітей з огляду на те, як дитина ставиться до однолітків, до їх успіхів і невдач, з ким переважно спілкується і як поводить при цьому; до спілкування з ким прагне, чому; чи відповідають інші діти цим прагненням; як реагує на вчинки інших стосовно себе. Спостереження проводилось впродовж двох місяців у ході яких фіксували випадки, що вимагали вчинків гуманної поведінки і реакції дітей на них.

Спостереження виявили типові прояви поведінки дітей. Ось деякі з зафіксованих випадків. Під час ручної праці, виготовляючи бінокль для гри у моряків, Василькові сподобався виготовлений бінокль у Петрика, він вихопив його з рук і пошкодив. Петрик заплакав. Ліна підійшла до них, взяла бінокль і заспокоїла Петрика. У грі-естафеті Катя впала під час перегонів. Настя зупинилася, щоб допомогти. Інші діти продовжують біг. Діти збираються за прогулянку. У Іринки болить рука, і вона не встигає одягнутися у загальному темпі, це затримує групу. Таня допомагає їй, а Віта сміється, що Таня стала бабусею Іринки. Юліна мама у лікарні, і дівчинці нема кому зробити костюм сніжинки до свята. Дівчинка говорить дітям, що на святковий ранок вона не піде. Оксанка пропонує Каті, Валі, Олі і Світланці разом попросити своїх мам зробити Юлі костюм. Всі погоджуються, окрім Валі, яка каже, що у Юлі є бабуся, то хай вона зробить костюм для онуки. Максимко з Дмитриком разом виготовляють панно до Дня Мам. Максимову частину вдома допомагає зробити його тато, і вона виходить кращою, ніж у Дмитрика. Той переживає, але нічого не говорить другові. Коли роботи поєднують, то видно, що частини контрастні, панно не має вигляду, Дмитрик плаче, Максимко заспокоює друга, що його тато переробить і його частину. Ввечері панно виправляють, усі задоволені. Як показали спостереження, у ситуаціях емоційного комфорту діти не так часто здійснюють гуманні вчинки стосовно однолітків, що пояснимо тим, що зустрічаючись з позитивним станом іншого, вони вважають, що у нього все добре і не усвідомлюють того, що йому хочеться уваги до себе і в таких ситуаціях. Як правило, і педагог виявляє недостатню активність у ситуаціях такого типу, рідко спонукає дітей, щоб розділити радість чужого успіху, удачу іншого.

Спостереження засвідчили, що лише 25,0 % дітей здатні до самостійної гуманної поведінки у змінних умовах. Навіть самостійні діти допускають факти негуманної поведінки у випадках особистої першості в змаганні чи виконанні відповідальних завдань. Негуманні вчинки, а також факти байдужої поведінки допускали також одні й ті ж діти (75,0 %). Окремі гуманні прояви цих дітей мали вузьку спрямованість, ґрунтувалися на особистих симпатіях і інтересах. Зокрема, вони виконувалися у ситуаціях, коли була посиленою увага колективу до ситуації або вона утворювалася як виконання завдань педагога з наступним його контролем. Кількість випадків байдужої поведінки дітей також була досить значною. Особливу категорію вчинків складають ситуації, коли дитина не хоче порадіти за іншого, розділити його успіх. Ці дані збігаються з даними інших досліджень [207], у яких доведено, що причиною такого явища є те, що у процесі морального виховання педагоги здебільшого звертають увагу на наслідки негативної поведінки, випадки, коли учасники ситуації переживають образу, дискомфорт, хворі чи втомлені. Зрозуміло, що це більш яскраво демонструє необхідність гуманних дій стосовно цих людей. Однак таким чином цим збіднюється процес формування усвідомленого ставлення до виконання норм гуманності у повсякденному житті. Те, що іншим не потрібно завдавати шкоди чи клопотів, дітям зрозуміло. А для дійсно гуманної поведінки цього виявляється замало. Потрібно розуміти не лише стан іншої людини, а й загальну вимогу норми гуманності – бути уважним до всіх людей, не лише співчувати, а й співрадіти, запобігати виникненню прикрих випадків.

Крім того, важливим чинником виявляється контроль з боку вихователя. У таких випадках зростає кількість гуманних вчинків дітей. Окремі діти навіть можуть похвалитися своєю поведінкою, демонструючи те, що вони хороші, за оцінкою вихователя. Це особливо поширено у тих групах, де працюють педагоги з авторитарним стилем педагогічного спілкування. Наприклад, Тарас поділився шоколадкою з Танею і заявив про це вголос, звернувшись до вихователя за підтримкою, чи правильно вчинив. Аналіз поведінки дітей у творчих іграх засвідчив, що два плани дій – реальний та рольовий – мають можливості для виявлення ними гуманності. Діти виявляють: уміння рахуватися з інтересами партнерів по грі; узгоджувати плани та власні наміри з ними; виявляти увагу відповідно до ролі (лікар до хворого, вчитель до учня

тощо) та реагуючи на стан товариша (Тобі зручно сидіти за столом); готовність надати допомогу та прагнення справедливо розв'язувати конфлікти. Випадків, коли старший дошкільник, який уже набув досвіду виконання ролей, діяв поза роллю не гуманно, відзначено лише 2,0 %. Причиною у даному випадку було роздратування дитини на надто довге очікування ігрового потягу. Стикаються інтереси дітей через неспівпадання ігрових задумів, але такі випадки швидко врегульовуються через те, що учасники гри розуміють, що без узгодження дій неможливим буде досягнення ігрового задуму і перерветься розвиток сюжету. Окремо нами аналізувалися причини випадків негуманної поведінки в інших видах діяльності. Як виявилось, діти здійснюють негуманні вчинки з причини особистого дискомфорту у прикрому для них випадку (наприклад, перекладаючи вину за скоєне на іншого з причини страху перед покаранням, коли не має успіху у виконанні завдань і відчуває, що інші більш успішні). Зафіксовано випадки хизування власними перевагами і навпаки – відмову дітей від спільної діяльності, коли вони наперед думають про можливий неуспіх, наприклад, від участі у колективних рухливих іграх. До негуманних, стосовно товаришів, вчинків віднесено і такі випадки, коли дитина говорить неправду з метою уникнути покарання, а це товариша ставить у позицію винного. Однак у половині кількості таких фактів, побачивши, що покарання за його провини понесе одноліток, дитина признається.

Наприклад, Андрійко зламав іграшкову машинку і поклав у шафку свого сусіда Василя. Вихователь засудив вчинок Василька. Побачивши, що той заплакав, Андрій підійшов до вихователя і пошепки сказав, що це зробив він, а товариш не винний. Випадки порушення прав дитини на увагу з боку педагога, дітей (не визнання досягнень, не достатня довіра у дорученнях тощо) також викликають у дитини негуманну реакцію: крик, обурення, а у 27,0 % спостережуваних нами випадків дитина на тривалий час відмовлялася від спілкування, ставала осторонь, ображена. 12,5 % дошкільнят зверталися до вихователя з заявами-уточненнями („Так не можна робити, правда?“, „Адже він не правий, так?“). Однак вихователі у 50,0 % випадках це розглядав як скаргу, реагуючи негативно на заявника як недобру дитину. Така позиція суперечить створенню ефективних умов виховання гуманної поведінки, це наслідок педагогічно некомпетентного підходу вихователя. Аналізуючи випадки дитячих конфліктів, ми також зустрілися з наслідками помилок у виховній діяльності педагога. Лише у 10,0 % випадків він пропонував учасникам конфлікту самим розібратися у ньому, допомагав доцільною порадою, виявляв співчуття. У 86,0 % реакція вихователя була гнівною, негативною, у 10,0 % байдужою. Таким чином, результати констатувального експерименту дають підстави зробити такі висновки:

- у старших дошкільників спостерігається невідповідність між наявними уявленнями про гуманні вчинки і рівнем прояву їх у реальних відносинах до оточуючого;

- в реальному житті діти виявляють гуманну поведінку стосовно однолітків, дорослих, об'єктів природного та соціального довкілля, однак лише за умови їх перебування в негативному стані, а в ситуаціях успіху – дуже рідко;

- виховання гуманної поведінки є стрижневим завданням в організації життєдіяльності дітей та з метою ефективності його розв'язання повинно включатися в усі види діяльності старших дошкільників.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури та результати нашого дослідження підтверджують, що дитяча діяльність є важливим засобом виховання гуманної поведінки у старших дошкільників. Адже в процесі різних її видів моральна норма демонструється не у вигляді поняття, а у вигляді конкретної події, вчинку, наочної моделі, що викликає у дитини безліч емоцій (радості, жалю, співчуття, захоплення). Однак результати дослідження засвідчують, що використання різних видів дитячої діяльності із зазначеною метою поки що недостатньо реалізується у практиці роботи дошкільних навчальних закладів.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Означені результати дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми. Вимагає вирішення проблема підготовки майбутнього педагога до роботи з родинами щодо виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку в процесі різних видів дитячої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеєнко Т. Ф. Сходінки гуманних взаємин батьків і дітей / Тетяна Алексеєнко // Дитячий садок. – 2002. – №24. – С.3 – 24.
2. Артемова Л. В. Моральне виховання дошкільників (Формування суспільних взаємин дітей у грі) / Любов Вікторівна Артемова. – К.: Рад. шк., 1974. – 104 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). – К., 2012. – 30 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с. – (Психология: классические труды).
5. Гончаренко А.М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка” / А.М. Гончаренко. – К., 2003. – 23 с.
6. Карпова С. Н. Игра и нравственное развитие дошкольников / Софья Николаевна Карпова, Лидия Глебовна Лысюк. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 142 с.
7. Косарева О. І. Педагогічні умови формування гармонійних взаємин батьків з дітьми старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка” / О. І. Косарева. – К., 2006. – 20 с.

8. Котырло В. К. Детский сад и семья / Вера Кондратьевна Котырло, Светлана Алексеевна Ладывир. – К.: Рад. школа, 1984. – 120 с.

9. Пониманская Т. И. Усвоение дошкольниками нравственных норм в совместной деятельности: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Теория и история педагогики" / Т. И. Пониманская. – М., 1983. – 23 с.

10. Психология и педагогика игры дошкольника: [материалы симпозиума] / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М.: Просвещение, 1966. – 351 с.

Врочинська Людмила Ігорівна. Дитяча діяльність як засіб виховання гуманної поведінки старших дошкільників.

У статті розглядається проблема виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовано погляди видатних учених на значення різних видів дитячої діяльності у вихованні поведінки дошкільників, а саме: гри, трудової діяльності, спілкування. Особлива увага звертається на гру як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку.

Ключові слова: гуманна поведінка, діти старшого дошкільного віку, провідна діяльність, гра, спілкування, трудова діяльність.

Врочинская Людмила Игоревна. Детская деятельность как средство воспитания гуманного поведения старших дошкольников.

В статье рассматривается проблема воспитания гуманного поведения детей старшего дошкольного возраста. Проанализировано взгляды выдающихся ученых на роль разных видов детской деятельности в воспитании поведения дошкольников, а именно: игры, трудовой деятельности, общения. Особенное внимание акцентируется на игре как основном виде деятельности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: гуманное поведение, дети старшего дошкольного возраста, ведущая деятельность, игра, общение, трудовая деятельность.

Lyudmyla Vrochynska. Children's activity as a means of forming humane behavior of senior pre-schoolers.

The article reveals the problem of forming humane behaviour of senior pre-schoolers. Views of notable scholars on the importance of various kinds of children's activity (i.e. games, labour activity, communication) are analyzed. Special attention is paid to the games as a major activity of pre-schooler.

Key words: humane behavior, senior pre-schoolers, major activity, games, communication, labour activity.



УДК 372. 32

Оксана Доманюк

КОМПОНЕНТИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Постановка та актуальність проблеми. Вхідження України в єдиний європейський простір, становлення її як демократичної держави, зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти. В умовах глобалізаційних змін на часі модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства [1, с. 3].

В національній, як і в європейській, педагогіці все більше уваги приділяється концепції компетентності, основна ідея якої полягає у формуванні особистості, здатної у змінних умовах сучасного життя діяти адекватно, покладати на себе відповідальність, конструктивно застосовувати набуті знання і досвід у нових умовах, орієнтуватися при цьому на моральні цінності. Компетентна особистість – життєздатна, вольова, оптимістична, зорієнтована на життєвий успіх, схильна вчиняти логічно і раціонально, оновлювати свої знання, збагачувати досвід, виявляти гнучкість, самовдосконалюватися впродовж життя [5, с. 100].

Базовий компонент дошкільної освіти (нової редакції) спрямовує педагогів на «...компетентнісний підхід до розвитку особистості, збалансованість її набутих знань, умінь, навичок, сформованих бажань, інтересів, намірів та особистісних якостей і вольової поведінки дитини; надання пріоритету соціально-моральному розвитку особистості, формування у дітей уміння узгоджувати особисті інтереси з колективними; формування у дітей цілісної, реалістичної картини світу, основ світогляду» [1].

Поняття компетентності можна продуктивно використовувати, застосовуючи його щодо життя як цілісності, всієї життєдіяльності дитини. В такому контексті варто вживати поняття «життєва компетентність». Життєво компетентна дитина в різних сферах і видах життєдіяльності, в різних умовах життя здатна діяти адекватно, конструктивно, продуктивно [5, с. 101].

Складовою життєвої є соціальна компетентність дошкільника, яка характеризує його спроможність налагоджувати продуктивну взаємодію з іншими людьми, працювати в команді, знаходити консенсус, запобігати конфліктам, приймати самостійні рішення, відповідати за їх наслідки для оточення, ціннісно ставитися до довкілля та власного «Я» [5, с. 104].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реалізація нової освітньої парадигми в Україні викликає потребу в оновленні змісту навчання й виховання дітей дошкільного віку. Особливе значення надається проблемі формування їхньої соціальної компетентності. У наукових роботах із психології та педагогіки досліджуються окремі аспекти, інтеграція яких дає ґрунтовне уявлення про соціальну компетентність особистості: загальні підходи до вивчення дитинства (А.Богущ, І.Печенко), соціалізації у дошкільному віці (Л.Варяниця, Н.Гавриш, С.Курінна), соціально-педагогічні особливості системи «дитина-суспільство» (О.Кононко, Т.Поніманська).

Мета статті – проаналізувати сутність та структуру соціальної компетентності, визначити її критерії.

Виклад основного матеріалу. Виховання громадянина завжди було в епіцентрі уваги педагогічної науки і практики. Останнім часом воно набуває нового звучання у зв'язку з пріоритетністю проблеми виховання незалежної особистості, здатної до самореалізації в змінному соціумі. Дошкільний вік – важливий етап в розвитку особистості. Це період початкової соціалізації особистості, залучення до світу культури, загальнолюдських цінностей, час встановлення початкових відносин із провідними сферами буття.

Нині все більше дослідників надають особливої уваги проблемам соціального становлення людини, посилюється інтерес до проблеми соціалізації особистості, вивчення механізмів «входження» людини в суспільство. Основою соціалізації особистості є соціальний досвід, засвоюючи який, дитина здійснює власний саморозвиток та самореалізацію, стає соціально компетентною. Соціальна компетентність дошкільнят – це результат процесу оволодіння дітьми емоційним і соціальним досвідом. Це їх обізнаність, умілість, вправність у способах соціального реагування. Проаналізуємо сутність та складники соціальної компетентності, яка є показником соціалізації особистості.

Соціальна компетентність визначається Н.Головановою як комплекс особистісно-психологічних технологій взаємодії особистості із оточуючим соціальним середовищем. Ефективність, успішність цієї взаємодії визначає рівень соціальної компетентності, яка передбачає вміння будувати партнерські стосунки, здатність до кооперації, та відповідний рівень конформності для того, щоб не йти в розріз з вимогами суспільства. Соціальна компетентність вимагає від особистості вміння відстоювати власну думку, протистояти небажаному впливу, виявляти толерантність, вміння пристосовуватися й ефективно діяти в соціальних умовах, які постійно змінюються [3, с. 14].

Окремі науковці визначають соціальну компетентність як складну полікомпонентну властивість особистості, її інтегральною якістю, яка складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється в соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості (Л.Варяниця та С.Курінна) [2, с. 201]. Формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку передбачає наявність у дитини певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь, які забезпечують дитині життєздатність [6, с. 8]. О.Кононко наголошує, що соціально компетентний дошкільник характеризується, з одного боку, розвинутою самосвідомістю, індивідуальним обличчям, відчуттям самовартісності, позитивною Я-концепцією, з другого – відкритістю до соціуму, готовністю до комунікації, здатністю налагоджувати конструктивну взаємодію, спільну з іншими діяльність, інтересом і повагою до людей [5, с. 108].

Соціально компетентна дитина має розвинуту потребу в контактах з іншими людьми (однолітками та дорослими), соціально вмотивованій спільній діяльності, вона здатна регулювати власну поведінку та дії, їй притаманні моральні почуття співраді, співпереживання, готовності прийти на допомогу. У дошкільному віці формуються основи соціальної компетентності дитини: вміння орієнтуватися у світі людей, здатність розуміти іншу людину, уміння поважати інших, допомагати, дбати про них, обирати відповідні ситуації спілкування та спільної діяльності. Соціально компетентна людина здатна відчувати своє місце у системі відносин між людьми й адекватно поводитися [7, с. 91].

Соціальна компетентність має свою структуру. Т.Поніманська виокремлює у ній наступні складники (компоненти):

- пізнавальний компонент – рівень і зміст знань про людину, близьких та дорослих, людей різного віку і статі тощо (поінформованість);
- ціннісний компонент – ставлення до людини як до найвищої цінності, повага до життя і діяльності, гідності кожної людини (гуманність);
- емоційний компонент – інтерес до людей, бажання спілкуватися з ними, пізнавати їх, прагнення бути схваленим іншими людьми, уміння співчувати, співпрацювати, розуміти емоції та почуття інших та керувати своїми почуттями у процесі спілкування (чуйність);
- оцінний компонент – уміння об'єктивно оцінювати вчинки людей та їхні взаємини, бути толерантними, справедливо ставитися до людей (справедливість);
- поведінковий компонент – оволодіння етичними еталонами поведінки та спільної з іншими діяльності, вміння пропонувати, надавати і приймати допомогу, здійснювати моральні вчинки з власного бажання, уміння спілкуватись (моральна активність) [4, с. 159].

Інші дослідники (І.Бех, О.Кононко) у структурі соціальної компетентності виокремлюють емоційно-почуттєвий, мотиваційно-ціннісний та дільнісно-поведінковий компоненти. Емоційно-почуттєвий

обумовлюється здатністю дітей адекватно оцінювати та реагувати на емоційно-почуттєві прояви інших, сприймати себе в контексті відносин з однолітками та дорослими. Мотиваційно-ціннісний компонент виявляється в сукупності соціальних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій дітей за умови зміни соціальних інституцій. Діяльнісно-поведінковий компонент свідчить про здатність дитини відчувати свою належність до певної соціальної групи, уміння доброзичливо взаємодіяти. Налагоджувати спільну діяльність, гармонійні стосунки з однолітками, готовність дитини ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних стосунків [2, с. 201].

Грунтуючись на аналізі наукової літератури (праці Л. Варяниці, Н. Голованової, О. Кононко, Т. Поніманської) та враховуючи вищезазначені компоненти, нами визначені такі компоненти соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку: когнітивний, діяльнісний (поведінковий), мотиваційно-емоційний та оцінно-рефлексивний.

Когнітивний компонент репрезентує наявність знань та уявлень дитини про норми взаємодії в соціумі, сутність соціальних ролей, що є визначальним для власного розвитку дитини. На основі знань у дитини поступово формується усвідомлення необхідності керуватися загальнолюдськими цінностями у власній поведінці та спілкуванні, здатність до гуманної поведінки в соціумі.

Когнітивний компонент ми вважаємо сформованим за наявності наступних показників: усвідомлення своєї соціальної позиції «Я»; знання про соціальні явища, події, людей, взаємини, способи їх налагодження; обізнаність з нормами і правилами поведінки в соціумі, усвідомлення необхідності керуватися ними; усвідомлення необхідності взаємодії, взаємодопомоги, співробітництва, спільної діяльності з іншими людьми (дорослими і однолітками).

На основі когнітивного компонента в дитини проявляється діяльнісний (поведінковий) – дитина вчиться знаходити ефективні форми співробітництва з однолітками та дорослими, проектувати поведінку в різних соціальних ситуаціях, завдяки власним діям підтримувати свій статус. Поведінковий компонент, на нашу думку, проявляється у практичній діяльності, адже саме дії, вчинки людини є головним мірилом її життя.

Сформованість діяльнісного компонента виявляється у вчинках та поведінці, які є показником соціальної компетентності дитини дошкільного віку: вміння поводити себе в колективі, налагоджувати гармонійні стосунки, використовувати знання про елементарні соціальні норми в життєвих ситуаціях; вміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, керувати своїми почуттями у процесі спілкування, володіння мовним етикетом; вміння самостійно розв'язувати проблемні ситуації, збалансовувати особисті та соціальні потреби.

Мотиваційно-емоційний компонент соціальної компетентності характеризує сукупність соціальних потреб, інтересів, емоційних проявів дитини, її ставлення до людей, прагнення робити добрі вчинки, надавати емоційну підтримку. Показниками мотиваційно-емоційного компонента виступають: інтерес до людей, бажання спілкуватися з ними, співпрацювати, пізнавати їх; уміння співчувати, готовність допомогти, підтримати інших; розуміння емоцій та почуттів інших та вміння керувати своїми почуттями у процесі спілкування.

Соціально компетентна особистість повинна вміти об'єктивно оцінювати свої вчинки, вчинки інших людей та їхні взаємини, бути толерантними, справедливо ставитися до людей. Тому ми виділили оцінно-рефлексивний компонент, який допомагає визначити рівень самооцінки, оцінки однолітків та дорослих, прагнення дитини самореалізуватися, вміння керувати своєю поведінкою. Сформованість оцінно-рефлексивного компонента визначається за такими показниками: адекватна самооцінка, оцінка та реакція на емоційні прояви однолітків і дорослих; вміння аналізувати, передбачати, оцінювати соціальні ситуації та прогнозувати відповідні поведінкові акти, брати на себе відповідальність за їх реалізацію, керуючись суспільно виробленими моральними еталонами; прагнення до самореалізації та самовдосконалення в соціальній сфері; вміння контролювати та регулювати свою поведінку, утримуватися від негативних проявів.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Резюмуючи сказане, відзначимо, що розвиток суспільства значною мірою впливає на рівень соціальної компетентності особистості. У ній відображаються досягнення в розвитку соціального мислення, мови, спілкування, соціальних мотивів і емоцій, спрямованих на іншу людину та самого себе. Від розвитку соціальної компетентності залежить успіх входження дитини в світ людських стосунків, можливість адаптації, здатність будувати конструктивні відносини з дорослими та однолітками.

Виконане дослідження не вичерпує проблеми формування соціальної компетентності дошкільників. Перспективи подальшої роботи вбачаємо в підборі та розробці експериментальних методик для виявлення означених компонентів та розробці критеріїв та показників соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу до статті: – http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/v_5-2736-12
2. Гавриш Н. В. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / за заг. ред. Н. В. Гавриш / [А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, та ін.]. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.

3. Голованова Н.Ф. Социализация воспитания ребёнка / Н.Ф.Голованова. – Спб.: Речь, 2004. – 205 с.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко. — К.: Світич, 2003. – 208 с.
5. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод.посіб. до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / О.Л.Кононко. – К.: Світич, 2009. – 208 с.
6. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів. / О.Л.Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
7. Поніманська Т. І. Світ людей у вихованні соціальної компетентності дошкільника / Т. І. Поніманська // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 9. – Рівне: РДГУ, 2000. – С. 90–93.

Доманюк Оксана Михайлівна. Компоненти соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Реалізація нової освітньої парадигми в Україні викликає потребу в оновленні змісту навчання й виховання дітей дошкільного віку. Особливе значення надається проблемі формування їхньої життєвої компетентності. Складовою життєвої є соціальна компетентність дошкільника. У даній статті розглядається сутність даного процесу, визначаються його компоненти.

Ключові слова: соціалізація, соціальна компетентність, компоненти соціальної компетентності.

Доманюк Оксана Михайлівна. Компоненты социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Реализация новой образовательной парадигмы в Украине вызывает потребность в обновлении содержания обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Особое значение придается проблеме формирования их жизненной компетентности. Составной жизненной является социальная компетентность дошкольника. В данной статье рассматривается сущность данного процесса, определяются его компоненты.

Ключевые слова: социализация, социальная компетентность, компоненты социальной компетентности.

Domanyuk Oksana. Components of social competence of preschool children.

Implementing a new educational paradigm in Ukraine is the need to update the content of teaching and the education of children of preschool age. Of particular importance is the problem of forming their life competence. A component is a vital social competence preschooler. This article examines the nature of this process is determined by its components.

Keywords: socialization, social competence, social competence components.



УДК 376.4 + 372.4

Василь Трифонюк,
Юрій Яворський

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Постановка проблеми. На стан здоров'я дітей молодшого шкільного віку і його подальше збереження впливають багато чинників. Однією з характеристик рухової активності є фізична підготовленість – важливий результат фізичного виховання, втілений у досягнутому рівні фізичної працездатності, сформованих рухових якостях, які сприяють ефективній життєдіяльності людини і її фізичному здоров'ю та творчій активності. На сьогоднішній день фізична підготовленість молодших школярів характеризується низьким рівнем (40 % школярів).

Розвиток дитячого організму адекватний віковим закономірностям, які складають періоди, що характеризуються кількісними та якісними особливостями. У молодших школярів ці особливості значною мірою залежать від рівня розвитку рухових якостей. У розумово відсталих дітей психічні порушення не дають можливості утворити складні умовно-рефлекторні зв'язки, у тому числі і ті, які забезпечують довірливі рухи трудової та побутової сфери людини. Це має важливе значення при формуванні на уроках фізкультури рухових умінь і навичок школярів з порушенням інтелекту [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Успіх процесу фізичного виховання значною мірою залежить від правильної та своєчасної оцінки кількісних і якісних показників рухової діяльності, які визначаються за допомогою системи тестів [2, 9]. Цей висновок підтверджує думку про потребу розробки системи тестів для молодших школярів із ЗПР на основі використання знань про особливості функціонування рухового апарату. Адже за допомогою порівняння проявів здорових людей та осіб з порушеннями рухової функції

можна чіткіше формувати методичні напрями і визначати певні засоби фізичного виховання для прискореного введення таких дітей у повсякденне життя.

Авторами В. Й. Гусевим, В. А. Ільїним та іншими доведено, що ігрові форми організації дітей значно підвищують рухову активність на заняттях з дітьми із ЗПР, тобто їх у більшій мірі доцільно використовувати у процесі фізичного виховання з такими дітьми. Роботами Т. Лазоренко показано, що у дітей із ЗПР рівні фізичної підготовленості загалом є нижчими, ніж у дітей, які не мають ЗПР [10].

Метою нашого дослідження було виявлення основних проблем у формуванні фізичного розвитку у дітей із затримкою психічного розвитку.

Результати дослідження. На основі наукових даних встановлено, що у дітей із ЗПР показники сили загалом нижчі, ніж у їх однолітків. А саме – кистьова динамометрія у дітей без ЗПР є вища на 32 %, ніж у дітей із ЗПР. Кидання набивного м'яча вагою 1 кг із-за голови сидячи (в см) виконується дітьми із ЗПР – на 188,6см, а дітьми без ЗПР – на 218,1 см. Показники стрибка у висоту з місця з розмахом рук (в см) у дітей без ЗПР вищі на 21,3%, ніж у дітей із ЗПР [10]. Недостатній рівень розвитку сили і нечіткий підбір вправ, не забезпечують належного формування опорно-рухового апарату школярів. Силкові і швидкісно-силкові якості у дітей з порушеним інтелектом є нижчі від показників їх однолітків без ЗПР на 15-30% [6,8]. Недостатній рівень м'язової сили у дітей з порушеним інтелектом виникає і внаслідок зниження збудливості центральної нервової системи, послаблення тонуусу її соматичних і вегетативних функцій, у зв'язку із зменшенням аферентної імпульсації від рухового апарату [5]. На підставі аналізу результатів швидкості різними вченими є можливість стверджувати, що серед усіх рухових якостей швидкість важче всього підлягає вдосконаленню, оскільки вона тісно пов'язана з психікою. З досліджень видно, що у бистроті діти із ЗПР також значно відстають від однолітків без ЗПР. Біг 30м діти 8-10 років без ЗПР виконують за $8,5 \pm 0,19$ с, а діти із ЗПР – за $8,9 \pm 0,25$ с [144]. Це спостерігають і у дітей з порушеним інтелектом [6].

Під час виховання швидкості рухів у школярів загальноосвітніх шкіл спостерігається нестабільність росту, тобто відбувається стрибкоподібність розвитку цього показника. У молодших школярів без ЗПР відбувається підвищення швидкості рухів на 13%, у дітей з порушеним інтелектом цей показник коливається в межах 8-11%. Очевидно, що молодші школярі із загальноосвітніх шкіл за швидкісними показниками переважають у результатах та їх прирості своїх однолітків із порушеним інтелектом. Під час вправ на швидкість узгодженість рухів залежить перш за все від чіткої регуляції рухів з боку центральної нервової системи. У дітей з вадами інтелекту під час виконання вправ на швидкість спостерігається сповільнення, загальна незібраність, недостатня погодженість і наявність зайвих рухів [6].

Наукові дослідження свідчать про те, що зміни у фізичному компоненті (наприклад, у бистроті як фізичній якості) сприяють позитивним змінам психічної сфери (наприклад, у швидкості сприйняття інформації й прийняття рішення). Іноді сполучений вплив використовується послідовно (фізичні вправи створюють передумови для розвитку психічних якостей), іноді паралельно (вправи водночас впливають на фізичну і психічну сфери) [9, 11]. Розвиток витривалості в молодших школярів відбувається нерівномірно, але з постійною тенденцією у бік її збільшення. Спостерігається, що у хлопчиків рівень витривалості зростає швидше, ніж у дівчат. У дітей з порушеним інтелектом витривалість загалом є нижча на 35-40%. Розвиток витривалості лімітується діяльністю серцево-судинної та дихальної систем організму. Чим краще функціонують ці системи, тим вищий показник витривалості. Діти, які мають вади інтелекту характеризуються ізотропними зрушеннями цих функцій як у спокою, так і після навантажень різного характеру. Основним засобом розвитку витривалості у молодших школярів є рухливі ігри, які виконують наприкінці основної частини [11].

Саме послаблення функцій серцево-судинної та дихальної систем у неповносправних дітей зменшує їх витривалість [6]. Гнучкість як рухова якість людини — це її здатність виконувати рухи в суглобах з великою амплітудою. Доведено, що молодші школярі із ЗПР за показниками нахилу тулуба вперед з положення сидячи, відстають від однолітків без ЗПР на 10-12% [11]. Для розвитку в дітей молодшого шкільного віку спритності (координаційних якостей) часто використовують рухливі ігри, в яких діти виконують більш складні за координацією рухи, з поступовим зменшенням часу їх виконання. Процес розвитку фізичних якостей здійснюється за двома основними напрямками:

- стимулюючий розвиток фізичних якостей;
- спрямований розвиток фізичних якостей.

Стимулюючий розвиток забезпечується в процесі формування рухових умінь та навичок. Він пов'язаний з навчанням дітей основним вправам, що сприяють розвиткові фізичних якостей і в першу чергу координаційних [4, 5]. Спрямований розвиток проявляється в підвищенні функціональних можливостей окремих органів і структур організму (зовнішнє дихання, кровообіг, енергозабезпечення тощо), покращенні їх взаємодії під час виконання рухових дій. Підвищення функціональних можливостей забезпечується шляхом виконання добре засвоєних вправ зі зміною величини навантаження [1, 7].

Аналіз науково-методичної літератури [7] показав, що молодший шкільний вік є найсприятливішим періодом для вивчення складно координаційних рухів, які поряд зі швидкістю лежать в основі спритності. Одним з найважливіших факторів, які зумовлюють рівень розвитку координаційних якостей, є так звана моторна (рухова) пам'ять — властивість центральної нервової системи запам'ятовувати рухи і відтворювати їх у разі необхідності [11]. Автори вказують на те, що моторна пам'ять забезпечує прояв високого рівня координаційних якостей у найрізноманітніших умовах, характерних для будь-якої фізичної

діяльності, – в умовах оволодіння новими рухами, відтворення найбільш ефективних дій при дефіциті часу, простору, у стані втоми, при протидії суперника, необхідності імпровізації в несподіваних обставинах тощо.

Іншим важливим фактором, що визначає рівень координаційних якостей, є ефективна внутрішньо – і міжм'язова координація [3, 4, 7]. Велике значення для підвищення рівня координаційних якостей має готовність аналізаторів адаптуватися до специфічних особливостей конкретного виду спорту. Під впливом тренувань функції багатьох аналізаторів поліпшуються. Через особливості специфіки перебігу фізіологічних процесів у молодших школярів з вадами інтелекту особливої уваги потребує питання розвитку координаційних якостей (спритності) [8]. Доведено, що між дрібною моторикою пальців на уроках ручної праці і виконанням складно-координаційних вправ на уроках фізкультури існує пряма залежність. У дітей, які мають недостатній інтелектуальний рівень, виникають певні труднощі при виконанні тестів, що характеризують тимчасові параметри та функцію рівноваги і амплітуди рухів [6]. Недостатній фізичний розвиток і слабка рухова підготовленість, а особливо порушення координації рухів у дітей з вадами інтелекту, гальмують оволодіння життєво важливими уміннями і навичками. Тут необхідне проведення спеціальної роботи по впливу на психофізичний розвиток. Беручи до уваги нейрофізіологічні функції, які лежать в основі координації рухів, при вихованні та вдосконаленні координаційних якостей у школярів загальноосвітніх шкіл пропонують зосередитись на вправах, які мають кінестетичну диференціацію, виховують відчуття ритму, реакцію, рівновагу і орієнтування у просторі. Також особливої уваги заслуговує розслаблення м'язів, оскільки ефективність координації рухів визначається умінням вчасно напружувати і розслабляти м'язи. Це сторона координаційних якостей, безнадійно забута як у науковій, так і в методичній літературі.

Належна педагогічна увага розвитку координаційних якостей не приділяється, і це сприяє тому, що діти, прийшовши до школи, вельми нераціонально, нецілеспрямовано і нечітко керують своїми рухами та погано володіють власним тілом. У молодшому шкільному віці складаються найсприятливіші умови для розвитку спритності. Найчастіше для розвитку спритності використовують рухливі та спортивні ігри. М. О. Козленко в своїй праці розкриває теоретико-методичні положення системи фізичного виховання розумово-відсталіх дітей допоміжної школи і особливий наголос робить на розвиток спритності, так як вона досить сильно відстає у дітей з вадами інтелекту [8].

Висновок. Показано, що гетерохронізм дозрівання структур мозку і формування механізмів його саморегуляції з віком забезпечують вже до 7-9 років не тільки розвиток минулих, але і виникнення нових рухових координацій: налагоджування дрібно-моторних, металевих, ударних і точних рухів, розвиток спритності та ін. У цьому віці рекомендують навчання і тренування дитини рухам на точність, ударним і металевим рухам у просторовому полі, тобто руховими координаціями, які формуються за участю вищих відділів у ЦНС і набуваються умовно-рефлекторним шляхом.

Проблема фізичного виховання молодших школярів із ЗПР потребує додаткового вивчення і конкретизації в процесі педагогічного дослідження та експерименту, з урахуванням специфіки розвитку дітей, а також їх рухових якостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аршавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / И. А. Аршавский – М.: Наука, 1982. – 270 с.
2. Бальсевич В. К., Запорожанов В. А. Физическая активность человека / В. К. Бальсевич, В. А. Запорожанов – К.: Здоровья, 1987. – 224 с.
3. Волков В. М. Развитие движений и формирование двигательных качеств // Возрастная физиология физических упражнений / под. ред. В. М. Волкова – Смоленск, 1978. – С. 10-24
4. Волков Л. В. Основы спортивной подготовки детей и подростков : навч. посібник – К.: Вища школа, 1993 – 152 с.
5. Волков Л. В. Физические способности детей и подростков. / Л. В. Волков – К.: Здоровья, 1981. – 115 с.
6. Дмитриев А. А. Организация двигательной активности умственно отсталых детей – М.: Советский спорт, 1991. – 32 с.
7. Клименко В. В., Омельчук В. П. Фізкультура і естетичне виховання. / В. В. Клименко, В. П. Омельчук – К.: Рад. школа, 1987. – 136 с.
8. Козленко Н. А. Физическое воспитание учащихся вспомогательных школ. / Н. А. Козленко. – К.: Рад. школа, 1987. – 130 с.
9. Куц А. С. Модельные показатели физического развития и двигательной подготовленности населения центральной Украины. – К.: Искра, 1993. – 250 с.
10. Лазаренко Т. Н. Фізична підготовленість як компонент механізму психологічної адаптації до навчання дітей із затримкою психічного розвитку // Молода спортивна наука України: Збірник наукових статей в галузі фізичної культури і спорту. – Вип. 4. – Львів : 2000. – С. 317–319.
11. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – ч. I. – 272 с.

Трифонюк Василь Миколайович, Яворський Юрій Мечиславович. Особливості розвитку рухових здібностей у молодших школярів з вадами психічного розвитку.

Виявлено, що у дітей із вадами психічного розвитку є уповільнений темп загального розвитку, запізніле формування фразового мовлення, уповільнене набуття стійких навичок, затримка розвитку моторних функцій. Відмінності морфологічних і фізіологічних показників можна пояснити не тільки захворюваннями нервової системи, а і недостатністю їх рухової активності. Тому фізичне виховання є важливою частиною навчально-виховного процесу для дітей з затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Ключові слова: діти, затримка психічного розвитку, рухова активність, фізична підготовленість, фізичний розвиток, функціональний стан.

Трифонюк Василий Николаевич, Яворский Юрий Мечиславович. Особенности развития двигательных способностей у младших школьников с нарушениями психического развития.

Обнаружено, что у детей с изъятиями психического развития является замедленным темпом общего развития, запоздалым формированием фразового вещания, замедленным приобретением стойких навыков, задержкой развития проворных функций. Отличия морфологических и физиологических показателей можно объяснить не только заболеваниями нервной системы, но и недостаточностью, их двигательной активности. Поэтому физическое воспитание является важной частью учебно-воспитательного процесса для детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Ключевые слова: дети, задержка психического развития, двигательная активность, физическая подготовленность, физическое развитие, функциональное состояние.

Tryfonyuk Vasiliy, Jaworski Yuri. Features of the development of motor skills in primary school children with mental development.

It is revealed that children with mental retardation have slow pace of overall development, retarded formation of phrase speech, slow acquisition of sustainable skills, delay development of motor functions. Morphological and physiological index differences are explained by diseases of the nervous system and the lack of physical activity. It is proved that physical education is an important component of educational process for children with mental retardation.

Key words: children, mental retardation, physical activity, physical preparedness, physical development, functional status.



УДК: 37.036 – 0534:78

Ірина Онищук,
Тетяна Фасолько

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ДОШКІЛЬНИКІВ: СУТНІСТЬ І ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ

Постановка проблеми. Нині суспільство гостро потребує людей творчих з високим рівнем культури, духовності й самобутності. Саме в дошкільному віці закладається фундамент особистості, її культури, формується первинна система моральних цінностей (В. Давидов, О. Запорожець, О. Леонтьєв, В. Мухіна). Якраз новий варіант Базового компонента дошкільної освіти, зокрема одна з обов'язкових освітніх ліній „Дитина у світі культури” засвідчує, що належний і оптимальний рівень соціально-особистісного розвитку дитини може бути забезпечений через формування в неї чуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, розвиток творчих здібностей, формування, з-поміж інших, художньо-продуктивних навичок [1, с. 8]. Документ спрямовує педагогів дошкільних навчальних закладів та батьків на розвиток творчого потенціалу дитини-дошкільника. З огляду на заявлене, формування культури зростаючої особистості, активізації її творчих проявів виступає ключовим завданням освіти дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до вище наведеного сьогодні помітно зростає інтерес науковців до проблеми культури зростаючої особистості, створення середовища, сприятливого для різних форм і видів художньо-продуктивної діяльності дошкільників. Аспекти зазначеного питання у нових освітніх умовах висвітлено у працях І. Волощука, І. Зязюна, О. Киричука, Л. Левченко, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Моляко, В. Рибалки, О. Сухомлинської та інших.

Підґрунтям актуалізації творчого потенціалу дітей дошкільного віку, формування їхньої культури виступають різні види мистецтва (А. Алієв, Ю. Боров, Т. Комарова, Б. Неменський, Е. Незайкинський, Р. Чумічева та інші). У сучасних дослідженнях зазначеної проблеми О. Дронової, Н. Гавриш, С. Нечай, О. Комаровської, О. Трусової, А. Шевчук та інших зазначено, що істотною детермінантою розвитку зростаючої особистості є її участь у різних видах художньо-продуктивної діяльності, саме через її різні види зростаюча особистість творчо реалізовує себе, долучається до надбань культури. Проте, як засвідчує аналіз наукової літератури, проблема формування художньо-естетичної культури в ранньому онтогенезі

досліджувалася не повною мірою. Актуальність, педагогічна значущість проблеми, практична потреба в її вивченні та науково-методичному обґрунтуванні зумовили вибір теми наукової розвідки.

Мета наукового пошуку – висвітлити сутність поняття „художньо-естетична культура дошкільника”, окреслити основні шляхи її формування, розкрити значення мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Довідкові джерела поняття „культура” буквально тлумачать як „доглядати”, „поліпшувати”. У філософських джерелах зазначається, що феномен культура є головною частиною двох світів: матеріального й духовного, внутрішнього й зовнішнього [2].

Загалом людина є підсистемою буття у триаді „природа – людина – культура”, при цьому вона поєднує в собі й природні характеристики й творчу діяльність. Головна сутність культури – сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії. Зокрема, духовна культура об’єднує продукти духовної діяльності людини – науку і освіту, різні види мистецтва (образотворче, музику, літературу, театр та інші), естетику, мораль, релігію, уклад життя, світогляд тощо. На думку М. Кагана, чим багатший досвід залучення людини до культури, тим більш людяною, духовною вона стає, тобто тим вищий рівень її культури [6].

Взаємодію зростаючої особистості і культури, за висновками Л. Виготського, можна окреслити як складний процес: з одного боку у процесі розвитку дитина освоює цінності культури, вони немовби „встають” в її психіку, а з іншого – відбувається „вростання” самої дитини в культуру. В багатстві культури, накопиченої людством, передається досвід, який стає його надбанням в результаті творчого освоєння. Долучаючись до надбань культури, дитина інтеріоризує її в своїй свідомості, що закладає певний зміст взаємодії з навколишнім світом й впливає на характер почуттів, думок, ставлень, уподобань, установок особистості [4].

Формування культури найбільш ефективно здійснюється в діалозі культур: музичної, художньої, естетичної, театральної, ігрової (В. Біблер, М. Каган, Р. Чумічева). Важливо, що освоєння їхніх цінностей на етапі дошкільного дитинства здійснюється в творчій діяльності та освоєння дитиною різних видів мистецтв (В. Кудрявцев, О. Леонтьєв, І. Ликова).

Здійснений аналіз наукових праць дозволив тлумачити поняття „художньо-естетична культура” як складну інтегровану якість особистості дитини, що має прояв в емоційному відгуку на високохудожній зміст творів образотворчого, музичного, літературного, театрального мистецтва, передбачає розвиненість художньо-естетичної свідомості (естетичні емоції, почуття, інтереси, потреби, уподобання, оцінки, ставлення). Зазначена якість особистості формується внаслідок діяльності дитини по освоєнню еталонів краси в мистецтві та навколишньої дійсності. Художньо-естетична культура, за висновками фахівців, формується в умовах інтеграції естетичної, художньої-продуктивної діяльності як культуротворчий, емоційно забарвлений процес, спрямований на присвоєння цінностей мистецтва і культури.

З-поміж показників сформованості художньо-естетичної культури можна виділити: емоційний відгук на високохудожні твори мистецтва; потреба в різних взірцях мистецтва; спостережливість, здатність помічати незвичне, оригінальне; оволодіння різними способами художньо-продуктивної діяльності; емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва; розвиток художнього смаку; „відкритість” до нового в мистецтві та інше.

Розкриваючи проблему мистецтва як феномену культури, Ю. Борєв зазначає, що саме мистецтво презентує, осмислює, інтерпретує певні сторони дійсності, а в контексті всієї культури дає цілісне уявлення про світ. Мистецтво є творчою діяльністю, у процесі якої створюють конкретно-чуттєві образи, що відображають дійсність і втілюють естетичне ставлення до неї зростаючої особистості. Звернутися до мистецтва, означає отримати своєрідний камертон, що дає змогу визначити на різних вікових етапах стадії та повноту звучання емоційної культури людини, розвиток емоційно-чуттєвої сфери, її сенсорного досвіду, закладання духовно-моральних цінностей, без яких гармонійний розвиток творчої особистості неможливий. На думку Н. Миропольської, різні види мистецтва через переживання художніх образів дають можливість „... знайти свою справжність, себе – реалізуючи не лише конкретні прояви життя, але й переживання, прагнення, почуття та настрої, що подані своєрідними образно-виражальними засобами, воно передає найтонші емоції людини. Вплив творів мистецтва на особистість здійснюється через переживання нею чужого життя, іншої долі, почуттів, тим самим відкриваючи шлях до порівняння, зіставлення, самостійних висновків” [8, с. 18]. Мистецтво як соціально-естетичний феномен, за висновками Р. Чумічевої, відображує соціально значущі цінності, до яких спрямовується „ідеальне, вище” „Я” людини, через мистецтво у безпосередньо-емоційній формі відбувається трансформація цінностей суспільства в особистісно значущі. Самосвідомість, саморегуляція, за словами автора, у формуванні яких мистецтво має велике значення, намагаються немовби „підтягнути” особистість до високого рівня ціннісних орієнтацій, котрі воно відображає [9].

На думку фахівців, пізнання мистецтва вводить безпосередньо у світ емоцій та переживань, зокрема читання літературних творів, слухання музики, споглядання живопису тощо передбачають виникнення емоцій. Навколишній світ, відтворений у художніх образах, демонструється через чуттєво-емоційне ставлення до нього митця, який викликає своїм твором певні почуття та переживання особистості. Підкреслюючи винятковий виховний вплив мистецтва, Ю. Алієв зазначав, що воно, в цілому, виконує нічим іншим не замінну педагогічну, виховну функцію. Остання полягає в тому, що мистецтво має здатність доповнювати реальний досвід дитини „впорядкованим досвідом”, уявним чи „віртуальним” життям. Без цього „впорядкованого досвіду”, як засвідчує практика, фактично неможливо повноцінно розвивати дитячу свідомість: без залучення до мистецтва – цього компасу, що веде життєвим шляхом,

практично неможливе повноцінне буття зростаючої особистості. На думку автора, мова йде про формування ціннісного ставлення. Природа художніх й особистісних цінностей виявляється у тому, що вони виступають для особистості засобом орієнтації у світі, формування культури, але це не когнітивна (пізнавальна) і не аксіологічна (ціннісна), а зовсім інша – емоційна орієнтація (переживання).

Найбільш ефективному формуванню художньо-естетичної культури сприяє інтеграція різних видів художньої діяльності (В. Давидов, Н. Гавриш, Л. Масол, Б. Неменський, Л. Савенкова, Г. Шевченко, Р. Чумічева, Б. Юсова та інші). Науковці визначають мистецтво як чинник та, водночас, умову розвитку художньо-естетичної культури, акцентують увагу на інтеграції його видів. Зокрема, Г. Шевченко розглядає взаємодію мистецтв як комплексний та цілеспрямований процес одночасного й послідовного впливу сукупності різних видів мистецтв у їх взаємовпливі на чуттєву сферу особистості дитини [10]. За словами Л. Масол, досягнення психологічного явища інтерсенсорної взаємодії людських відчуттів і механізмів симультанного сприймання життєвих та художніх образів „накладається” на характерні для дітей субсенсорні здібності, зумовлює пошук і впровадження освітніх технологій на основі „художньої синестезії”. Фахівець теоретично обґрунтувала модель „поліцентричної інтеграції знань”, що передбачає виділення двох домінуючих змістових ліній – музики, живопису, які органічно поєднані в тематичний цикл на основі загальної духовно-світоглядної орієнтації, і збагачується елементами інших двох змістовних ліній – синтетичних мистецтв. За словами Л. Масол, кожний вид мистецтва, з одного боку, спрямований на максимальне виявлення, посилення специфічних і неповторювальних художньо-мовних особливостей, з іншого, – усі вони намагаються, як свідчить художньо-історична практика, враховувати досвід інших мистецтв, щоб розширити власні межі й можливості. Так, тенденцію до автономізації, індивідуалізації доповнює тенденція до взаємодії і синтезу [7, с. 47].

Як зазначав Б. Юсов, дошкільник відкритий до спілкування однаковою мірою з різними видами мистецтва, шляхом „занурення” в художнє середовище, відповідно до власних можливостей, здібностей. Дитина, на думку вченого, за своєю природою „поліхудожня”, тобто рівною мірою схильна до сприймання, усвідомлення та перетворення різноманітної художньої інформації. Всі види мистецтва, на його переконання, виступають цілісним явищем, тому дошкільник може успішно розвиватися в кожному із видів художньої діяльності. Б. Юсов підкреслює, що колір, звук, простір, рух, форма виступають вираженням духовних проявів та якостей навколишнього, тісно між собою пов'язаними [10].

Модель особистісно-розвивального середовища дошкільників на основі взаємодії різних видів мистецтв розробила Р. Чумічева. Взаємодію мистецтв науковець розуміє, як спосіб створення в освітньому процесі умов для творчої активності й самореалізації старших дошкільників. Фахівець переконливо експериментально довела, що використання інтеграції видів мистецтв у процесі життєдіяльності сприяє особистісному становленню дитини [9].

За висновками фахівців, тенденція до взаємодії мистецтв визначається наявністю загальних закономірностей художнього мислення і зв'язком різних мистецтв один із одним та реальним життям. Об'єднуювальним чинником є художній образ, що включає такі універсальні компоненти, як відповідність форми змісту, композиційної особливості і художню мову твору. Будь-який витвір мистецтва відображає особливий світ, який називають художньою моделлю реального світу, він викликає низку асоціацій. Водночас, кожен із видів мистецтва виокремлює свою специфічну систему образних засобів. Універсальність сприймання пов'язане із синестезією, тобто зі здібністю асоціювати за допомогою відчуттів (зорових, слухових), сприймання синтезованого художнього образу цілком природне й доступне дитині (Л. Виготський, Л. Масол, Б. Юсов, Р. Чумічева). Комплекс уявлень, що виникає на основі впливу різних видів мистецтв, утворює синтетичний художній образ. У процесі сприймання в дитини виникають асоціації, вона починає здійснювати оцінки, узагальнення, порівнювати, що приводить до усвідомлення зв'язків між змістом та засобами виразності.

Отже, фахівці виокремлюють основні принципи формування художньо-естетичної культури, які ми враховуємо в експериментально-дослідній роботі:

- залучення дитини до мистецтва у всіх видах діяльності, включення її у „простір казки”;
- дитина за своєю природою „поліхудожня”, тобто рівною мірою схильна до сприймання, усвідомлення та перетворення різноманітної художньої інформації;
- усі види мистецтва виступають як явище життя в цілому, дошкільник може успішно розвиватися в кожному із видів художньої діяльності; колір, звук, простір, рух, форма – різне вираження духовних проявів та якостей навколишнього – тісно взаємопов'язані;
- в інтегрованому підході важливо враховувати внутрішні, образні, духовні зв'язки мистецтва – на рівні творчого процесу, що слід відрізняти від звичних міжпредметних зв'язків чи взаємного ілюстрування одного виду мистецтва прикладами іншого – за змістом і сюжетом.

Аналіз праць науковців показав, що різні види мистецтва допомагають зростаючій особистості усвідомити, краще зрозуміти саму себе, пізнати довкілля, досягнути складні закони людського буття, сприяти формуванню художньо-естетичної культури. З огляду на зазначене, сутність методики формування основ художньо-естетичної культури полягає в емоційному й усвідомленому діалозі дитини з мистецтвом, організованому в формі художньо-творчої гри. Також теоретичним підґрунтям дослідницької роботи виступили наукові засади щодо забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і дитини у художньо-творчому процесі (І. Бех, Л. Виготський, Т. Піроженко, В. Петровський, О. Матюшкін, В. Слободчиков та інші). Значущою для нашого дослідження є думка науковців (Н. Ветлугіна,

В. Кудрявцева, М. Поддьяков, Р. Чумічева та інші), що присвоєння культури дитиною-дошкільником відбувається у розвитку його природного потенціалу, активізації творчості.

Таким чином, метою експерименту дослідження визначено забезпечення сприятливих умов для формування художньо-естетичної культури дітей старшого дошкільного віку. Розроблена нами методика включала цілий комплекс методів та прийомів, які використовували у роботі з дошкільниками. Складовими виступали власні експериментальні матеріали (підбір творчих вправ, етюдів, завдань, ігор тощо), а також матеріали провідних фахівців, адаптовані відповідно до мети дослідження.

Система виховних впливів передбачала: створення умов співтворчості дитини і дорослого у художньо-творчому процесі; активізацію емоційної сфери дошкільників; оволодіння дитиною „культурою реалізації образів” (Л. Виготський). На думку І. Беха, провідна виховна позиція має передбачати створення такого соціокультурного середовища, яке забезпечило б оптимальні можливості для прояву таланту вихованця [3, с. 337 с.]. За словами В. Дружиніна, духовний потенціал зростаючої особистості актуалізується лише тоді, коли це дозволяє середовище, а саме: відсутність взірця регламентованої поведінки; наявність позитивного взірця творчої поведінки; створення умов для творчої активності; соціальне схвалення, підтримка навколишніми творчої активності. Взаємодія фахівців ДНЗ – вихователів і музичних керівників – спрямована на те, щоб реалізувати з дошкільниками у художньо-продуктивній діяльності казковий сюжет, що становить основу для створення дитиною художнього образу так, як вона його розуміє (презентація себе), добираючи ті образно-виражальні засоби, які вона засвоїла на попередніх етапах. Відмінність у проведенні таких занять від традиційних форм полягала не лише у змісті, але й відрізнялася технологією проведення.

Задля зняття напруги, поліпшення настрою, збагачення емоційного досвіду використовувалися елементи арт-терапії, яка, за визначенням Л. Масол, є лікувально-профілактичною й коректувальною діяльністю з використанням мистецтва, складним синтезом галузей наукових знань – педагогіки, психології, мистецтва, медицини, ергономіки. Автор підкреслює значення арт-терапії у психологічній підтримці, оздоровленні, можливій реконструкції психотравматичної ситуації за допомогою художньо-творчої діяльності, виведенні переживань із внутрішньої у зовнішню форму, стимулюванні яскравих позитивних емоцій.

Дослідницька робота здійснювалася у двох взаємодоповнюючих напрямках, що забезпечувало гармонійність і цілісність виховного процесу: виховання емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності добирати образно-виражальні засоби й розвиток креативності. З старшими дошкільниками проводилася загальна та диференційована робота, що передбачала посилення позитивних моментів і послаблення негативних. Одночасно у процесі життєдіяльності з дошкільниками проводили роботу, спрямовану на сприймання та оволодіння образно-виражальними засобами різних видів мистецтв (колір, композиція, ритм, мелодія, темп, образні порівняння); на встановлення зв'язків між змістом твору мистецтва та засобами виразності, за допомогою яких він переданий. Потрібно зазначити, що для формування художньо-естетичної культури недостатнє виокремлення якоїсь однієї умови, а важливим є поєднання їх у комплексі.

У художньому процесі передбачали використання таких методів і прийомів, як:

- моделювання образно-виразних засобів – творчі ігри стимулюють дитину до самостійного пошуку адекватних засобів виразності у процесі художньо-продуктивної діяльності, розвитку уяви, фантазії, здатності продукувати нові ідеї, віднаходити нестандартне вирішення завдань.

- тематичні бесіди та розповіді про музичне, літературне та образотворче мистецтво, що включали проблемні, пошукові завдання, створення уявної ситуації, співвідношення власних переживань, емоцій зі змістом творів („Чарівний світ мистецтв”, „Диво-Краса навколо нас”, „Подорож в країну Мрій”, „Розкажи фарбами, звуками”, „Оживи казку” та інші).

Таким чином, проведена експериментальна робота дає підстави стверджувати, що формуванню художньо-естетичної культури зростаючої особистості сприятиме: активізація творчих проявів шляхом постановки цікавих, різноманітних творчих завдань; врахування індивідуальних інтересів, схильностей і здібностей дітей; формування здатності створювати художньо-ігрові образи, добирати адекватні образно-виражальні засоби; залучення дітей до різних видів художньо-творчої діяльності на основі інтеграції мистецтв.

Висновки. На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми формування художньо-естетичної культури констатовано, що у працях сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців приділено значну увагу означеній проблемі. Водночас установлено, що у наукових джерелах недостатньо розкрито змістово-структурні характеристики художньо-естетичної культури старших дошкільників.

У результаті вивчення джерел уточнено зміст і структуру поняття „художньо-естетична культура дошкільника”, кваліфіковано його як складну інтегровану якість особистості дитини, що має прояв в емоційному відгуку на високохудожній зміст творів мистецтва; передбачає розвиненість художньо-естетичної свідомості (естетичні емоції, почуття, інтереси, потреби, уподобання, оцінки, ставлення та інше).

Ефективними формами і методами формування художньо-естетичної культури є мистецтвознавчі бесіди, етюди, творчі вправи, завдання та інше.

Викладені у дослідженні результати не розглядаються як вичерпні, такі, що повністю вирішують зазначену педагогічну проблему. Подальшого вивчення потребують питання вікової динаміки формування художньо-естетичної культури, особливості впливу на досліджуване явище різних соціальних інститутів та дошкільних закладів (загальноосвітніх і спеціалізованих).

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М.Богущ // Вихователь-методист дошкільного закладу (спецвипуск), 2012. – С. 1 – 30.
2. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства в 2 т. / Искусство, т.1. – 1994. – 541 с.; т.2 – 1994. – 508 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. Кн. 1.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
4. Выготский Л. С. Психология искусств / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
5. Дронова О. О. Педагогічна технологія розвитку у старших дошкільників художнього самовираження на засадах ідей Марії Монтесорі. Гуманізація навчально-виховного процесу / Ольга Олегівна Дронова // Спецвипуск 4. Частина І. – Словянськ. – 2010. – С. 99–109.
6. Каган М.С. Эстетика как философская наука / Моисей Самойлович Каган. – СПб: Питер, 1997. – 248 с.
7. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: [монографія] / Людмила Михайлівна Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
8. Миропольська Н.Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова: дис. доктора пед. наук: 13.00.01 / Миропольська Наталія Євгенівна. – К., 2003. – 425 с.
9. Чумичева Р.М. Социокультурная пространственно-предметная среда развития ребенка / Раиса Михайловна Чумичева // Детский сад от А до Я. – 2005. – №4. – С. 6–8.
10. Шевченко Г.П., Юсов Б.П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / Под. ред. Г.П.Шевченко, Б.П. Юсова. – Луганск. – 1990. – 180 с.

Онищук Ірина Анатоліївна, Фасолько Тетяна Степанівна. Художньо-естетична культура дошкільників: сутність і шляхи формування.

Резюме. Стаття присвячена проблемі художньо-естетичної культури зростаючої особистості. Зокрема, обґрунтовано сутність та складові зазначеної наукової категорії; окреслюються основні шляхи формування художньо-естетичної культури у дітей дошкільного віку; розкривається визначальна роль мистецтва та художньо-продуктивної діяльності.

Ключові слова: культура, художньо-естетична культура, мистецтво, художня-продуктивна діяльність, зростаюча особистість.

Ирина Онисьчук, Татьяна Фасолко. Художественно-эстетическая культура дошкольников: содержание и пути формирования.

Резюме. Стаття посвящена проблеме художественно-эстетической культуры личности ребенка. Особенно обосновывается содержание и значение данной научной категории; основные пути формирования художественно-эстетической культуры детей дошкольного возраста; раскрывается определяющая роль искусства и художественно-продуктивной деятельности.

Ключевые слова: культура, художественно-эстетическая культура, искусство, художественно-продуктивная деятельность.

Iruna Onyshchuk, Tatyana Fasolko. Artistic and aesthetic culture of children of preschool age: essence and forming ways.

Resume. The article is devoted to the problem of artistic and aesthetic culture of the growing personality. In particular, the essence and components of this scientific category are proved. The article outlines the main ways of creating of art and aesthetic culture of children of preschool age, discloses the defining role of art and art-productive activities.

Key words: culture, art and aesthetic culture, art, art-productive activities, growing personality.



УДК 78.07+372.4

Аліса Шинкаренко

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО ІНТЕРЕСУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. Проблема інтересу протягом тривалого часу розглядається у філософській, психологічній і педагогічній літературі. Дослідники намагаються встановити походження інтересів, дати їх класифікацію, визначити динаміку розвитку і дослідити процес їх формування. У кінці XVIII століття німецький вчений І. Герbart вперше використав у педагогічній психології термін „інтерес” (відомий раніше у філософії), але ще не дав йому точну психологічну характеристику, як і наступні дослідники, між якими велись дискусії стосовно цієї проблеми. На початку XX століття російський психолог С.А. Ананьїн здійснив спробу детально проаналізувати різні філософські, педагогічні, психологічні теорії інтересу того часу, зробивши висновок, що неможливо дати точне визначення поняття інтересу і пропонував відмовитись від цього терміну. Однак, на цьому питанні продовжували зосереджувати свою увагу вчені. У результаті з'явилося багато трактувань інтересу як досить складного і значимого для особистості утворення.

Інтереси людей є рушійною силою соціального й індивідуального розвитку, загалом вони сприяють розвитку суспільства, тому в різних напрямках психолого-педагогічної науки все більше зростає увага до вивчення інтересу як складової частини комплексного підходу до проблеми формування особистості. Враховуючи те, що справжню людину повинні характеризувати серед інших і інтереси, спрямовані на високохудожні музичні цінності, формування музичного інтересу є однією з важливих наукових проблем на сучасному етапі.

В науковій літературі визначається питання про необхідність вдосконалення і посилення організованого музичного впливу на особистість, яка формується. Багато вчених в області педагогіки, соціології підкреслюють, що в наш час не можна йти шляхом стихійного поширення мистецтва, бо тим самим наноситься шкода справі художньої культури народу. Широке розповсюдження засобів масової інформації посилюють можливість негативного впливу стихійних музичних вражень на формування художньої свідомості особистості (В.С. Цукерман, А.Н. Сохор, О.Я. Бурліна, В.М. Матоніс), тому проблема музичного інтересу стає все більш актуальною, потребуючи пошуку ефективних методів і умов, спрямованих на інтенсифікацію його формування (В.М. Шацька, Н.А. Гродзенська, О.О. Апраксина, Н.О. Ветлугіна, Ю.Б. Алієв, А.М. Гришанович, В.Д. Перчик, Е.І. Замощина, Л.Б. Музиченко, О.І. Киричук).

Досліджуючи теорію інтересу, вчені виділяють такі основні положення :

1) поняття „інтерес” відображає відношення особистості, які існують об'єктивно і проявляються внаслідок впливу реальних умов життя і діяльності людини;

2) джерела інтересу знаходяться у суспільному житті, і поза ним, поза діяльністю інтерес людини не може розвинути, тому вивчення інтересу, ізольованого від реальних умов його становлення, не може визначити ні тенденції його розвитку, ні можливості керування ним; 3) в інтересі виражається єдність об'єктивного і суб'єктивного, тобто з однієї сторони інтерес показує на вагомий і цінний для особистості предмет об'єктивного світу, а з другої сторони інтерес, перевага, що надається одним предметам у порівнянні з іншими, розкриває спрямованість самої особистості (за Г.І. Щукіною).

Вивчаючи проблему інтересу, В.П. Грибанов справедливо відмітив, що поняття інтерес завжди розглядалось як складне явище психіки, в якому проявляються у певному взаємозв'язку всі основні компоненти пізнавальної діяльності людини: інтелектуальні, емоціональні та вольові. Залежно від того, який компонент психіки визначався в інтересі як головний (при цьому інші його компоненти виступали як другорядні чи взагалі не брались до уваги), проявлялись різні трактування інтересу [4, с. 20].

На основі теоретичних узагальнень вчених (С.Л. Рубінштейн, Л.К. Ковальов, Н.Г. Морозова, Г.І. Щукіна, В.П. Грибанов) можна визначити музичний інтерес як вибіркочу спрямованість особистості на пізнання музичного мистецтва, в силу його емоційної привабливості і життєвої значимості, через активне прагнення до музичної діяльності. Як зазначав А.Н. Сохор, предметом музичного інтересу не може бути музика „взагалі”, а фактично музичний інтерес може полягати у прагненні або до самостійної активної музичної діяльності (творчість, виконавство у вибраній області), або до більш пасивної діяльності (сприйняття музики певного жанру, творів певного стилю чи автора, виступів певного артиста чи любих представників вибраного виконавського стилю і жанру)” [8, с. 138–139]. Відповідно визначаються основні ознаки музичного інтересу: 1) позитивне ставлення, прагнення до різноманітної музичної діяльності; 2) позитивне ставлення, прихильність до тих чи інших музичних творів.

Мета статті: проаналізувати різні підходи до визначення сутності інтересів особистості, представлені у психологічній і педагогічній літературі, визначити поняття музичного інтересу, особливості його прояву у молодших школярів, охарактеризувати взаємозв'язок музичного інтересу і музичної діяльності, їх роль у музичному вихованні дітей.

Видатні психологи і педагоги наголошують, що інтерес – не вроджена властивість, якість особистості, а певний результат її розвитку. На формування інтересу особистості мають вплив і оточуюче середовище, і інтереси близьких людей, і активність, діяльність самої особистості, а також процес навчання і виховання, що має особливі стимули появи інтересу [9, с. 8]. З другої сторони, інтерес спрямовує формування особистості, сприяє її розвитку. Стосовно питання формування інтересів у дітей С.Л. Рубінштейн підкреслював, що формування повноцінних інтересів – найсуттєвіше виховне завдання навчання. Інтереси є і передумовою навчання, і його результатом, бо навчання опирається на інтереси дітей і в той же час формує їх. Тому інтереси служать засобом, яким педагог користується, щоб навчання було більш ефективним, і разом з тим інтереси, їх формування є метою педагогічної роботи (за В.П. Грибановим).

Таким чином, у складній проблемі виховання учнів виявляється залежність інтересів учнів від цілеспрямованого керівництва, від виховання і навчання, а з іншої сторони – вплив учнівських інтересів на виховання і навчання, на пошуки шляхів і методів формування інтересів учнів. Звідси Г.І. Щукіна визначає педагогічний підхід до проблеми інтересу, який полягає у наступних завданнях: 1) виявляти у педагогічному процесі об'єктивні можливості цікавих моментів, явищ оточуючого життя; 2) збуджувати і постійно підтримувати у дітей стан активної зацікавленості (а не байдужості) до оточуючої дійсності, до моральних, естетичних, наукових цінностей; 3) всією системою навчання і виховання цілеспрямовано формувати інтерес як цінну властивість особистості, котра сприяє її творчій активності і цілісному розвитку [9, с. 7].

О. Дусаविцький вважає фундаментальним законом людського спілкування закон пріоритету людського інтересу в будь-якій поведінці [5]. В цьому контексті досить вдалим є визначення музичного інтересу як духовної домінанти особистості (Т. Анікіна, Г. Горбуліч). Ґрунтуючись на переконливо аргументованому утвердженні О. Ухтомським поняття домінанти як організуючого принципу діяльності людини, автори стверджують, що поняття духовної домінанти та інтересу визначають процеси духовного вдосконалення особистості і зокрема інтерес до мистецтва є духовною домінантою особистості [1, с. 17]. Таким чином, формування музичного інтересу дітей різного віку сприятиме їх духовному зростанню.

Характеризуючи інтереси молодших школярів, А.О. Люблінська виділяє наступні їх особливості:

- наслідування, котре підкреслює випадковість виникнення;
- непостійність, тимчасовість, легка і безпричинна зміна;
- поверховість (цікаві тільки зовнішні факти, особливо яскраві, незвичайні, а заглиблюватись у сутність – непривабливо);
- наближення, близькість до власного життєвого досвіду;
- розкиданість (учень цікавиться багатьма зовсім різними областями знань, без всякого їх зв'язку);
- спрямованість на швидкий результат, зв'язаний з виконанням завдання, оцінкою вчителя і т.п. [7, с. 386].

Ці особливості відображають стійкі ознаки та якості особистості, які характерні для дітей цього віку. Так, наслідування – це характерна вікова риса молодших школярів, які намагаються наслідувати дорослих і деяких однолітків, а також героїв оповідань, фільмів і т.п. Це пояснюється тим, що молодшим школярам характерні податливість, довірливість, схильність до впливу навіювання. При цьому проявляється прагнення наслідувати тих, хто для них є авторитетом, і в першу чергу це відноситься до вчителя, батьків. Саме тому молодший шкільний вік представляє великі можливості для формування музичного інтересу в школі, під керівництвом вчителя, котрий має особливий авторитет у дітей і його думки, судження сприймаються як істина, що не потребує доказів (за А.О. Люблінською). У музичній педагогіці розвиток цієї думки знаходимо у О.О. Апраксіної, яка підкреслює, що діти 7-8 років ще не мають стійких інтересів, тому не йдеться про перевиховання і є можливість для вчителя просто і природно впливати на музичне сприймання учнів [2, с. 39].

Непостійність, поверховість в інтересах молодших школярів пояснюється тим, що діти цього віку дуже емоційні, у них проявляється часта зміна настрою, схильність до афектів, короткочасні і бурхливі прояви радості, горя, гніву, страху. При цьому конкретність дитячого мислення обумовлює зацікавленість дітей тим, що ближче до їх власного досвіду, що їм легше зрозуміти, осмислити. Вже у дошкільному віці діти проявляють допитливість, бажання все знати, тому і „атакують” дорослих десятками питань. У першокласників допитливість розвивається у зв'язку з початком систематичного навчання, і виражається у розкладеності інтересів, коли дітям багато всього хочеться знати, вміти. Тут велике значення має перспективність прагнень учня, якому хочеться знати думку дорослих, одержати добру оцінку в процесі чи в результаті діяльності (але на ближній час) з боку вчителя, колективу чи батьків. Всі ці вікові особливості інтересів молодших школярів необхідні враховувати при здійсненні музичного виховання.

Л. Артемова справедливо зазначає: „Щоб навчання було легким і бажаним, важливо пропонувати такий зміст знань, який дитина на даному етапі розвитку своєї психіки може сприйняти найбільш оптимально – зацікавлено, з найменшими труднощами” [3, с. 7]. У музично-педагогічних дослідженнях все частіше наголошується на взаємозв'язку музичного інтересу і діяльності, який проявляється в тому, що з однієї сторони інтерес сприяє ефективності любого виду музичної діяльності, а з другої, заняття різними видами музичної діяльності сприяють розвитку і збагаченню інтересів особистості. Цей взаємозв'язок в цілому сприяє здійсненню музичного виховання учнів, бо музична діяльність не лише задовольняє музичний інтерес у школярів, але і формує його.

З метою вивчення сутності музичного інтересу молодших школярів нами було проведено констатуюче дослідження, яке ґрунтувалось на таких основних питаннях: 1) прояв у першокласників інтересу до музичної діяльності (слухання музики, спів, танці, гра на музичних інструментах); 2) наявність пісень, музичних творів, які найбільше подобаються дітям; 3) вплив на музичний інтерес дітей музичних занять у дитячому садку і інших факторів оточуючого середовища (радіо, телебачення, музичні інтереси батьків).

Для цього проводились індивідуальні бесіди з дітьми за відповідною схемою анкети-інтерв'ю. В результаті був зібраний матеріал у восьми школах м. Тернополя, де опитано 414 учнів. Підсумки проведеного дослідження показали, що діти в основному однаково проявляють інтерес до різних видів музичної діяльності. Майже всі діти люблять слухати музику (93% – 95%), дещо менша кількість дітей проявили інтерес до гри на музичних інструментах (80% – 85%), до співу (75% – 78%), на останньому місці виявився інтерес до танців (61% – 63%). При цьому за всіма показниками дівчатка більше, ніж хлопчики, виявляють інтерес до різних видів музичної діяльності. Особлива значна різниця у їх інтересах до танцювального мистецтва. Так, 79% дівчаток і 47% хлопчиків прийшли в школу з вираженим інтересом до танцю як форми музично-ритмічного руху. Зазначимо, що байдужість чи негативне відношення до співу, танців діти часто пояснювали тим, що вони соромляться, не вміють гарно співати чи танцювати, не впевнені, що їм вдасться виконати.

Кореляційний аналіз відповідей дітей показав, що в дитячому садку їм подобались всі види музичної діяльності, якими вони займалися, а з приходом в школу без активної участі у певній музичній діяльності цей інтерес починає згасати. Тому необхідно забезпечити такий зміст музично-виховної роботи, щоб у молодших школярів не падав, а продовжував формуватись інтерес до музичної діяльності у всіх її видах, сприяючи формуванню музичного інтересу загалом.

Враховуючи наявність протиріччя між інтересом, бажанням дітей учитись грати на музичних інструментах і обмеженою можливістю його здійснення шляхом навчання в музичних школах, студіях (5% – 6%), необхідно ширше залучати молодших школярів до музикування на елементарних музичних інструментах не лише на уроках музичного мистецтва, а й у позаурочний час. Більше половини хлопчиків і четверта частина дівчаток 6–7-річного віку не виявляють інтересу до танців, тому необхідно звернути увагу на залучення всіх дітей до навчання музично-ритмічних рухів, щоб вони подолали психологічний бар'єр невпевненості і проявляли активне прагнення до цього виду діяльності, який сприяє не тільки розвитку чуття ритму, а й глибшому емоційному сприйманню музики, а значить і поглибленню музичного інтересу.

Музичні твори, названі дітьми як улюблені чи яким надають перевагу, дуже різноманітні за характером і своєю тематикою, що свідчить про вразливість дітей і розкиданість їх інтересів: пісні патріотичної тематики, дитячі пісні і музичні п'єси, народні пісні і танці, пісеньки з мультфільмів, естрадні пісні для дорослих. Таким чином у школі потрібно використовувати це емоційне захоплення дітей різноманітним матеріалом з метою спрямування і зосередження їх уваги на музичних творах, які мають достатній художній рівень. Позитивний вплив на формування музичних інтересів дітей здійснюють музичні заняття в дитячому садку, внаслідок яких спостерігається емоційне захоплення репертуаром, котрий використовується у різних видах музичної діяльності. Разом з тим, великий вплив засобів масової інформації призводить до того, що діти часто відносять до тих, що сподобались, естрадні пісні для дорослих – низькопробні, розважального характеру.

Наші спостереження показують, що інтерес служить стимулом у музичній діяльності учнів, а зростання рівня їх музичного розвитку через освоєння різних видів музичної діяльності сприяє зміцненню цього інтересу. У молодших школярів прослідковується три етапи розвитку інтересу до музичної діяльності:

а) хочеться слухати, спостерігати, як виконують інші;

б) бажання брати участь у колективному виконанні;

в) прагнення виконувати індивідуально, соло. При цьому вони надають перевагу тому, що краще освоїли у музичній діяльності, зберігаючи стійкий інтерес до тих музичних творів, які краще осмислили, запам'ятали чи виконання яких знайшло відгук у оточуючих, рідних, педагогів.

Таким чином, дуже важливо посилити роль педагогічного впливу на музичне виховання молодших школярів, щоб поступово формувати у них інтерес до музичних творів високого художнього рівня і тим самим утверджувати духовну домінанту особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анікіна Т., Горбуліч Г. Музичний інтерес як духовна домінанта особистості / Т. Анікіна, Г. Горбуліч // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 4. – С. 17–20.
2. Апраксина О.А. Современный ребёнок и музыка / О. А. Апраксина // Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1975. – Вып. 10. – С. 20–46.
3. Артемова Л. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися / Л. Артемова // Дошкільне виховання. – 2000. – № 5. – С. 6–7.
4. Грибанов В.П. Очерки психологии личности / В. П. Грибанов. – Новосибирск, 1971. – 94 с.
5. Дусавицкий А. Формула интереса / А. Дусавицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 176 с.
6. Киричук О.І. Виховання в учнів інтересу до навчання / О.І. Киричук. – К.: Знання, 1986. – 48 с.
7. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.

8. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура / А. Н. Сохор. – М.: Советский композитор, 1975. – 202 с.

9. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

Шинкаренко Аліса Іванівна. Особливості формування музичного інтересу у молодших школярів.

Висвітлюються різні підходи до визначення сутності інтересів особистості, представлені у психологічній і педагогічній літературі. Відповідно визначається поняття музичного інтересу, особливості його прояву у молодших школярів. Характеризується взаємозв'язок музичного інтересу та музичної діяльності, їх роль у музичному вихованні дітей.

Ключові слова: музичний інтерес, молодші школярі, музична діяльність, формування інтересу, педагогічний вплив.

Шинкаренко Алиса Ивановна. Особенности формирования музыкального интереса у младших школьников.

В статье анализируются разные подходы к определению сущности интересов личности, которые имеются в психологической и педагогической научной литературе. Соответственно даётся определение музыкального интереса, особенности его проявления у младших школьников. Раскрывается взаимосвязь музыкального интереса и музыкальной деятельности, их роль в музыкальном воспитании детей.

Ключевые слова: музыкальный интерес, младшие школьники, музыкальная деятельность, формирование интереса, педагогическое руководство.

Shynkarenko Alisa. Peculiarities of forming the junior schoolchildren's music interest.

The article deals with different approaches to defining the essence of the personality's interests, presented in the psychological and pedagogical literature. Consequently the notion of music interest, peculiarities of its revealing at junior schoolchildren are defined. The interrelationship between music interest and music activity and their role in music upbringing of children are characterized.

Key words: music interest, junior schoolchildren, music activity, forming of interest, pedagogical influence.



УДК 378.141.4

Наталія Кікіна,
Ольга Галаса

ЗМІСТ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Постановка проблеми. Демократичні перетворення, що відбуваються в Україні, докорінно змінюють ситуацію в системі освіти. За роки незалежності зроблено вагомі кроки щодо приєднання України до Болонського процесу. Це потребує подальшої модернізації всієї системи освіти та реформування її змісту відповідно до міжнародних стандартів.

Вихід України до європейського та світового простору зумовили зростання інтересу до професійного іншомовного спілкування, посилення мотивації його навчання як реально необхідного чинника в різних сферах діяльності людини, у тому числі й у її майбутній професії. На сучасному етапі кожен фахівець повинен володіти іноземною мовою на рівні, достатньому для здійснення особистісного та професійного спілкування зі своїми зарубіжними колегами, партнерами тощо [1, с. 2–3]. Суспільство почало глибше усвідомлювати, що професійне іншомовне спілкування гарантує значні переваги для інтеграції до світової спільноти з ринковою економікою. Саме тому за останні 10-15 років навчання іноземних мов перетворилося на масове явище, а практичне оволодіння ними набуває все більшого значення.

Демократизація системи вищої освіти та входження її до світового культурно-освітнього простору характеризується активним упровадженням у навчальний процес кредитно-модульної системи навчання професійного іншомовного спілкування, суть якої полягає у поєднанні модульного структурування змісту навчального матеріалу та акумулюючого оцінювання. В умовах високого динамізму розвитку науки та освіти, стрімкого оновлення системи знань першочерговим завданням є перегляд змісту навчання, який відповідав би можливостям та особистісним інтересам студентства; удосконаленню форм і методів його реалізації, що забезпечували б високу якість підготовки випускників вищої школи [3, с. 2–7].

Аналіз останніх досліджень. У контексті нашого дослідження суттєве значення мають роботи вітчизняних і зарубіжних науковців, які розкривають дидактичні та методичні засади формування змісту навчання в університетах, у тому числі й навчання іноземної мови (Ю. К. Бабанський, І. Л. Бім, В. А. Бухбіндер, Н. І. Гез, С. У. Гончаренко, А. Д. Климентенко, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, Л. В. Ляховицький, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, В. М. Плахотник, В. Г. Редько, О. Я. Савченко, В. Л. Скалкін); розробки теорії конструювання змісту (В. В. Краєвський, В. С. Ледньов, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін); визначення принципів формування змісту освіти (С. І. Архангельський, Ю. К. Бабанський, С. У. Гончаренко, О. К. Корсакова, В. В. Краєвський, Еміль Страчар); аналіз компонентів змісту навчання іноземної мови (О. Б. Бігич, І. Л. Бім, Н. Д. Гальскова, Г. Д. Климентенко, Б. А. Лапідус, С. Ю. Ніколаєва, В. М. Плахотник, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, О. Я. Савченко, Т. Є. Сахарова, Е. І. Соловцова, О. В. Хоменко та ін.); визначення підходів до конструювання змісту навчальних програм і підручників (Ю. К. Бабанський, Н. П. Басай, І. Л. Бім, В. П. Беспалько, М. І. Бурда, Н. М. Буринська, Д. Д. Зуєв, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, В. М. Мадзігон, В. Г. Редько, О. Я. Савченко, Н. К. Скляренко, Н. Ф. Тализіна, С. Г. Шаповаленко, Н. В. Ягельська) та інші.

Водночас у згаданих працях дослідження змісту навчання професійного іншомовного спілкування студентів технічних університетів Сполучених Штатів Америки в умовах кредитно-модульної системи не було предметом спеціального вивчення.

Мета статті – дослідити зміст навчання професійного іншомовного спілкування студентів технічних університетів Сполучених Штатів Америки в умовах кредитно-модульної системи.

Основна частина. На етапі впровадження ідей Болонського процесу в освітній простір України питання змісту навчання професійного іншомовного спілкування студентів технічних університетів Сполучених Штатів Америки в умовах кредитно-модульної системи привертає нашу увагу.

Синтез накопиченого світового досвіду є рушійною силою прогресу в будь-якій галузі людської діяльності, в тому числі освітянській. Відповідно, важко переоцінити роль досліджень у галузі методики і зарубіжної педагогіки. Провідні країни світу в останні роки модернізують свої системи освіти. У 1999 році після прийняття 29 європейськими державами Болонської Декларації країни-учасники приступили до реформування національних освітніх систем. Слід зазначити, що значна кількість американських університетів також підписали Болонську Декларацію, а отже, Болонський процес набуває глобального характеру [2, с. 25].

Кредитно-модульна система навчання розробляється і впроваджується у вітчизняну систему вищої освіти на основі досвіду функціонування освітніх систем далекого зарубіжжя, що мають сформований і відносно усталений відповідний категоріальний апарат. У зв'язку з цим вагомим є досвід США, оскільки саме ця країна була першою у світі, яка запровадила кредитно-модульну систему навчання.

Дидактичні поняття кредиту і модуля є визначальними елементами кредитно-модульної системи навчання. Кредит розглядається як одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів або блоку змістових модулів, а модуль – це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми, що реалізується у відповідних формах навчального процесу. Отже, поняття «кредитно-модульна система навчання» включає цілісний алгоритм засвоєння знань, умінь і навичок майбутніми фахівцями за структурно-інтегрованими освітньо-професійними програмами в кредитних вимірах, свідомим самостійним вибором студентами навчальних дисциплін з метою застосування психолого-педагогічних і кібернетичних вимог до навчального процесу в межах модуля, навчальної дисципліни, міждисциплінарного курсу і ступеня підготовки загалом [3, с. 78–84].

Зазначені кардинальні зміни здійснили вплив і на зміст навчання професійного іншомовного спілкування. Рівень його якості зазнав значних зрушень. Отже, для подальшого дослідження важливим є визначення терміну «зміст» кредитно-модульної системи навчання професійного іншомовного спілкування. У нашому дослідженні під цим терміном ми розуміємо визначення Ф. Раян, котрий зазначає, що – це багатокомпонентна структура, що містить за модульним принципом організований навчальний матеріал й формується та реалізується у навчально-виховному процесі з урахуванням цілей і завдань навчання. Із цим визначенням погоджуються також А. Гембарук, І. Зайченко, С. Каричковська. Зміст навчання професійного іншомовного спілкування містить науково обґрунтований методичний та дидактичний навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечує здобуття навичок практичного володіння іноземною мовою за професійним спрямуванням [8]. До мов, які найчастіше вивчаються в технічних університетах США, належать іспанська, французька, німецька, китайська, російська, арабська, японська, корейська. На їхнє вивчення відводиться 40 годин на місяць: 4 години на вивчення граматичного матеріалу; 20 годин – збагачення словникового запасу; 6 годин – читання та письмову роботу; 6 годин – аудіювання; 4 години – практику усного мовлення.

Завданнями навчання професійного іншомовного спілкування є:

- розвивати розуміння іноземної мови у спеціалізованому контексті;
- розвивати уміння та навички читання на основі спеціалізованих іншомовних текстів;
- розвивати уміння та навички писемного мовлення у професійній галузі;
- розвивати уміння та навички усного мовлення, створюючи ситуації, пов'язані із майбутньою професією [4].

Зміст професійного іншомовного спілкування структурований за тематично-модульним принципом. Змістові модулі формують розділи навчальної дисципліни. Навчальний модуль складається, в основному, з таких елементів: навчальні цілі, вхідний контроль, навчальний матеріал, а саме теоретичний матеріал та практичні завдання для формування стійких професійно спрямованих навичок і вмінь студентів у всіх видах іншомовної діяльності, модульний поточний та підсумковий контроль; критерії оцінювання та методичні рекомендації.

Структура модуля, яка за своєю природою містить певну кількість закінчених самостійних елементів, створює сприятливі умови для відмови студентів, якщо це необхідно, від деяких компонентів модуля або, навпаки, для введення додаткових навчальних елементів.

Індивідуальна освітньо-професійна програма включає обов'язкові та вибіркові змістові модулі. Обов'язкові змістові модулі необхідні (але не достатні) для виконання у повному обсязі вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця будь-якої галузі (медицини, сільського господарства, фінансів тощо). Можливі різні варіанти вибору обов'язкових змістових модулів, проте вони мають забезпечувати базову підготовку студентів з майбутньої спеціальності. Наприклад, в економічних університетах вивчаються модулі економічного спрямування ("Економічна теорія" ("Economic theory"), "Економіка США" ("USA economy"), економіка країни, мова якої вивчається: "Економіка Іспанії" ("Economy of Spain"), "Економіка Росії" ("Economy of Russia")), в медичних – медичного спрямування ("Медицина США" ("USA Medicine"), медицина країни, мова якої вивчається: "Медицина Японії" ("Medicine of Japan"), "Медицина Китаю" ("Medicine of China"), "Біотехнологія" ("Biotechnology"), "Кров" ("Blood"), "Рак" ("Cancer")) та інші. Вибіркові змістові модулі у комплексі з обов'язковими передбачають достатність професійної підготовки майбутніх фахівців.

Кожен модуль містить основний текст, перелік лексики, вправи на засвоєння граматичного та лексичного матеріалу, перегляд спеціалізованих фільмів або прослуховування аудіозаписів, два-три додаткових тексти для читання та обговорення. Наприклад, для студентів медичних факультетів основним текстом одного з модулів може бути "Хвороба" ("Disease"). Після тексту пропонується список слів, пов'язаний із цією темою. Далі студент має виконати письмові та усні вправи на засвоєння нової лексики. Після цього він переходить до вправ на переклад речень із рідної на іноземну мову. Додаткові тексти доповнюють основний, наприклад "Хвороби серця" ("Heart Diseases"), "Хвороби крові" ("Blood Diseases"), "Малярія" ("Malaria") та інші. Вони поглиблюють і розвивають тему та дозволяють використати на практиці знання, засвоєні під час вивчення основного тексту та виконанні вправ [6; 7].

У США існують програми обміну, за якими студент має можливість виїжджати за кордон, у країну, мову якої він вивчає. Наприклад, студент економічного університету, який вивчає французьку мову, може відвідати економічний університет Франції, де він удосконалює професійне іншомовне спілкування в іншомовному середовищі та поглиблює свої знання у певній галузі [5].

Висновки. Досліджені нами особливості змісту навчання професійного іншомовного спілкування студентів технічних університетів Сполучених Штатів Америки в умовах кредитно-модульної системи можуть слугувати засадами для вдосконалення такої системи у вищих навчальних закладах України. Досвід США засвідчує перспективність і необхідність трансформації в освітньому просторі України з метою удосконалення системи вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гембарук А.С. / Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09; Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2005. — С. 2-3.
2. Пенджола-Вітович Х.. На шляху до вдосконалення освітньої співпраці: Україна та США. — К. Видавничий дім "КМ"Академія", 2004. — 25 с.
3. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання: навч. посібник/ З.І. Тимошенко; Європейський ун-т. — К.: Видавництво європейського ун-ту, 2006 — С. 78-84.
4. Foreign language for specific purposes. www.universitieseducation.com
5. International and Foreign Language Studies. Sec.601. U.S. Department of Education . www.ed.gov
6. Mick Betts, Robin Smith. Developing the credit-based modular curriculum in higher education. Routledge, 1998. — pp. 35-45.
7. Russel J.D. Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation Modular Materials. — Minnesota: Burgess Publishing Company, 1974. — pp. 105-110.
8. www.uoregon.edu.

Кікіна Наталія Михайлівна, Галаса Ольга Іванівна. Зміст навчання професійного іншомовного спілкування студентів технічних університетів Сполучених Штатів Америки в умовах кредитно-модульної системи.

Стаття присвячена дослідженню змісту навчання професійного іншомовного спілкування студентів технічних університетів Сполучених Штатів Америки в умовах кредитно-модульної системи. Розкрито поняття «кредит», «модуль», «кредитно-модульна система». Визначено завдання навчання професійного іншомовного спілкування.

Ключові слова: зміст навчання, кредитно-модульна система, технічний університет, професійне іншомовне спілкування, модуль, кредит.

Кикина Наталья Михайловна, Галаса Ольга Ивановна. Содержание обучения профессионального иноязычного общения студентов технических университетов Соединенных Штатов Америки в условиях кредитно-модульной системы.

Статья посвящена исследованию содержания обучения профессионального иноязычного общения студентов технических университетов Соединенных Штатов Америки в условиях кредитно-модульной системы. Раскрыто понятие «кредит», «модуль», «кредитно-модульная система». Определены задачи обучения профессионального иноязычного общения.

Ключевые слова: содержание обучения, кредитно-модульная система, технический университет, профессиональное иноязычное общение, модуль, кредит.

Natalia Kikina, Olga Galasa. Content of credit-modular system in professional foreign communication teaching at the USA technical universities.

The article is dedicated to the investigation of the content of credit-modular system in professional foreign communication teaching at the USA technical universities. The concepts «credit», «module», «credit-modular system» are revealed. The tasks of professional foreign communication teaching are defined.

Key words: content of teaching, credit-modular system, technical university, professional foreign communication, module, credit.



УДК 821.161.2 Самчук

Ірина Комінярська,
Олена Пасічник

МЕНТАЛЬНО-САКРАЛЬНА СУТНІСТЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВАСИЛЯ ШЕРЕМЕТИ В АВТОБІОГРАФІЧНОМУ ТВОРІ УЛАСА САМЧУКА «ЮНІСТЬ ВАСИЛЯ ШЕРЕМЕТИ»

Постановка проблеми. У процесі вирішення питання європейської інтеграції України дуже гостро постають питання національної ідентичності. Втілення їх повинно максимально враховувати відмінності сучасного суспільства, багатоманітність культурних, етнічних і конфесійних взаємин, в основі яких лежить поняття автентичності. Політична реальність визначається національною ідентичністю для повноцінного

існування суспільства. Зауважимо таку закономірність, що політичні та ідеологічні чинники – це механізми, які впливають на національну ідентичність і трансформують її в епоху глобалізації. „І вся справа в тім, – застерігав М. Зеров, – як ми цей процес об'європеювання, опанування культури переходитимем: як учні, як несвідомі провінціали, що помічають і копіюють зовнішнє, – чи як люди дозрілі і тямущі, що знають природу, дух і наслідки засвоювання явищ і беруть їх із середини, в їх культурному естві” [1, с. 572-573].

Проблема ідентичності є предметом зацікавлення багатьох наук. Осмислення змісту „національна ідентичність” розроблялося в таких галузях, як філософія, культурологія, соціологія, психологія, філологія та націоналія.

Філологія приєдналась до цього питання порівняно пізно, але перші прояви дали про себе знати ще в античну пору. Сучасні європейські філософи й соціологи прослідкували перше філологічне втручання у проблему ідентичності в творах Софокла „Цар Едіп” та „Едіп у Колоні”. Ці твори, як відомо, дали матеріал для психологічних досліджень З.Фрейда та інших психоаналітиків. У Еріксона [8] поняття ідентичність – „суб'єктивне почуття самототожності”, яке має внутрішню тотожність та інтегрованість у часі та просторі.

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття „ідентичність” (*лат. identicus: однаковий, тотожний*) у літературі Ю. Ковалів тлумачить як осмислене ототожнення особою себе з іншими об'єктами чи суб'єктами. Це поняття тісно пов'язане зі становленням статусу індивідуальності. Ідентичність відображена у cogito Р.Декарта, у „філософії тотожності” Ф.В.Шеллінга, в самототожності гегелівського абсолютного духу, що відображала „передбачену, онтологічну непорушність”. Натомість Дж.Локк тлумачив поняття „ідентичність” як відповідальність людини за свої вчинки на підставі пам'яті про них, Д.Юм пояснював статус самототожності екстравертивних особистостей, які забезпечують суб'єкту соціальний комфорт та репутацію. Арістотелівське та скоттівське тлумачення ідентичності були поєднанні у „філософії життя”, яка відновила внутрішню розмаїту людину та висвітлила протистояння багатогранного життя [2, с. 402].

Слід зазначити, що національна ідентичність українців фундаментально заснована на ґрунті культури, тому й не випадково, що першими про актуальність проблеми національної ідентичності заговорили діячі культури, і передусім – письменники. Прикметною ознакою духовного життя України є повернення в її лоно письменників українського зарубіжжя, їх імен і творів. Знаковою в такому плані є постать Уласа Самчука, який одним із перших у літературі ще в 30-х роках ХХ століття почав художньо осмислювати тему національної ідентичності героя. Митець належить до групи письменників, які опинилися за кордоном і тривалий час вважали своїм культурно-організаційним центром Прагу: „...тут я визрів як письменник, тут появилися основні мої писання...” [5, с. 14]. Прозу письменників „празької школи” В.Державін називав вагомим за змістом і цікавою за формою. На відміну від лірики поетів цієї школи, яка була швидкою формою самовираження, проза набула глибокого осмислення та багатогранного відтворення життя. „Пражани” витворили довкола себе потужні силові поля „аристократизму духу”, стали осередком формування нового типу українця, який зумів інтелектуалізувати чуттєву стихію української ментальності, дисциплінував її та надавав українству чіткого спрямування в історіософському осмисленні. Філософські основи літературної творчості Уласа Самчука сформувалися на межі українського та європейського світів, під впливом західної культури і стимульованої ним власної ментальності, національної свідомості та історичної пам'яті рідного народу.

Дослідженням національної ідентичності в літературознавчому аспекті займалися Л.Сеник, С.Андрусів, Л.Донченко, О.Онуфрієнко, О.Омельчук та ін. Особливої уваги заслуговують наукові розвідки І.Руснак, яка довела, що художня історіософія У.Самчука має націоохоронну природу і направлена на збереження української ідентичності [4], а Ю.Мариненко окреслив вектор нарації в трилогії „OST” [3], який спрямовано в річище концептуального питання української ідентичності ХХ ст.

Мета і завдання статті. Однак, проблемі художнього втілення національної ідентичності героя прози Уласа Самчука не було приділено належної уваги. В цьому нам і вбачається мета нашої розвідки, що текстуально сконцентрована письменником у романі Уласа Самчука „Юність Василя Шеремети” (1947).

Виклад основного матеріалу. Головний герой роману „Юність Василя Шеремети” – учень шостого класу Кременецької української гімназії, який 1 вересня 1922 року від батьківського плуга пересідає на шкільну лаву. У розмові із Федором Шереметою його сусід Микола Жив'юк розмірковує, що „Бог сотворив людей так: ти є пан, родився паном і ним будь. А ти є знов мужик, родився мужиком для гною і будь вдоволений...” [6, с. 19]. А Федір все ж наполягає на тому, щоб син його вчився: „Може, Бог дасть, вийдуть із нього люди, і звільнить він трохи місця тут, на цій скибі. Міцний хлопець, круглий, мов огірок, викроєний по-батьківськи” [6, с. 18]. Улас Самчук у цій розмові зіставляє та порівнює думку персонажів щодо освіти молодого покоління, чим підкреслює етнічну мораль героя твору – одну зі сторін національної ідентичності героя.

Василь Шеремета із піднесеним настроєм дуже переживав цю мить – мить зустрічі з гімназією, „завжди переживав її, завжди діткливо і гостро відчував кожний непомітний момент такого часу, але сьогодні він вже ось юнак, учень шостої класи, майже самостійна людина” [6, с.37]. Але сьогодні Василь Шеремета зовсім інший. Письменник порівнює його „самостійність” із соціальним статусом людини в суспільстві, із риторичним питанням: „чи хтось хотів би на цій землі бачити тих лобатих людей і чути їхню веселу мову?”.

Після закінчення навчання Василь на різдвяних канікулах вертається у своє рідне село, про яке з теплою думкою думає так: „Тут у ньому знов прокидається те, вічне, його. Той білий океан. Всі предки ходили в його далі, краяли його поверхню, давали плід землі. І він тут обрив своє ество. І він з тієї ж скиби повстав, щоб бути. І він є!.. І буде, так само, як були ті перед ним” [6, с. 164]. Дужий, з міцною натурою та простою

душею Федір Шеремета не дозволяє синові марнувати час. Він (син) родився не для того, щоб ганьбити заповіді землі.

Розпочався новий навчальний рік. Українська Крем'янецька гімназія – це звичайнісінький старий будинок. Він зовсім не пристосований для навчання учнів, він не має просторих сонячних класів, зручних меблів. Ця гімназія не дає жодного права, крім права бути вічним попіхачем і вигнанцем у себе і на чужині, на цьому суходолі і за океаном. Сама назва „українська гімназія” змушувала задумуватися над призначенням її вихованців у тогочасній Польщі. Юнаки та дівчата повинні були сформувати якісно новий прошарок суспільства, який був би свідомий актуальними проблемами даного історичного проміжку часу; мольдь повинна була вистояти, не впасти на коліна і не схилити голову, а потім безслідно розчинитися у величезній масі народу, не залишивши по собі жодного сліду. Переслідування, погрози тільки гартували дух, спонукали ставати сильнішими, об'єднуватися і діяти як нероздільний організм, що бореться зі смертельним ворогом.

Василь Шеремета, збираючись уперше до української гімназії, іронічно розмірковує над тим, хто у ній навчатиметься. Улас Самчук описує, за якими ознаками можна розпізнати учнів української гімназії. Вулицями Кременця кудись поспішають гурти молоді: в зелених кашкетах з відзнаками Меркурія – учні комерційної школи, менші діти – учні вищепочаткової школи, панночки у чорних фартушках – це „росіянки з Алексіної”, старші „цибаті” – це семінаристи. У „гнідих оксамитових рогатівках” біля брами ліцею скупчилися ліцеїсти та ліцеїстки. Всі учні поспішають до школи, бо мають велике бажання вчитися. Учнів української гімназії, за словами автора, „не тяжко пізнати”: „Це переважно селяки... Міцні, присадкуваті, смугляві, трохи незграбні парубчачи, переважно в чоботах, дешевих кортових штанях, коротких вилинялих френчіках і таких саме кепках. Лиш іноді хтось з них має пригладженіший вигляд, носить „формену” темно-синю з білими обвідками шапочку колишніх російських гімназій. Мова їх відповідає їхній зовнішності. Вона проста, вузлувата. Її модуляція невибаглива, її зміст нескладний. Вони недавно покинули село з усім тим, що має в собі земля, проста, чорна праця, старі немудрі звичаї предків багатьох поколінь. Хто і як усіх їх сюди стягнув? Скільки їх таких? Цілі гурти, цілі зграї...” [6, с. 36].

Письменник у романі змальовує ряд образів, які гармонійно доповнюють і вирізняють особистість головного героя. Один із головних мотивів у творі – кохання між Василем і Настею. Настя – проста дівчина, за національністю полька, але теж навчається в українській гімназії. Вона живе у сестри, яка служить у „старостві” і отримує мізерну зарплатню. Сестру хочуть звільнити з посади через навчання Насті в українській гімназії: „Їй загрозили або, або... Або Настя перейде до польської школи, або сестру звільнять з посади” [6, с.256]. Сестра вимагає, щоб дівчина перейшла до ліцею, бо там „може дістати стипендію” і, „скінчивши ліцей – одразу посада”. Настя дуже переживає, адже вона опиниться на вулиці, але їй треба вчитись. Дівчина у безвихідному становищі, вона у розмові із Василем про вимушене одруження із Миколою говорить: „українці не мають, а поляки не захочуть” взяти її на роботу. Настя приходиться до висновку: що за прокляті люди? Чому вони не можуть говорити „мовою матері”? „Ім шкода, коли хтось заговорить мовою матері... Вони язика вирвали б! У душу лізуть! Ніколи, ніколи не буду з ними!” [6, с. 258].

Головний герой твору веде гостру суперечку із Козенком, який підтримує ідеї революціонерів Троцького, Леніна, Савінкова та інших. Грушевського Шеремета називає правовірним борцем за визволення, Петлюру і Винниченка – соціал-демократом, „пролетаріят” характеризує як такий, для якого немає батьківщини, „...бо вони за всесвітні ідеали, за визволення геть усіх аж до останнього людожера на Гвінеї. Бо вони не визнають ніяких жовто-блакитних, ніяких Україн, ніяких рідних мов, ніяких куркульських батьківщин. Безліч, безліч таких, як наш Шпачук, що рветься, мов баський кінь, із шкури, щоб тільки вирвати нас всіх з того „міщанського”, на його думку, розуміння справи і запровадити нас всіх під стяги Леніна” [6, с. 207].

Леніна Улас Самчук порівнює із царем „у пролетарському піджаку”, який дивиться на українців, як на „курчат”, яким треба „скрутити шию, підсмажити і обгризти кісточки”, бо ми йому не потрібні, бо ми „не роджені для нього”. Його суперник Козенко не може зрозуміти, як Україна буде існувати без Росії: „по наших землях будуть тільки проходити Муравйови, Котовські і тільки всього” [6, с. 207], а „пролетаріят” за єдність імперії. „Ми не перестанемо бути українцями”, – зауважує Козенко.

Улас Самчук устами Василя висловлює думку про те, що треба „рости культурно”, „рости з нутра”, „культура – це не тільки папір. Культура також вища форма людини. Більша, дужча, монументальна” [6, с.208]. Василь окреслює та спирається на важливі пророцтва видатного знавця етнічної моралі свого народу – Т.Шевченка: „Бо ліпше одурить, /себе таки, себе самого, /ніж з ворогом по правді жить / і всує наркати на Бога” [7, с. 381].

Головний герой твору пафосно стверджує: „Усамостійнитись! Це те, що нам треба. Вирости. Усамостійнитись передовсім перед нами самими. Бути незалежними в поглядах!” [6, с.208]. Суперечка між хлопцями прямує до літературних творів. Козенко пропонує ідеї Кропоткіна, Герцена, Писарева, Добролюбова, а Шеремета знову цитує Шевченка: „Коли б ми вчилися так, як треба, то й мудрість би була своя” [6, с. 209].

Козенко відступає і не може сперечатися із Шевченком, але переконує: своїм розумом жити завжди не можна, треба його позичати у інших. Розмова закінчується тим, що їм „конче треба йти на захід” – у Прагу, орієнтуватися на Європу. Але головний герой не може так просто піти, він журиться, що не поклонився шевченковій могилі, віковічному Дніпру, „святим горам Київським”, не бачив Києва – „без цього не можна

йти на захід". Далі „йти слідами Сковороди на Рим, на Париж, через океани, туди, де є або б'ють джерела справжньої європейської культури" [6, с. 210].

Після такої суперечки Василь звертається до свого народу – до його моралі, звичаїв і традицій – та уявляє себе одним цілим організмом: „Перед ним, мов на екрані, мигає образ історії. Бачить „народ" – самітній і залишений... І стоїть він німий, мов пень, вгрузлий глибоко у твердь земну. І рветься молодий Василь, щоб стати на пень, щоб злитись і прорости та возвеличитись до ясних, білих хмар, до синяви небес, до Божих брам..." [6, с. 210].

Для героя його батьківщина – це не просто певна ділянка земної поверхні, де закладено корені його етносу – могили предків, які бережуть своїх нащадків. Вона для нього територія дискретна, сакральна. Прив'язаність до рідної землі лежить в основі глибокого переконання героя твору як до органічної єдності, яка є необхідною та єдиною передумовою найтіснішого зв'язку людей у світі – національної ідентичності.

Висновки. Отже, Василь Шеремета у роздумах піднімає питання сутності людини в часі та просторі, силі, волі та твердості духу. Герой по-філософськи ставиться до „бажання вічно бути", до питань свого роду і проблем буття людини, її призначення в цьому житті: „Сила твоя в тобі. Твердість, певність і сила. Тільки відкрий усі її виходи, відімкни заржавілі віками замки, здійми з очей полуду предків твоїх. Але не зрадь основного, що маєш ти, що мав і має твій міцний батько і що, напевне, мали багато предків твоїх – бажання вічно бути. Не випасти крізь драбини великого воза життя, не впасти під його страшні колеса і не бути ними розчавленим. Це та заповідь, яку ти набув у спадщину і яку ти маєш у собі. Цього ніколи, ніколи не зрадь!..." [6, с. 202].

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Як відомо, роман „Юність Василя Шеремети" є автобіографічним твором письменника. Головний герой – прототип самого митця. Отже, Улас Самчук ставить проблему національної свідомості в суспільстві та вважає, що особистість чинить тоді свідомо, коли найвищим її законом буде збереження та утвердження ментально-сакральної сутності національної ідентичності. Подальші дослідження вбачаємо у літературознавчій роботі над іншими творами Уласа Самчука.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеров М. Твори: В 2 т. / М. Зеров. – Київ: Дніпро, 1990. – Т.2. – 601 с.
2. Літературознавча енциклопедія: у двох томах. Т.1 / [авт.-уклад. Ю.І.Ковалів]. – Київ: ВЦ Академія, 2007. – Т.1. – 608 с.
3. Мариненко Ю.В. Проблеми національної ідентичності в українській прозі 40-50-х років ХХ ст.: автореф. на здобуття наук, ступеня доктора філол. наук: спец. 10.01.01 „Українська література" / Ю.В.Мариненко. – Львів, 2007. – 32 с.
4. Руснак І.Є. Художня модифікація національної історіософії в прозі Уласа Самчука: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня доктора філолог. наук: спец. 10.01.01 „Українська література" / І.Є.Руснак. – Київ, 2007. – 36 с.
5. Самчук У. О. На білому коні. На коні вороному: Спомини і враження: у двох частинах. – Острог-Луцьк: Вид-во НаУОА, ПВД «Твердиня», 2007. – 424 с.
6. Самчук У. Юність Василя Шеремети:[роман] / У.Самчук. – Рівне: Волинські обереги, 2005. – 328 с.
7. Шевченко Т. Малий кобзар / Т. Шевченко. – Київ: Веселка, 1970. – 443 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис: [пер. с англ.] / Э. Эриксон. – Москва: Издательская группа „Прогресс", 1996. – 344 с.

Комінярська Ірина Миколаївна, Пасічник Олена Василівна. Національна ідентичність у романі Уласа Самчука “Юність Василя Шеремети”.

У статті розглядається національна ідентичність у романі Уласа Самчука “Юність Василя Шеремети”. Підкреслюється, що саме цей український письменник-емігрант одним із перших у літературі в 30-х роках ХХ століття художньо осмислював тему національної ідентичності героя. Вона текстуально сконцентрована автором в образі Василя Шеремети, який є прототипом митця.

Ключові слова: Улас Самчук, роман “Юність Василя Шеремети”, національна ідентичність, національна свідомість.

Коминьярская Ирина Николаевна, Пасечник Елена Васильевна. Национальная идентичность в романе Уласа Самчука “Юность Василя Шереметы”.

В статье рассматривается национальная идентичность в романе Уласа Самчука “Юность Василя Шереметы”. Подчеркивается, что именно этот украинский писатель-эмигрант одним из первых в литературе в 30-х годах ХХ века художественно осмысливал тему национальной идентичности героя. Она текстуально сконцентрирована автором в образе Василя Шереметы, который является его прототипом.

Ключевые слова: Улас Самчук, роман “Юность Василя Шереметы”, национальная идентичность, национальное сознание.

Iryna Kominyarska, Olena Pasichnyk. A national identity in the novel "The youth of Vasyl Sheremeta" by Ulas Samchuk.

A national identity of the novel "The youth of Vasyl Sheremeta" by Ulas Samchuk is examined in the article. It is emphasized that this Ukrainian writer-emigrant was one of the first in the literature in the 30th years of XX century who interpreted artistically the theme of a national identity hero. It is textually focused by the author in the character of Vasyl Sheremeta, who is the prototype of the artist.

Key words: Ulas Samchuk, the novel "The youth of Vasyl Sheremeta" national identity, national consciousness.



УДК 82.091

Ірина Коханська

СПЕЦИФІКА ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ТЕХНІКИ УКРАЇНСЬКОГО ТА РОСІЙСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ РОМАНУ Е.ГЕМІНГВЕЯ «FOR WHOM THE BELL TOLLS»

Постановка проблеми. Переклад посів одне з найважливіших місць у житті суспільства з часів спорудження Вавилонської вежі, коли за біблейською легендою, Господь змішав мови Ноевих нащадків, щоб вони не розуміли один одного і, отже, не змогли б втілити в життя амбіційний план побудови башти «вершиною аж до неба». «Без можливості перекладу людство являло б собою не ту органічну з певного погляду єдність, яку воно являє ... а страшний, дикий бедлам», – переконаний Олексій Кундзіч [4, с. 103]. У ХХ столітті мистецтво перекладу досягло свого апогею, що зумовлено як власне літературними й лінгвістичними чинниками, так і загальним розвитком цивілізації (інформаційним, промисловим, технологічним). Саме у ХХ столітті розширюються горизонти спілкування між націями і народами: «Тепер уже не можна сидіти у своєму кутку і варитися у власному соку, – розвиток національної культури в наші дні обумовлюється її інтернаціональною насиченістю» [4, с. 203]. Павло Топер називає другу половину ХХ ст. «справжнім вибухом перекладацької активності» [5, с. 3], яка, на його думку, передовсім пов'язана з фактом заангажованості перекладацьких проблем в закони людського спілкування, взаємодії, які «більш, ніж будь-коли, визначають життя нашого часу» [5, с. 3].

Аналіз досліджень і публікацій. Ареал літературознавчих перекладацьких студій ХХ століття репрезентований роботами Г.Гачечиладзе, В.Коптілова, Д.Дюришина, працями сучасного російського вченого П.Топера, видатних практиків перекладу К.Чуковського й І.Кашкіна, українських теоретиків та практиків — С.Ковганюка, Б.Криси, Р.Зорівчак, О.Кундзіча, М.Новикової, М.Лановик та інших.

Мета і завдання статті. Значно зросла, порівняно з попередніми століттями, питома вага перекладів і далі продовжує зростати, незважаючи на те, що перекладати стало важче ніж раніше, бо «неоковирний напівгідрядник ... – такий переклад у наші дні просто неможливий» [3, с. 28]. Остання теза є ключовою для нашої розвідки, оскільки ми ставимо собі за мету зіставити оригінальний текст роману «For Whom the Bell Tolls» видатного американського письменника Ернеста Гемінгвея з його українським та російським перекладами на предмет синонімічних потенцій автора оригіналу та авторів перекладів.

Текст. Роман «For Whom the Bell Tolls» українською мовою переклав Мар Пінчевський, російською – Наталія Волжина та Євгенія Калашнікова. Спробуємо з'ясувати специфіку інтерпретаційної техніки цих перекладачів. Степан Ковганюк так означає техніку перекладу: «Це цілий ряд ... фізичних чи технічних прийомів, застосовуваних у процесі роботи над перекладом» [2, с. 250]. Однак, він одразу застерігає, що визначення це умовне, оскільки розмежувати «суто технічні процеси» від «суто творчих» неможливо. Інтерпретаційна техніка включає в себе безліч особливостей та деталей. Насамперед – це розуміння авторського стилю. Гіві Гачечиладзе називає це знаходженням «стилістичного ключа» [1, с. 189] – «це та «таємниця», розкриття якої відразу ж ставить перекладача на вірний шлях» [1, с. 189]. Віктор Коптілов формулює це так: «У перекладі прозового твору багато важить уміння перекладача знайти відповідну інтонацію, дібрати таку лексику й фразеологію, яка належно «лягла» б на інтонацію, як лягають слова пісні на її мелодію» [3, с. 23]. Стиль, підкреслює Г.Гачечиладзе, нерозривно пов'язаний з ідеєю, а через неї – з світоглядом автора, тому недотримання цього стилю руйнує не лише форму твору, а й його зміст. Варто зауважити, що із зміною світогляду певного письменника, може змінюватись і його стиль, і тому не можна з однаковими мірками підходити до усіх творів певного автора. Це особливо актуально у зв'язку з романом «For Whom the Bell Tolls». Станом на час написання «іспанського полотна» світогляд Гемінгвея зазнав значних змін: він активізував свою громадянську позицію, переглянув свою фаталістичну концепцію смерті, усамітнівся на Кубі. Змодифікувався і його стиль. «For Whom the Bell Tolls» – не схожий на жоден з попередніх гемінгвеївських романів: втрачає свою питому вагу підтекст, виявляється тяжіння до довгих синтаксичних періодів, зазнає змін вокабуляр. Це перший роман Гемінгвея написаний від третьої особи; в ньому вперше застосовано прийом паралельного розвитку подій. Ці всі фактори слід взяти до

уваги, бо пошуки «стилістичного ключа» «слід вести, перш за все, в сфері загальної відповідності світогляду автора і його стилю» [1, с. 190].

Для того, щоб відтворити стиль автора, до перекладу якого берешся, слід приборкати свій стиль перекладачеві. Історія літератури знає безліч таких випадків, коли особистість перекладача (надто, якщо він сам займався оригінальною творчістю) затьмарювала автора оригіналу. Талант перекладача полягає не в тому, щоб продемонструвати «як він може», а в тому, щоб показати «як автор може». Корній Чуковський з цього приводу писав: «Здавалося б, неважка справа – перекладати того чи іншого письменника, не прикрашуючи, не покращуючи його, а тим не менш лише шляхом дуже довгого вправлення перекладач вчиться притлумлювати в собі тяжіння до особистої творчості, щоб стати вірним і чесним товаришем, а не безпардонним господарем автора, якого перекладає» [8, с. 42]. Творчість перекладача подібна на акторську діяльність: тим талановитіший актор, чим вміліше здатен він перевтілюватись в зображуваних ним персонажів. Так і перекладач: чим глибше вдається йому перевтілитись в особистість автора оригіналу, тим ціннішим буде його переклад. «Непомітність – в самій природі перекладацької праці», – пише О.Кундзіч [4, с. 187]. Наскільки вдалося російським та українському перекладачам приборкати свої особистості на користь авторської та донести до читачів оригінальний вокабуляр роману підсумуємо після короткого аналізу їх інтерпретаційних прийомів.

К.Чуковський писав, що погані перекладачі «страждають своєрідним недокрів'ям мозку, яке робить їх текст худосочним» [8, с. 82]. У таких перекладачів надзвичайно вбогий словник: кожне іноземне слово має в них лише одне-єдине значення. Вважаємо, що Мар Пінчевський з цієї перспективи є надзвичайно талановитим. У нього теж саме іноземне слово майже ніколи не перекладається однаково. Але чи завжди це є перекладацьким здобутком? Бо ж, якщо автор настійно повторює одне й теж слово, не бажаючи вдаватись до синонімів, то заміна цього слова подібним у перекладі є прикрасою, від якої застерігав той же К.Чуковський, а, отже, порушенням оригінального стилю. Гемінгвей – майстер простого слова; для нього неприйнятна пишномовність. М.Пінчевський завжди намагається прикрасити «незграбні», монотонні в своїй подібності авторські висловлювання. Так, у Гемінгвея «to kill» – це майже завжди «to kill»: «they made one plot you know to kill me, to kill Walter, to kill Modesto and to kill Prieto» [9, с. 247]; «we have killed many» [9, с. 310]; «I will enjoy the killing of some fascists» [9, с. 366]; «Rouse him or I'll kill you» [9, с. 397]. У Пінчевського відповідно: «До речі, знаєте, вони збиралися вбити мене, вбити Вальтера, Модесто і Приєто» [6, с. 217]; «ми добре їх наколошматили» [6, с. 268]; «я радо вколошкаю кількох фашистів» [6, с. 316]; «Розбуди, бо порішу тебе на місці» [6, с. 341]. Н.Волжина і Є.Калашнікова теж урізноманітнюють гемінгвеївський текст: «вы знаете, они собирались убить меня, Вальтера, Модесто и Прието» [7, с. 598]; «мы немало их перебили» [7, с. 666]; «мне будет приятно отправит на тот свет нескольких фашистов» [7, с. 730]; «Разбуди, или я уложу тебя на месте» [7, с. 762]. У першому з наведених прикладів перекладачі зберігають нейтральне слово «вбити/убить», але усувають «зайві» повтори. У Гемінгвея «to kill» фігурує в реченні чотири рази, в Пінчевського – два, у Н.Волжиної і Є.Калашнікової – лише один. Таким рішенням руйнується ритмічний малюнок синтаксичної структури. Повтори відіграють важливу роль в ритміко-синтаксичному аранжуванні прози американського письменника і тому нехтувати ними вкрай небажано.

Стилістично нейтрально-зabarвлений гемінгвеївський зворот «to get (be) rid of», у Пінчевського набуває різних колористичних відтінків: «he wanted to be rid of them» [9, с. 153] – «він хоче ... спекатись їх» [6, с. 137]; «It is not thus that you get rid of me» [9, с. 212] – «В такий спосіб ти не здихаєшся мене» [6, с. 189]; «you got rid of your own self» [9, с. 447] – «можна забути про власне «я» [6, с. 383]; «Get rid of that» [9, с. 452] – «Треба цього позбутись» [6, с. 387]. У російському перекладі такі варіанти: «он хочет отделаться от них» [7, с. 493]; «Так от меня не отделаешься» [7, с. 561]; «как только освободишься от самого себя» [7, с. 819]; «Надо от этого избавиться» [7, с. 824]. Н.Волжина і Є.Калашнікова пропонують три різні варіанти перекладу, але їхні лексичні одиниці в порівнянні з версіями Пінчевського – нейтрального звучання, а, отже, ближчі до гемінгвеївського «to get rid of».

Амплітуда авторських лексичних одиниць на позначення процесу кричання вкрай обмежена. Прерогатива належить «to shout», яке okazіонально поступається місцем дієсловам «to yell», «to call» і «to bellow». М.Пінчевський знову демонструє багаті ресурси української мови, але подекуди зберігає й найближчий відповідник англійському «to shout» – «кричати». Наприклад: «the first officer shouted suddenly» [9, с. 315] – «загорлав раптом перший офіцер» [6, с. 273]; «the captain ... commenced to shout filth» [9, с. 318] – «капітан ... знову почав вивергати лайку» [6, с. 275]; «what he was shouting» [9, с. 318] – «що він вигукує» [6, с. 275]; «she shouted a flood of obscenity» [9, с. 444] – «полився ... потік непристойної лайки» [6, с. 381]; «she turned from the saddle and shouted» [9, с. 450] – «відірвалася від сідла й закричала» [6, с. 386]; «the captain shouted at him» [9, с. 316] – «крикнув капітан» [6, с. 274] і т.д. Російський текст лише один раз урізноманітнено синонімом стилістично-нейтрального «кричать»: «закричал вдруг первый офицер» [7, с. 672]; «капитан ... принялся опять выкрикивать ругательства» [7, с. 675]; «как он кричит» [7, с. 675]; «хлынул ... поток непристойной ругани» [7, с. 815]; «оторвалась от седла и закричала» [7, с. 822]; «закричал капитан» [7, с. 673]. Подивимось, як діють перекладачі, коли сам Гемінгвей вдається до синонімічних замішень: «I have heard thee bellow» [9, с. 446] – «Я чув, як ти ... горлала» [6, с. 383] – «Я слышал, как ты ... орала» [7, с. 818]; «he called again» [9, с. 442] – «гукнув він ще раз» [6, с. 378] – «окликнув он еще раз» [7, с. 812]; «he ... yelled to Anselmo» [9, с. 445] – «він крикнув Ансельмо» [6, с. 381] – «он ... крикнул Ансельмо» [7, с. 816]. Контекстуально та експресивно український та російський переклади вдало відтворюють гемінгвеївський синонімічний ряд.

Оригінальне дієслово «to drink» в українському перекладі – «жлуктити», «дудлити», «набиратися»: «those who were already drunk» [9, с. 104] – «ті, хто вже встиг набратися» [6, с. 95]; «drinking ... like wine» [9, с. 115] – «жлуктили ... наче ... вино» [6, с. 104]; «were drinking from ... wineskins» [9, с. 115] – «дудлили ... з бурдюків» [6, с. 104]. У російському варіанті: «те, кто уже успел ... напиться» [7, с. 437]; «пили ... как ... вино» [7, с. 450]; «пили из бурдюков» [7, с. 450]. Отже, Н.Волжина і Є.Калашнікова крок-у-крок слідує за Гемінгвеем; але в даному випадку, слід зазначити, вони від цього програють. Усі наведені приклади взято з епізоду, в якому йдеться про п'яну оргію, коли, селяни, не тямлячи себе від люті до фашистів, і разом з тим, шаленіючи від того, що їм вдалося здобути місто; навстоячки, навсидячки, належачи поглинали спиртні напої. Падаючи з ніг, з бруду, з пилу й блювотиння підбирали вони пляшки й прикладались до них знов і знов. Тому, на наш погляд, М.Пінчевський був правий, коли написав, що вони «дудлили», «жлуктили» й «набиралися», а не просто «пили».

Не лише в цьому випадку, а й в ряді інших багатий словник М.Пінчевського стає йому в пригоді й синонімічні заміщення, до яких він вдається, виявляються цілком виправданими. Йдеться про ті випадки, коли до синоніміки вдається сам Гемінгвей. Слово «вдарити»/ «бити» в оригіналі передається рядом дієслів: «hit», «strike», «slap», «clink» і т.д. Наприклад: «the man hit him hard across the face» [9, с. 118]; «I would slap her so hard across the face» [9, с. 173]; «I'd like to clink this cup against your teeth» [9, с. 179]; «Agustin walked over to him and, striking quickly with the side of his hand, knocked the cup out» [9, с. 215]. В українському перекладі теж відповідно вжито різні дієслова: «п'яниця вгатив дона Гільермо ціпом по обличчю» [6, с. 107]; «я б зараз так затопив їй» [6, с. 155]; «Я радо зацідив би тобі цим кухлем по зубах» [6, с. 160]; «Агустін підійшов до Пабло і, різко вдаривши ребром долоні, вибив кухоль» [6, с. 191]. Російські перекладачі на чотири випадки мають три варіанти, у першому й четвертому прикладах дієслово повторюється: «пьяный ударил его цепом по лицу» [7, с. 453]; «я бы ей сейчас закатил такую пощечину» [7, с. 517]; «С каким наслаждением я бы треснул тебя этой кружкой по зубам» [7, с. 523]; «Агустин подошел к нему и, ударив по кружке ребром ладони, вышиб ее» [7, с. 564]. Загалом, інтерпретаційні рішення узгоджуються з оригінальним стилем роману і разом з тим яскраво демонструють експресивний колорит рідних перекладачам мов.

Ось ще один приклад. На позначення швидкого руху Гемінгвей застосовує дієслова: «to run», «to gallop», «to sprint», «to rush» та інші. У М.Пінчевського відповідно: «вибігати», «мчати», «перебігати», «сунути»: «Robert Jordan ran up the bridge» [9, с. 440] – «Роберт Джордан вибіг на міст» [6, с. 377]; «he ... galloped for it» [9, с. 307] – «він ... помчав до нього» [6, с. 265]; «he would have to sprint» [9, с. 319] – «йому ... доведеться перебігати» [6, с. 276]; «when the fascists had rushed the crest» [9, с. 310] – «коли фашисти ... посунули до вершини» [6, с. 268]. У Н.Волжиної і Є.Калашнікової використані такі дієслова: «Роберт Джордан взбежал на мост» [7, с. 810]; «он ... помчал к нему во весь опор» [7, с. 662]; «ему ... придется перебегать» [7, с. 677]; «когда фашисты ... пошли было на приступ» [7, с. 665].

Український перекладач частіше за Гемінгвея вдається до синонімізації. Гемінгвей пише нейтральні «to say» [9, с. 222], «to think» [9, с. 432], «bad» [9, с. 76], «to come out» [9, с. 261], «to stop» [9, с. 366], «firing» [9, с. 436], «to recover» [9, с. 188], «people» [9, с. 136], а Пінчевський замість них – «городити» [6, с. 197], «не вкладатись в голову» [6, с. 369], «кепський» [6, с. 70], «вигулькнути» [6, с. 228], «вщухати» [6, с. 280], «пальба» [6, с. 373], «оклигати» [6, с. 168], «душі» [6, с. 122]. Усі з вибраних українським перекладачем слова містять, на відміну від гемінгвеївських, емоційне забарвлення. Н.Волжина і Є.Калашнікова обережніші в цьому відношенні. Порівняймо то й ж ряд слів: «наговорить» [7, с. 572], «не приходят мысли» [7, с. 800], «скверный» [7, с. 405], «показаться» [7, с. 613], «смокать» [7, с. 681], «пальба» [7, с. 805], «поправиться» [7, с. 534], «жители» [7, с. 473].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Вище проаналізовані приклади доводять, що з перспективи використаних синонімічних ресурсів російські перекладачі знаходяться ближче до оригінального тексту, однак, на наш погляд, їхній переклад є дещо «худосочним» (означення К.Чуковського). Українська версія звучить колоритніше, хоч подекуди М.Пінчевський таки затьмарює свою творчою особистістю постать Гемінгвея. Однак остаточні висновки щодо конгеніальності українського та російського перекладів можна зробити лише після ґрунтовного аналізу усіх мовних площин перекладних версій (морфології, синтаксису, фразеології тощо), що залишає простір для подальших досліджень аналізованих текстів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гачечиладзе Г. Введение в теорию художественного перевода / Гиви Гачечиладзе. — Тбилиси: Изд-во Тбилисского ун-та, 1970. — 285 с.
2. Ковганюк С. Практика перекладу. (З досвіду перекладача) / Ковганюк С. — К.: Дніпро, 1968. — 275 с.
3. Коптілов В.В. Актуальні питання українського художнього перекладу / В.В.Коптілов. — К.: Вид-во Київського ун-ту, 1971. — 131 с.
4. Кундзіч О.Л. Творчі проблеми перекладу / О.Л.Кундзіч. — К.: Дніпро, 1973. — 263 с.
5. Топер П.М. Перевод в системе сравнительного литературоведения / П.М.Топер. — М.: Наследие, 2000. — 254 с.
6. Хемінгвей Е. Твори в 4-х томах / Хемунгвей Е. — К.: Дніпро. — (Передплатне). — Том 3. Романи, повість та оповідання. — Перекл. з англ. — 663 с.

7. Хемингуэй Э. Прощай, оружие! По ком звонит колокол: Романы / Хемингуэй Э.; [пер. с англ. Е.Калашниковой, Н.Волжиной. Вступ.ст. Б.Грибанова]. — М.: Эксмо, 2005. — 847 с. — (Библиотека всемирной литературы).

8. Чуковский К.И. Высокое искусство / К.И.Чуковский. — М.: Сов. писатель, 1988. — 352 с.

9. Hemingway E. For Whom the Bell Tolls / Ernest Hemingway. — New York: Charles Scribner's Sons, 1940. — 472 p.

Коханська Ірина Станіславівна. Специфіка інтерпретаційної техніки українського та російських перекладачів роману Е.Гемінґвея «For Whom the Bell Tolls».

У статті з'ясовується змістове наповнення понять «техніка перекладу» та «авторський стиль». Зіставляється оригінальний текст роману «For Whom the Bell Tolls» з його українським та російським перекладами на предмет синонімічних потенцій автора оригіналу та авторів перекладів.

Ключові слова: вокабуляр, переклад, синонім, стиль автора, техніка перекладу.

Коханская Ирина Станиславовна. Специфика интерпретационной техники украинского и русских переводчиков романа Э.Хемингуэя «For Whom the Bell Tolls».

В статье определяется содержательное наполнение понятий «техника перевода» и «авторский стиль». Сопоставляется оригинальный текст романа «For Whom the Bell Tolls» с его украинским и русским переводами на предмет синонимических потенций автора оригинала и авторов перевода.

Ключевые слова: вокабуляр, перевод, синоним, стиль автора, техника перевода.

Iryna Kohanska. The Specifics of Interpretational Techniques of Ukrainian and Russian Translators of the Novel «For Whom the Bell Tolls» by E.Hemingway.

The article defines the content of the notions «techniques of translation» and «style of the author». The authentic text of the novel «For Whom the Bell Tolls» is compared with its Ukrainian and Russian versions from the perspective of the synonymic potentials of the author of the genuine text and translators.

Key words: vocabulary, translation, synonym, style of the author, techniques of translation.



УДК 821.161.2 Підм.

Олена Сафіюк

ОБРАЗ УКРАЇНЦЯ-ІНТЕЛІГЕНТА В НОВЕЛІСТИЦІ В. ПІДМОГИЛЬНОГО

Постановка проблеми. Валер'ян Підмогильний є по-справжньому помітною постаттю української літератури початку ХХ століття, поєднавши в собі риси письменника-інтелектуала, який зріс на національній та європейській класиці; митцем, котрий заглибився у тонкощі психології людської душі та якого цікавили насамперед екзистенціальні сфери людського буття. Зокрема, Ю.Смолич вважає В.Підмогильного «найбільш інтелектуально заглибленим, душевно тонким або, по простому кажучи, найбільш інтелігентним» автором [7]. Квінтесенцією малої прози письменника є людина та обставини, у котрі вона потрапляє; вплив соціуму на неї та владна й зобов'язуюча суспільна мораль, яка «лещатами» стискає людину й «примушує» до вибору; внутрішня контроверза розуму та серця; алієнація людини та її безперспективність. Як зазначає Г.Кудря, художня концепція людини у новелістиці В.Підмогильного базується на наступних принципах, а саме: «кожна людина – це унікальна особистість; поведінку людини визначає взаємодія духовного (божественного) і тілесного (тваринного) начал; людина не завжди здатна контролювати з допомогою розуму свої емоції (почуття); розум людини часто «не помічає» справжніх мотивів її вчинків» [2, с. 6–7]. Отже, нам видається важливим з'ясувати особливості функціонування образу саме інтелігента-українця в оповіданнях українського прозаїка.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичним підґрунтям нашого дослідження є праці А. Волкова [1], В. Топорова [9], О. Хмельовського [10], котрі розкривають сутність та структуру образу в літературному тексті. Тему художнього світу українського письменника В. Підмогильного різноаспектно розробляли Г. Кудря [2], Р. Мовчан [3; 4; 5], М. Тарнавський [8] тощо.

Мета і завдання статті. Стаття має на меті розкрити образ українського інтелігента в малій прозі українського письменника В.Підмогильного в періоди до та після революційних подій початку ХХ століття, її безпосередній вплив на самоствердження людської особистості та проаналізувати причини вибору смерті як фактора екзистенційного становлення міського жителя.

Виклад основного матеріалу. Прикметно, що Валер'ян Підмогильний жив в період революційних перетворень, проте його прозі не властива романтичність; позаяк він намагався дослідити глибини людської психіки та поведінку людини в різноманітних пограничних ситуаціях. Письменник матеріалом своєї авторської уваги обирав саме людину, через життєву історію, долю й душу якої відтворив не парадні, а деякі проблемні аспекти пореволюційної дійсності, змодельовавши в її контексті непростий перехід

українця в новітню модерну епоху [5, с. 157]. До прикладу, така життєва історія пані Веледницької постає в оповіданні «З життя будинку». Її подальшу долю намагаються вирішити в канцелярії ЖК, зокрема товариш Вивірко: «Трудящого я не переселяв би в підвал, – відповів він. – А Веледницька справді, коли хочете, непотріб соціальний. Дочка царського сенатора, розкошувала все життя по закордонах без пуття й діла, чоловіка, кажуть, на той світ спровадила, а після революції – тик-мик, почала французької мови непманських дітей учити. А тепер на базарі жебрачить. Кому така потрібна? Я, правда, не чіпав її, поки момент такий не прийшов. А до закону її давно треба було виселити як елемент нетрудовий і класово ворожий» [6, с. 235].

Справжню трагедію інтелігенції та мертвість духовного в людині під час і після революції майстерно зобразив В. Підмогильний в оповіданнях «Історія пані Ївги» (1923), «З життя будинку» (1933), «Третя революція» (1925). По-особливому в цих творах підходить український письменник, зокрема, до змалювання життєвої долі жінки, до самоствердження її як особистості. «Чому, скажімо, – пише Р.Мовчан – теж селянин, учень реального училища Юрій Яновський, ровесник Валер'яна Підмогильного, зустрів жовтневу революцію “широко відкритими”, захопленими очима... І чому юного Валер'яна в пору революційних бур цікавить душа людини самотньої, малої, безпорадної, яка в собі, а не в розтривоженому, переплутаному світі шукає розгадок на вічні, “важкі питання” буття?» [3, с. 306–307].

Жінка в місті – то гноблена людина, кинута на поталу чи то владі, чи чоловікам; людина, яка ще живе в минулому та непристосована до тогочасного суспільного ладу й опиняється у вирі трагічних колізій свого життя. Власне, така жінка вольова, однак воля її не тривка – вона віддана своїм ідеалам та переконанням, і радше вибере смерть, аніж підкориться новим віянням часу. Зокрема, це й єднає пані Ївгу Нарчевську («Історія пані Ївги»), Марту Данилівну і Ксану («Третя революція») та Веледницьку («З життя будинку»). Колишні інтелігентки, вони не знаходять свого місця в «новому» житті, й таким чином помирають тілесно (Ївга, Веледницька) чи духовно (Марта Данилівна, Ксана). Зробивши вибір між життям та смертю, ці жінки самостверджуються як особистості. Навіть перебуваючи поміж людей, ці жінки самотні, а залишившись на самоті зі своїми думками, страждають і вихід із цих страждань вбачають у завершенні свого життя, а саме в смерті. Такою по-справжньому екзистенційно самотньою є пані Ївга, котра перебирається в місто й веде там відчужений спосіб життя: «...найняла невеличку кімнатку на тихій вулиці, нікуди не виїздила, нікого не приймала, тільки гуляла часом сама ввечері, а вдень читала книги. Обідати їй носили з їдальні» [6, с. 193]. Викликає щирий подив ненависть пані Ївги до села, що зародилася в її душі після переломного моменту – смерті чоловіка, якого вбивають селяни: «Смерть чоловіка її не так вжахнула, як здивувала. Село стало їй незрозуміле, а селянин то й зовсім. Тридцять років прожила пані Ївга на селі – і весь час селяни здавались їй надзвичайно лагідні. Принаймні такими вона бачила їх, коли вони приходили з якимсь проханням. І раптом дике збурення, палії, руїна і нагла чоловікова смерть» [6, с.193]. Жінка почувала себе приреченою, такою собі «жертвовною вівцею», котра повинна була «спокотувати гріхи свої й синові перед народом», і навіть ладна була вмерти з голоду, аби вимолити прощення. Колишня пані після приходу більшовиків опиняється на вулиці й сприймає цей жест долі як покарання за свої чи синові провини. Проте, інтелігентне не вмирає в Нарчевській, адже знайшовши прихисток в колишньої покоївки Насті, в її убогій, темній та вогкій кімнатці, вона вважає своїм покликанням перевиховати сина покоївки, якого по-інтелегентному називає Сержем, і таким чином: «Виховати сина народу! Передати йому ті знання й досвід, що вона набула за довгий вік, передати вивищені думки – і тим хоч трохи спокотати гріхи роду» [6, с. 196].

Протилежним її образу в оповіданні виступають син Нарчевської Андрій (Андре) та Серьога (Серж). Андре, міщанин в серці й селянин по потребі, не підтримував матір у поглядах, однак часто навідував її, приносив цукерки та цілував руку. Однак, турботу та настанови матері син не сприймав всерйоз – він щоразу переконував Ївгу залишити місто та перебратися до села, туди, де люди називали його «експлуататором», і це також надзвичайно бентежило стару пані: «Невже батькова смерть тебе нічому не навчила? Хіба в тобі немає – даруй це слово – почуття справедливості? Послухай мене, віддай землю селянам, а сам візьмись до чесної праці. Не будь експлуататор!» [6, с. 194]. Ще «твариннішим» постає в оповіданні тринадцятилітній Серьога, «син народу», «покидьок капіталізму», «розбещена дитина вулиці»: «Хати він не дуже держався, гасав десь, а додому прибігав хліба перехопити. Пані Ївга одразу внесла дисонанс в його життя: віднині він повинен був дома сидіти та вчитись <...> Серьога нишком прозвав пані Ївгу “шлюхою в хустці” і зненавидів її всією силою своєї вільнолюбної душі» [6, с. 196]. У хлопцеві вмерло людське, це яскраво відображає його поведінка («висолопив язика й гарчав по-собачому») і невинний жарт, котрий призводить до смерті старої пані (Серьога «прокляв пані Ївгу й запекло постановив дошкулити їй»). Адже він, навіть знаючи про хворобу, що день у день приносила його «вчителі» тілесні страждання, вішає над дверима кухні відро з крижаною водою, виллявши на себе яку, пані Ївга вмирає. Як справжня мучениця, стражденниця за високої ідеали, стара панянка не проклинає хлопця, а терпеливо йде на зустріч своїй долі, йде на зустріч смерті. Навіть в останні хвилини свого життя Ївга не відрікається від своєї мети, й свою смерть трактує як шлях для прощення гріхів, що ще раз підкреслює її призначення «жертвовною вівці»: «Серьога плигав, регочучи, до стелі, а пані Ївга сіла на свою лаву й трусилась, бо не мала в що перевдягтись. Але в серці її злоби не було. Вона шепотіла: – Andre, зрозумій мене! Я даю відповідь за гріхи всіх наших предків» [6, с. 197].

Тема трагічності долі українського інтелігента, самотність та відчай як складові екзистенції міської людини стають наскрізним лейтмотивом оповідання «З життя будинку» (1933). Цей твір – остання життєва публікація В.Підмогильного, а проблема порушена в ньому (втрата моральних якостей під тиском класової нерівності), – глибоко проаналізована автором. Як зазначав сам письменник, оповідання було на тему «що маємо – не бережемо, а втративши плачемо» [6, с. 761]. Як і в «Історії пані Ївги», так і у творі «З життя будинку», В.Підмогильний зобразив екзистенційні проблеми, що постають перед колишньою інтелігенткою, сенаторовою донькою Веледницькою. Колишня пані, а тепер справжня жebraчка й просто убога городянка, вона змушена перебувати у невеличкому помешканні, яке прагне привласнити товариш Вивірко, голова ЖК (Житловий кооператив – О.С.). По-справжньому моторошною й занедбаною постає в уяві читача кімната, в якій жила Веледницька: «Роками немазані стіни були чорні згори донизу й засновані величезними полотнищами павутиння, що важко заколивалася від руху повітря. По всій підлозі валялося огидне ґноття, сміття, уламки, наскрізь перейняті мокрінню, що в ній ці речі нечутно гнили й розкладалися, вилучаючи вогкий нерухомий сморід. У кутку праворуч лежала гора лахміття – заболочених і подертих спідниць, білизни, пальт, покалічених капелюхів і стоптаного зашкарублого взуття. На підвіконні, серед шматків цвілого хліба, недоїдків риби, оселедців, м'яса, серед кісток і різномасних торбинок їстівного стояв усім сусідам відомий черепок» [6, с. 238]. У такій гнітючій атмосфері, відповідно, не могла знайти свій прихисток людина інтелігентна, розумна, з витонченими манерами. Напевно тому, колись красуня – а тепер «купа лахміття» вирішує вчинити над собою самогубство та подавитися золотими монетами, ніби забираючи своє «багатство на той світ». Автор представляє Веледницьку як високу жінку з «неспотвореним обличчям: воно зберегло свої давніші пропорції, воно було старе, неймовірно зблякле і разом з тим не старече. В очах її стояв вираз втоми й ніби непричетності до всього, що діялося в ній і з нею» [6, с.236]. Та в колишній пані ще жевріло життя, жевріла надія, хоч і на стражденне, але існування. В завжди спокійній та врівноваженій, повсякчас замкненій в собі Веледницькій прокинулося життя, коли вона збагнула, що у неї відбирають помешкання – місце, яке було для неї цілим мікросвітом, де вона зберігала пам'ять молодих років та свої скарби (мануфактуру, продукти, різні побутові речі та гроші). Жінку переповнило почуття злості та агресії, вона «рвучко повернулась до нього (голови ЖК – О.С) просто. Вираз байдужості спав з її обличчя, як паперова маска, і воно все скривилося від жаху. Суха шкіра на скронях напулась. Нижня щелепа зробила кілька судорожних нечутних рухів» [6, с. 236]. Новина надзвичайно вразила стару, вона впала на підлогу від знемоги – і саме цей момент, на нашу думку, є кульмінаційним, адже з простої німічної старої Веледницька перетворилася на «купу лахміття», яка «ще якийсь час лежала, поволі стихаючи. Потім звелася навколішки, на ноги. Захиталася на місці й зігнуто пішла геть, тримаючись за стімку рукою» [6, с.236]. Вона деградувала повністю, зневірилася і, прийнявши рішення про вчинення самогубства, зробила свій екзистенційний вибір на користь смерті.

Оповідання «Третя революція» (1925) відображає актуальні проблеми становлення української держави та роль у цьому процесі Нестора Махна, очільника селянського анархістського руху 1918 – 1921 років, відомого як «махновщина». Героями твору є дорослі люди, які знаходяться у вирі анархічних перетворень та руйнації тогочасного суспільства, краху ідей та ідеологій. У центрі оповідання постає звичайнісінька міська родина, серед членів якої є чиновник пошти (Григорій Опанасович), мати та проста домогосподарка (Марта Данилівна), більшовик-конспіратор, який приєднався до табору Махна (Альоша), підліток, котрий щиро вірить у соціальну справедливість (Колька), дядько Андрій Петрович та Ксана – вдова із непростою жіночою долею. Розмаїттям фарб описує український письменник розруху, хаос в суспільстві, трагедію тогочасної інтелігенції, яка втрачає свою вартість і перетворюється на сміття, на непотрібний придатак до новоствореної влади. Водночас, після пограбування свого помешкання, інтелігент Григорій Опанасович стикається із невідомим йому досі почуттям зневаги, яке переповнює махновця, представника нової влади, з обличчя якого «пашів спокій і сила села»: «... в очах селякових, таких спокійних і похмурих допіру, зайнялася смертельна звіряча лють. Він відчув у цьому на мить перетвореному погляді всю безоглядну ненависть села до пана і до всього, що панським здавалося: до піджака, до комірця, білої руки, до кам'яних будинків і цілого міста» [6, с. 209]. Усі герої оповідання «Третя революція» В.Підмогильного – то люди з уже «поломаним» життям, із певним досвідом та сприйняттям навколишньої дійсності. Вони відокремлені один від одного, нібито чужі, хоч і кровно близькі; здається їхнє життя залежить від особистих рішень, проте їхня «інакшість» яскраво представляється автором у сумнівах, потаємних думках, бажаннях, самоаналізі. Вони самотні та сповнені відчаю, «пусті» душі великого міста, яке руйнує та спустошує їх: «Ксана дивилася на рівну вулицю, що простяглася туди, до стрілом напоєного моряку, і на будинки, що скам'яніли вздовж неї. Ксана думала: у тих будинках поховалися герої, прищулилися по льохах люди, залікані, тривожно чекаючи» [6, с. 206]. Ксана – то доволі суперечлива героїня оповідання; її ненависть до батька Махна (він вбив її чоловіка) змінюється на якусь «божевільне» обожнювання вбивці, яке призводить до того, що вона віддає йому свою душу, своє тіло, свої помисли. Дівчина вбачає в Несторі Махні «смертельного диригента»; проте його образ захоплює думки Ксани, вона марить ним, прагне інтимної близькості з ним і одразу ж погоджується на такий свавільний вчинок, а саме подарувати останню «фатальну любов»: «Коли прийде вечір цього дня, вона гладитиме його закинута назад волосся й дивитиметься в глиб його могутніх очей. Він лежатиме на її радісних колінах і тихо розповість у темних присмерках дивну історію свого життя. Він розкриє в її обіймах таємниці своєї сили і ті сховані джерела, що живлять його волю. Вона відчуватиме його серце, напоєне хвилями чужої крові, що він мусив пролити, щоб бути. І смертельна рука його спочине на її плечі, оповита великою ніжністю, що створила вона з жаху і

болю» [6, с. 228]. Такий екзистенційний вибір панночки Ксани здається абсурдним, проте щоб жити – їй потрібно самоствердитися, вона, здається, не хоче зливатися із «сірою масою» простих людей, які сновигають по місту туди-сюди в очікуванні своєї долі. Життя здається темним, похмурим, адже біль і страждання зрівняли всіх: «Це була сіра юрба подертих пальт, засмальцьованих кашкетів, шапок, нечищених черевиків і військових гетр. Люди були різні на зріст і віком, а разюча печатка одномасності лежала на них, робила їх однаковими, як голих у лазні, їх різнили були посади, становище, утримання, а це зникло, і нічого більше не мали вони, щоб різнитися» [6, с. 218]. І лише в фіналі твору стає відомою подальша доля тілесно та душевно згвалтованої дівчини: «Долі, захиливши на спину голову, розкинувши руки, зігнувши голі коліна лежала Ксана потворною купою згнєбленого тіла» [6, с. 232]. Відтак, якщо життя – це діалектична єдність тіла й духу, а особистість – це поєднання фізичного та духовного, ідеального та матеріального, то Ксана екзистенційно «вмирає», інфантильна романтичність вбиває її. Образ дівчини – символічний, адже він репрезентує розтерзану, поневолену Україну; вона стає символом згвалтованої ідеї революції. Письменник яскраво змальовує хаос, який панує на вулицях похмурого, «мертвого» міста, непримиренну боротьбу між містом та селом, яку анархісти називають «третьою революцією». Проте наскрізь відчутно як сам митець трактує дану проблему: ця війна – братовбивча, даремна й поволі перетворюється на національну трагедію, яка стосується всіх українців, незважаючи до якого руху, загону чи то класу вони належать. Дослідниця творчості письменника Р.Мовчан відзначає, що «Підмогильний бачить пореволюційну дійсність в усій її складності та багатоголосі, інтуїтивно відчуваючи наближення катаклізмів, які в недалекому майбутньому можуть обернутися непередбачуваними наслідками насамперед у сфері духовній. При цьому ніяких прогнозів він не дає, а просто об'єктивно, часом з “протокольною художністю” описує реальне життя реальних людей» [4, с. 54].

Висновки. Власне, В. Підмогильний виступає яскравим представником тієї плеяди літераторів, які на початку ХХ ст. намагалися вивести українську літературу на загальноєвропейський рівень та показати людину в екзистенціальному вимірі. Прозаїк як справжній художник писемного слова стверджується на сторінках оповідань як тонкий психолог та аналітик, в якого кожна художня деталь наповнена смыслом та відображає тонкі порухи людської душі. В. Підмогильний постійно акцентує на вивільненні герметизованого підсвідомістю людини дикунства (тілесність) та його перемоги над духовним началом протягом революції та по її закінченні. Християнська мораль знищується, визнається смерть Бога як гаранта загальнолюдських цінностей, відтак міська людина (інтелігент) «умертвляється» та «паралізується» тваринними потягами й дикунськими поривами. Залишившись в полоні своєї екзистенціальної самотності, наодинці з відчаєм та безнадією, вона поводиться свавільно, а відтак деградує як особистість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков А. Р. Теорія традиційних сюжетів та образів / А. Р. Волков // Традиційні сюжети та образи / [Волков А. Р., Бойченко О. В., Курилик В. В., Попов Ю. І., Рихло П. В.]. — Чернівці: Місто, 2004. — С. 59—96.
2. Кудря Г. М. Художні пошуки Валер'яна Підмогильного: концепція людини, риси національної ментальності: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.01 «Українська література» / Г. М. Кудря. — Харків, 2001. — 19 с.
3. Мовчан Р. Валер'ян Підмогильний / Раїса Мовчан // Письменники Радянської України, 20-30 роки: нариси творчості / [упоряд. С. А. Крижанівський]. — К., 1989. — С. 305—328.
4. Мовчан Р. Проза Валер'яна Підмогильного. Доля. Людина. Стиль / Раїса Мовчан // Дивослово. — 2000. — №1. — С.52—56.
5. Мовчан Р. В. Український модернізм 1920-х: портрет в історичному інтер'єрі / Раїса Мовчан. — К.: ВД «Стилос», 2008. — 544 с.
6. Підмогильний В. П. Оповідання. Повість. Романи / [вступ. ст., упоряд. і приміт. В. О. Мельника; ред. тому В. Г. Дончик] / В. П. Підмогильний. — К.: Наук. думка, 1991. — 800 с.
7. Смолич Ю. Твори: у 8 т. / Юрій Смолич. — К., 1986. — Т. 7. — С. 600—607.
8. Тарнавський М. Між розумом та ірраціональністю: проза Валер'яна Підмогильного: пер. з англ. / М. Тарнавський. — К.: Пульсари, 2004. — 232 с.
9. Топоров В. «Світове дерево»: універсальний образ міфопоетичної свідомості / В. Топоров // Всесвіт. — 1977. — № 6. — С. 176—193.
10. Хмельовський О. М. Теорія образотворення: кн. 2. Образологіка системи бог і Бог; кн. 3. Категорія образу / О. М. Хмельовський. — Луцьк: ЛДТУ, 2002. — 352 с.

Сафіюк Олена Володимирівна. Образ українця-інтелігента в новелістиці В. Підмогильного.

У статті аналізується образ українського інтелігента в малій прозі Валер'яна Підмогильного. Авторка зауважує, що концептуальним для українського письменника є змалювання екзистенції міського жителя в період революційних подій початку ХХ століття. З'ясовано, що смерть (духовна чи фізична) виступає основним чинником задля самоствердження людської особистості (інтелігента).

Ключові слова: мала проза, Валеріан Підмогильний, інтелігент, екзистенція.

Сафійук Елена Владимировна. Образ українця-інтелігента в новеллистике В. Подмогильного.

В статье анализируется образ украинского интеллигента в малой прозе Валерьяна Подмогильного. Автор отмечает, что концептуальным для украинского писателя выступает экзистенциальный лейтмотив городского жителя в период революционных событий начала XX века. Выяснено, что смерть (духовная или физическая) выступает главным критерием для самоутверждения личности (интеллигента).

Ключевые слова: малая проза, Валерьян Подмогильный, интеллигент, экзистенция.

Olena Safiyuk. The image of Ukrainian intellectual in short stories by V. Pidmohylnyi.

The attempt to analyze the image of Ukrainian intellectual in short stories by Valerian Pidmohylnyi is carried out in the article. It is revealed that man's existence in the urban city during the revolution in the beginning of the XXth century is conceptual for the writer. Due to comparative analysis, it is concluded, that death (either spiritual or physical) is the major criterion for confirmation of a personality (intellectual).

Keywords: short stories, Valerian Pidmohylnyi, intellectual, existence.



УДК 81'373:811.111:811.161.2

Тетяна Семегин,
Ольга Цьмух

КОНЦЕПТ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Постановка проблеми у загальному вигляді, її актуальність та зв'язок із науковими завданнями. Одним із найбільш суперечливих термінів сучасної лінгвістики залишається концепт. Незважаючи на те, що номінацією "концепт" послуговуються представники різних напрямів лінгвістичної науки, єдиного визначення цього поняття все ще немає. Це свідчить не стільки про відсутність єдності поглядів щодо природи та функціональності концепту, скільки про багатство його властивостей і ознак [8, с. 46].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Складну й ментальну природу концепту вітчизняні (М. Ф. Алефиренко, Ю. С. Степанов) та зарубіжні дослідники (G. L. Murphy, J. J. Prinz) прагнуть розкрити і крізь призму метафоричних номінацій: "семантичний ембріон, смисловий ген, парен" [1, с. 91], "згусток культури в свідомості людини" [11, с. 40], "клей, що утримує ментальний світ разом" [12, с. 1], "основний будівельний матеріал нашого ментального життя" [13, с. 1] і т. ін.

Мета даної статті полягає у тому, щоб простежити функціонування терміна "концепт" у мовознавчому дискурсі.

Завдання статті:

- критичний аналіз досліджень, присвячених розгляду концепту в лінгвістичному дискурсі;
- визначення основних етапів утвердження термінопоняття "концепт";
- виокремлення основних підходів до трактування концепту.

Наукові результати. Дослідження особливостей функціонування терміна "концепт" у лінгвістичному дискурсі в історичній ретроспективі дозволило простежити формування даної номінації за стадіальним принципом. Відомо, що термін "концепт" увійшов у науковий обіг задовго до свого проникнення у сферу лінгвістики. Першоджерелом його функціонування стали праці філософів, що датуються ще епохою Середньовіччя. Саме тому у процесі становлення концепту як терміна нової наукової парадигми простежується два основних етапи: філософський і міждисциплінарний [10]. Останній етап відзначається проникненням цієї номінації до різних галузей знань (літератури, психології, культурології) і зокрема до лінгвістики.

Вивчення концепту власне мовознавцями пов'язане передусім з ім'ям С. О. Аскольдова, який запровадив даний термін у 1928 році, розуміючи під ним "мисленнєве утворення, що заміщає в процесі думки безліч предметів одного й того ж роду" [2, с. 29]. Цікаво, що одразу після введення термінозначення "концепт" у понятійний апарат лінгвістики, він надовго зникає із цієї сфери, переживаючи епоху "лінгвістичного Ренесансу" лише з початку 90-х років XX століття [6, с. 35–36]. "На перших етапах становлення концепт застосовувався в тих дослідженнях, які перебували на перетині лінгвістики й філософії, та згодом він став наповнюватися власне лінгвістичним змістом" [3, с. 25]. "Сьогодні амплітуда прикладного використання терміна "концепт", мабуть, досягла свого апогею" [8, с. 45]. Окремі вчені говорять навіть про концептивну експансію лінгвістики [8, с. 45] і про своєрідний концептивіт в мовознавстві [9, с. 419]. Терміни "концептивна експансія" і "концептивіт" мають негативну, іронічну конотацію, що зумовлено невпинним, час від часу невиправданим, інтересом до концептологічної тематики. З іншого боку, численні напрацювання є свідченням того, наскільки актуальною є та чи інша течія, напрям у науці.

У цілому, становлення термінопозначення “концепт” – досить складне й неоднозначне. На основі аналізу праць провідних концептологів (С. О. Аскольдов, М. О. Красавський, А. М. Приходько), було виокремлено кілька етапів, які передували переконливому утвердженню терміна “концепт” у лінгвістичному дискурсі (рис. 1):

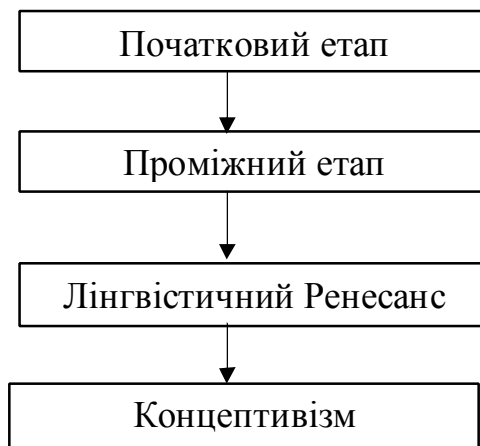


Рис. 1. Етапи становлення терміна “концепт” у сфері лінгвістики

- 1) початковий, пов’язаний із запровадженням концепту в понятійний апарат мовознавства (1928 р.);
- 2) проміжний, коли термін “концепт” у сфері лінгвістики не використовується (від 1928 до поч. 90-х років XX ст.);
- 3) лінгвістичний Ренесанс (кінець XX ст.-поч. XXI ст.);
- 4) концептивізм (поч. XXI ст.).

На початкових етапах свого становлення концепт функціонував переважно у рамках двох напрямів: когнітивного та культурологічного, що сьогодні вважаються традиційними. Однак, у процесі зростання досліджень, відбулася диференціація підходів до витлумачення даного явища і на сучасному етапі представленні численні напрями, домінуючими з яких все ж є наступні:

- когнітивний;
- лінгвокультурологічний;
- психолінгвістичний.

З позиції представників *когнітивної лінгвістики*, концепт визначається як засіб пояснення “ментальних ресурсів” людської свідомості. З. Д. Попова та Й. А. Стернін визначають концепт як “дискретне ментальне утворення, що є базовою одиницею розумового коду людини”, що має відносно впорядковану внутрішню структуру, і є результатом пізнавальної (когнітивної) діяльності особи та суспільства, отже концепт містить “комплексну, енциклопедичну інформацію про відображуваний предмет чи явище, інтерпретацію цієї інформації суспільною свідомістю і ставлення суспільної свідомості до певного явища чи предмета” [7, с. 34]. До базової структури концепту науковці відносять такі елементи: 1) образ; 2) інформаційний зміст; 3) інтерпретаційне поле.

Наявність у концепті образного компоненту (за З. Д. Поповою та Й. А. Стерніним) визначається самим нейролінгвістичним характером універсального предметного коду: чуттєвий образ кодує концепт, формуючи одиницю універсального предметного коду. Чуттєвий образ у структурі концепту неоднорідний, він утворений: 1) перцептивними когнітивними ознаками, що формуються у свідомості носія мови в результаті відображення ним оточуючої дійсності за допомогою органів чуттів (перцептивний образ); 2) образними ознаками, що формуються метафоричним осмисленням відповідного предмета чи явища (метафоричний або когнітивний образ). Інформаційний зміст концепту включає мінімум когнітивних ознак, що визначають основні, найважливіші риси предмета чи явища, що концептуалізується. Інтерпретаційне поле концепту включає когнітивні ознаки, які в тому чи іншому аспекті інтерпретують основний інформаційний зміст концепту, впливають з нього, представляючи собою певне вихідне значення, або оцінюють його [7, с. 104—115].

Науковці підкреслюють, що за концептом можуть стояти знання різного ступеня абстракції, тобто різні формати знання. Концепт може бути й окремим смислом, і цілою концептуальною структурою, що включає інші концепти і задає інші рівні абстракції.

Вплив культурологічних факторів на формування пізнавальної діяльності і сама пізнавальна діяльність людини як складова культури певного народу вплинули на становлення *культурологічно орієнтованої лінгвістики*. Вона має на меті осмислити специфічну фіксацію культурно значимих явищ та характеристик буття у формі мовних знаків. Представник лінгвокультурології В. І. Карасик вважає основною одиницею цієї галузі лінгвістики культурний концепт – “багатовимірне смислове утворення, в якому виділяються ціннісна, образна і понятійна сторони” [5, с. 91]. Він вважає, що говорити про наявність імен концептів можна лише у тому випадку, коли концептуалізована сфера осмислена у мовній свідомості та отримує однослівне

визначення. Концептуалізація дійсності реалізується як позначення, виявлення та опис. Позначення — це виділення того, що актуально для конкретної лінгвокультури, і присвоєння цьому фрагментові дійсності спеціального знака. Виявлення концепту — це вся сукупність мовних і немовних засобів, які прямо чи опосередковано ілюструють, уточнюють і розвивають його зміст. Дослідник наголошує, що концепт може бути експлікованим, навіть не отримуючи спеціального вербального позначення. Опис концепту — це спеціальні дослідницькі процедури трактування значення його імені і найближчих значень. Отже, В. І. Карасик визначає концепт як культурне утворення, вираження об'єктивного змісту слів, що має смисл і тому транслюється у різні сфери буття людини, зокрема у сфери переважно понятійного (*наука*) переважно образного (*мистецтво*) і переважно діяльнісного (*лобутове життя*) освоєння світу [5, с. 103]. О. О. Залевська [4] розглядає концепт з позицій психолінгвістики, звертаючи увагу на те, що концепт — це поняття, яке не піддається прямому спостереженню. Вона вважає, що ми дивимось на один і той же об'єкт з різних позицій, а тому кожен з нас бачить лише частину картини, яку не слід сприймати за картину в цілому.

Для того, щоб уточнити, яку саме частину картини висвітлює психолінгвістичний підхід, О. О. Залевська пропонує два способи переробки одного й того ж вихідного матеріалу: 1) через процеси переробки і впорядкування мовного досвіду індивідом у нього формується *система концептів і стратегій користування ними*; 2) через метамовну діяльність лінгвіста, що включає аналіз, систематизацію та опис мовного матеріалу, виводиться *система конструктів і правил їх комбінування*. Отримані у цих двох випадках продукти принципово відмінні: одні з них представляють собою функціональні орієнтири й опори, вироблені в процесі психічної діяльності індивіда, інші — забезпечують описову модель мови, побудова якої здійснюється у відповідності до постулатів певної наукової теорії. Дослідниця розмежовує концепт як надбання індивіда і концепт як інваріант, що функціонує у визначеному соціумі чи культурі. Перший розглядається як надбання індивіда, продукт пізнання і спілкування як психічних процесів. Другий — як продукт соціальних взаємодій та спілкування, що функціонує у надвеликій системі. О. О. Залевська визначає концепт як базове перцептивно-когнітивно-афективне утворення динамічного характеру, що підпорядковується закономірностям психічного життя людини і внаслідок цього за багатьма параметрами відрізняється від понять та значень як продуктів наукового опису з позицій лінгвістичної теорії [4, с. 39].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, власне у лінгвістиці термінопозначення “концепт” розвивалося за такими стадіями: початкова (1928); проміжна (від 1928 до поч. 90-х років ХХ ст.); лінгвістичний Ренесанс (кінець ХХ ст.-поч. ХХІ ст.); концептивізм (поч. ХХІ ст.). Попри розмаїття визначень і підходів до поняття “концепт”, більшість дослідників погоджуються, що концепт — оперативна одиниця свідомості, ментальне утворення, що має образний та емоційно-оцінний потенціал, етнокультурну специфіку, і є базовою одиницею універсального предметного коду людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики: [монография] / Николай Федорович Алефиренко. — М.: Гнозис, 2005. — 326 с.
2. Аскольдов С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: [антология]. — М.: Academia, 1997. — С. 267—279.
3. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика: дис. ... доктора филол. наук: 10.02.19 / Анатолий Павлович Бабушкин. — Воронеж, 1997. — 330 с.
4. Залевская А. А. Психолингвистический подход к проблеме концепта / А. А. Залевская // Методологические проблемы когнитивной лингвистики [под ред. И. А. Стернина]. — Воронеж: Воронежский государственный университет. — 2001. — С. 36—44.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: [монография] / Владимир Ильич Карасик. — Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с.
6. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: [монография] / Николай Алексеевич Красавский. — Волгоград: Перемена, 2001. — 495 с.
7. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / Зинаида Даниловна Попова, Иосиф Абрамович Стернин. — М.: АСТ: Восток — Запад, 2007. — 314, [6] с. — (Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия).
8. Приходько А. М. Концепты і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / Анатолий Миколайович Приходько. — Запоріжжя: Прем'єр, 2008. — 332 с.
9. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: [підручник] / Олена Олександрівна Селіванова. — Полтава: Довкілля-К, 2008. — 712 с.
10. Семегин Т. С. Еволюція терміна “концепт” у науковій парадигмі / Т. С. Семегин // Наукові записки. Серія “Філологічна”. — Острог: Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2010. — Вип. 16. — С. 266—270.
11. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры / Юрий Сергеевич Степанов. — М.: Школа “Языки русской культуры”, 1997. — 824 с.
12. Murphy G. L. The big book of concepts / Gregory Leo Murphy. — Cambridge, MA: MIT Press, 2004. — 568 p.
13. Prinz J. J. Furnishing the Mind: Concepts and Their Perceptual Basis / Jesse J. Prinz. — Cambridge, MA: MIT Press, 2002. — 368 p.

Семегин Тетяна Станіславівна, Цьмух Ольга Петрівна. Концепт в історичній ретроспективі.

У статті розглянуто особливості функціонування терміну “концепт” у лінгвістичному дискурсі, простежено етапи його становлення в історичній ретроспективі за стадіальним принципом та визначено сутнісні ознаки концепту в межах різних підходів.

Ключові слова: концепт, концептологія, стадіальний принцип, психолінгвістика, культурологія, когнітивна лінгвістика.

Семегин Татьяна Станиславовна, Цьмух Ольга Петровна. Концепт в исторической ретроспективе.

В статье рассмотрены особенности функционирования термина “концепт” в лингвистическом дискурсе, отслежены этапы его становления в исторической ретроспективе за стадийным принципом и определены существенные особенности концепта в рамках разных подходов.

Ключевые слова: концепт, концептология, стадийный принцип, психолингвистика, культурология, когнитивная лингвистика.

Tetiana Semegyn, Olga Tsmukh. Concept in historical retrospective.

The article reveals the functioning peculiarities of the notion “concept” in linguistic discourse, studies the main stages of its establishment in historical retrospective. The main approaches to the definition of the term “concept” are being analyzed.

Key words: concept, conceptology, psychological linguistics, cultural linguistics, cognitive linguistics.



УДК 821.161.2+37.02

Вікторія Якимович

РОМАН МАРІЇ МАТІОС «СОЛОДКА ДАРУСЯ» У ШКІЛЬНОМУ ВИВЧЕННІ

Постановка проблеми. Марія Матіос – визнана поетка, письменниця та публіцистка. Вона є членом Національної спілки письменників України та Асоціації українських письменників, депутатом Верховної Ради нового скликання, лауреатом багатьох літературних премій, зокрема, Національної премії України ім. Т. Шевченка 2005 року за роман «Солодка Даруся». Її улюблені жанри – новели, повісті, оповідання. Книги Марії Матіос світові критики назвали «ударом і викликом» сучасності [1]. На сьогоднішній день вони перекладені десятима мовами і вийшли друком у Канаді, США, Хорватії, Сербії та Росії. Марія Матіос представляє сучасну українську жіночу прозу; її цікавить феміністичний контекст проблеми буття, а також – загальнолюдські та національні питання.

Саме тому, на нашу думку, доречним є включення до шкільної програми з української літератури твору Марії Матіос «Солодка Даруся». З цього приводу Н. Подранецька, методист управління освіти Рівненського міськвиконкому з української мови та літератури, висловила таким чином: «Треба сказати й про «нову генерацію» – представників сучасної української літератури, твори яких рекомендовано новою програмою. Це, зокрема, Юрій Андрухович, Сашко Ірванець, Оксана Забужко, Марія Матіос, Юрій Покальчук (тоді як раніше з сучасників вивчалася лише Ліна Костенко) [4].

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідники життя і творчості М. Матіос підкреслюють її оригінальність та самобутність, що максимально відповідає ідейно-стильовим параметрам української літератури порогу тисячоліть. Окремі її твори проаналізовано у статтях і напрацюваннях І. Андрусяка, Є. Барана, А. Богуславської, Я. Голобородька, Т. Дзюби, А. Дімарова, Д. Дроздовського, П. Осадчука, Д. Павличка, І. Римарука, Р. Семківа, В. Соболь, Т. Тебешевської, С. Філоненко, Б. Червака, М. Якубовської та ін. Так, Г. Павлишин у науковій статті «Багатство мовної палітри драми на три життя Марії Матіос «Солодка Даруся» зазначає, що «саме вміння творити, велика уява письменниці дозволили їй створити шедевр української літератури ХХ ст. – «Солодку Дарусю». М. Матіос – винахідник, експериментатор, вона є непередбачуваною і для творчості їй потрібно небагато – повне усамітнення і душевний комфорт. Зі словом, з мовою вона поводить себе обережно, вміло підбирає потрібну лексику і їй це вдається, як ми переконалися, аналізуючи «Солодку Дарусю» – вершину її творчості» [7].

Художнє надбання Марії Матіос літературознавці відносять до вісімдесятиків й традиційної літературної школи, а Роман Іванчук назвав її «Стефаніком у спідниці». Відомий український письменник Павло Загребельний висловився про твір авторки: «Письменниця Марія Матіос романом «Солодка Даруся» сміливо і рішуче відкинула правила політичної обережності й суспільних табу – і на свій страх і ризик здійснила жорстоку мандрівку в наше криваве, й не менш жорстоке історичне пекло, в безодню, куди лячно зазирати». А на думку Дмитра Павличка «...ця річ уже сьогодні належить до видатних непроминальних творів» [8].

Мета статті – проаналізувати роман Марії Матіос «Солодка Даруся» у контексті вивчення його в шкільному курсі української літератури.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні існує думка, що не так багато сучасних українських письменників пишуть і друкуються не заради меркантильних інтересів, власного іміджу або премій та винагород, а для читача і престижу нашої української літератури. Саме такою письменницею і є Марія Матіос.

У романі «Солодка Даруся» вона розповідає правду про нашу історію, яка довгий час залишалася під забороною. Письменниця визначила жанр цього твору як «драма на три життя». Перед читачем постає українська історія 30–70-х років ХХ століття, пов'язана з мешканцями буковинського та галицького «ареалів». Твір Марії Матіос складається з трьох частин, а саме: «Драма щоденна. Даруся», «Драма попередня. Іван Цвичок», «Драма найголовніша. Михайлове чудо».

За визначенням Дмитра Павличка, це – «повість, за сюжетом – новела, за шириною охоплення історичних подій – роман, за насиченням оповіді діалогами, прямою мовою – п'єса» [8].

У романі «Солодка Даруся» Марія Матіос розповідає про прихід на територію Буковини і Галичини радянської влади, насильницьку колективізацію земель на цій території, події Другої світової війни, відкриті і підпільну боротьбу вояків УПА, яку вони вели із «советами»:

«А Іван відтоді удень був господарем у лісі, а вночі – по довколишніх селах Буковини і Галичини. Нова влада добре чула на собі його роботу, щодня недораховуючись як не міліціонера, то голову колгоспу. Другі совіти, як тепер називали нову – стару владу гірські люди, обіцяли великі гроші тому, хто викаже Іванове місцеперебування або можливі його контакти» [5, с. 176].

Іван – це черemoшнянський парубок, син Юрка Огронника. Його псевдо було Яструб. Своїми діями Іван та його бойові товариші нагадували цього сильного та сміливого птаха:

«Коли в селі стояла іще німецька команда, Іванова боївка розгромила їхній обоз з провіантом. Повстанці зняли вартових, поклавши кожного лицем до землі, а на спину прилаштували по... яйцеві, пригрозивши, що то гранати. Поки німці відлежувалися не рухаючись, Іванові хлопці добре поорудували. І коли б не евакуація, хтозна, як німці могли розправитися з тутешніми людьми» [5, с. 176].

Сьогодні особливо актуальним в умовах розвитку самостійної і незалежної України є ознайомлення школярів із історичною минувиною нашого народу. Зокрема це можна здійснювати на уроках української літератури через призму роману Марії Матіос. Однак історичні події не основний предмет зображення її творів. На нашу думку, у ньому, в першу чергу, авторка веде мову про душу людини. А ця душа може бути як відкрита, так і захована від інших водночас. Невипадково літературознавці підкреслюють, що Марія Матіос «працює» у манері психологічного письма.

У романі «Солодка Даруся» Марія Матіос розкриває трагедію сім'ї Ілашуків. Перед читачем постають образи Михайла, його дружини Матронки, донечки Дарусі:

«Матронка зітхала, тоді втирала кінчиком хусточки сльози – і вже так ясно дивилася в Михайлові очі, ніби знову до шлюбу хотіла кликати. А тоді спохоплювалася і питала:

– Де моє чудо?

Дрібненьке – як макове зерно – чудо в яскравій тканий сукеночці, в такій же як Матронка хусточці, чеберяло поруч товстенькими ніжками в постільцях, намагаючись зачепити прутиком півня. Діставши червоний гребінь на диво сумирної птиці, чудо–дитя зупинилося, усміхалося обидвом зразу – і з вереском бігло, шпортаючись, до мами. Матронка притискала до себе дитину так, ніби її хто намагався в цю мить відібрати, цілувала в кругленьку голівку і знову починала плакати» [5, с. 159].

Авторка розповідає читачеві історію непростих стосунків Дарусі та Івана, котрих оточуючі вважають несповна розуму і відповідно до них ставляться, а також у третьому розділі роману пояснює, що призвело до душевної хвороби дівчинки. На її очах енкаведисти познущалися з батьків:

«Раптом Матронка зірвалася на ноги і вперше відколи він її пам'ятає, стала перед Михайлом так, ніби замахнулася його вдарити:

– Де той ваш Бог, коли він відвернувся від нас, як від послідних грішників? Чого він не відвертається від того, хто робить другому зло, а сам гараздє? Що я завинила Богові, що він прислав сьогодні мені в хату мого ката? Я думала, що за мої муки мій кат давно зогнив, а він мені сьогодні з моєї дитини ворога зробив? То де Бог, чи він осліп, Михайле, коли я так ревно молилася йому все життя, а він і у вас відібрав був розум, бо ви били мене, як худобину, а я мусила мовчати?! Задурно били, самі знаєте, а той, що винен, прийшов мене сьогодні dokonати. І Бог не зупинив його.

– Станьте, Матронко, – притулив жінчину голову до грудей Михайло, відчуваючи, що на нього зараз чекає якась іще одне – і може, не менш страшне, випробування. Він дихнув так глибоко, ніби мав намір піти під воду. – Про що ви говорите, жінко? Про якого ката ви говорите?

І тоді Матронка розказала Михайлові правду, якою замкнула собі уста на десять років. Аж по сьогодні» [5, с. 183–184].

Перед нами не лише трагедія однієї родини, а трагедія усього буковинського народу. Буковинці роками страждали, жили у постійному страху і все терпіли. Але не всі однаково поводити себе в умовах окупації: одні мовчки виконували всі накази: «Після закінчення промови первий брат Курика – Дмитро Угрин підніс офіцерові хліб–сіть на вишитому рушникові з пришпиленим прапорцем, тканим синьо–жовтою волічкою. Німець дещо гидливо ущипнув калач і відвів його рукою разом з Угрином у бік молодшого офіцера, показуючи статі за ним» [5, с. 166]. Ті, що підкорилися, вважали, що цим врятують свою родину.

Інші – закінчували життя самогубством, не витримавши знущань, а третіх знищували і фізично, і морально:

«Аж тут таке... Дивлюся від горіхів, перед Куриковими ворітьми носяться воєнні люди, як корова перед положінням, а на оборі також воєнні, та все покрикують, та підганяють. А я стала у тіні шовковиці поза стайнею – та й усе чула. Сказали пакуватися всім. Брати теплі речі, а більше нічого. Щоби за годину були готові. А на других двох фірах на дорозі вже плаче спакована жінка Славка Петришиного з дітьми і свекрухою, і Дзьодзева ґаздиня з дітьми схлипує.

А Курики збиралися довго, то один як дав Петрові карабіном у плечі – той так і повалився під порогом. Уже, може, й поїхали. Бо сказали не говорити, не голосити, а лиш тихо збиратися, а як будуть тихо збиратися, то сказали, що дозволять на цвинтар до родичів перед дорогою навідатися. Та попрощатися. Уночі. Розумієш собі, що діється? Як злодіїв забирають. Та румуни наперед би злодія перед людей вивели, та вибили би добре, а потому в тюрму би брали. А Курики ж нічого не крали, лиш вірно їм служили. Що мутили людей – то слово не шкодить, якщо на плечах голову носити, а не баняк. Але все. Закурилося за Куриками» [5, с. 162–163].

Марія Матіос у третій частині свого роману правдиво описує поведінку окупантів – «советів», які відрізнялися особливою жорстокістю по відношенню до місцевого населення:

«Кімнатою ходив старший офіцер, перекидаючи з руки в руку револьвер. У Черемошному його знали недоброю пам'яттю: уповноважений від районного МГБ, майор Дідушенко. Час від часу він налітав у село як фурія, – і разом з ним зникало кілька людей незалежно від статі, майнового стану і віку. Дехто вертався з перебитими чи поламаними пальцями або припеченою шкірою, багато – не вернулося досі. А хто вертався – йому заціплювало рот. Після Дідушенка люди ходили, як мотилишні вівці: на рахунок нібито жива душа є, проте користі з неї – мало» [5, с. 174].

Отже, подібні дії заслужено ставлять НКВД в один ряд із окупантами–фашистами.

Учні повинні зрозуміти, як письменниця уміло заглиблюється у кризові ситуації людини, досліджує стресові ситуації та такі життєві обставини, які травмують людину психічно. Марія Матіос показує руйнацію людини та дійсності, і читач розуміє увесь трагізм долі кожного героя:

« То не прокляття. То час такий був. Хіба тут одного Михайла переїхали, як фірою? Хіба його одного заставили іти проти своєї волі і одні, і другі? Але мовчать люди – дотепер бояться... декому й невігдно правду згадувати. А про вмерлих легше говорити, бо знають, що нема кому заступитися за них, та правдиву правду сказати. Німа Даруся не дуже велику правду скаже... Був один розумний, що правду казав – Іван Цвичок. Та нема Цвичка. З ілі Цвичка без олії» [5, с. 188].

На перший погляд здається, що головна героїня роману – Даруся. Проте читач з'ясовує, що вона лише одна із основних персонажів: головні герої твору – це її батьки. Михайло та Матронка опинилися, як і всі мешканці маленького буковинського села Черемошне, у вирі 30-70-х років минулого століття. Це село знаходилося у прикордонній зоні з Румунією і пережило окупацію румун, австрійців, москалів і німців.

Свій твір Марія Матіос наповнила мальовничими описами місцевого побуту та звичаїв гуцулів. За допомогою яскравих художніх деталей показує, що доля Михайла та Матронки була вже визначена під час їхнього весілля. У скрипаля урвалася струна на скрипці, а це, за повір'ям, недобрий знак для молодят, так і доля їх щаслива обірветься.

Читач ніби побував на справжньому гуцульському весіллі, посидів за весільним столом, почув весільних пісень:

«Після несамовитої, буйної, як п'яний чоловік, і безконечної, як похоронні голосіння, «гуцулки», здатної витрусити душу не гірше, ніж нечиста сила чи опівнічний блуд, розтяжно–сповільнена, мало не схлипуюча мелодія «гора–маре» – це все одно, що нагла зупинка серця, стрибок потойбіч цього світу, чи як примусове намацування наосліп дороги до раю і добровільний вихід із пекла водночас» [5, с. 139].

Також читач ніби закружляв у колі танцюючих:

«...Спершу два кроки вліво, тоді два кроки вправо – і знову вліво, і знову вправо... після того маєш право один раз обернутися, але не конче... і далі вліво... вправо... – і два прирослі одне до одного тіла молодого і молодої розгойдуються, ніби маятник громіздкого настінного годинника, – не в силі одірватися від чітко визначеного місця чи змінити напрямок погойдування. Ця безощадна у своїй хитрості музика – випробування подає танцюючому перший знак, та що там знак, – вона вказує напрямок, яким відтепер ці двоє рухатимуться тільки синхронно, тільки з тим, хто в цю мить тримає своїми руками твої палахкі долоні; завжди і тільки разом, не порушуючи темпу, не шукаючи іншого ритму, лиш так, як у цім строгім і величнім танці – не танці, а швидше, прилюдній, але безмовній, клятьбі на досмертну вірність чи добровільне рабство разом» [5, с. 140].

Отже, сучасний школяр із різних регіонів України має унікальну можливість «побачити і почути», як наші дідусі і бабусі дотримувалися народних традицій і звичаїв певного регіону. Цей фрагмент можна використати і вчителю українознавства на відповідному уроці.

Персонажі «Солодкої Дарусі» – це люди з особливим психічним станом і поглядами на оточуючу дійсність. Причина цього – це те, що вони пережили відповідні трагічні події у своєму житті, які нанесли їм непоправні психологічні травми. Саме такою була головна героїня твору – Даруся. Її всі вважали «дурною», але для милозвучності називали «солодкою». Лише в кінці твору авторка розповідає передісторію життя Дарусі і називає причину, чому вона втратила мову:

«Простоволоса, розплетена Даруся обома ручками трималася їй за голі і босі ноги, так що спершу дитину не могли відтягнути два чоловіки – Михайло і чоловік Марії – сусідки – Дмитро.

А потому, коли приїхав Дідушенко, і ще двоє чоловіків не могли зняти Матронку з бантини, аж поки Дідушенко не сказав відрізати їй косу...

Відтоді Даруся втратила голос. А з часом у Черемошному її почали називати солодкою.

Аж дотепер» [5, с. 187].

На нашу думку, Марія Матіос вчить читача толерантному ставленню до людей із особливими потребами, адже наше сучасне суспільство не завжди адекватно сприймає таких людей. Один із героїв твору називає таких людей «божими»:

« За що ви мене били, тату? – запитала Даруся увечері, коли очі висохли від сліз, а гузичина перестала пекти. – Усі кажуть, що Параска дурна. А ми із Славком не казали, лиш показували, що вона слаба на голову.

– Слабі на голову – то Божі люди. – Ото і все, що сказав тоді тато.

– А ми що, не всі Божі? – розчаровано запитала Даруся. – Мама також часом буває слаба на голову, але ви, тату, ніколи не казали, що мама – Божа людина.

І тоді тато чи не вперше погладив Дарусю по голові...» [5, с. 104].

Марія Матіос усім своїм твором доводить, що найголовніше в житті людини – це любов, і саме вона дає змогу бачити все таким, яким воно є. А земні люди – злі, заздрісні, не спроможні до чистої та безкорисливої любові.

Особливої уваги заслуговує мова «Солодкої Дарусі». Досліджуючи питання історичного формування української літературної мови, М. Жовтобрюх писав: «Уніфікація мовних норм, тобто приведення їх до єдиної системи і до однакової реалізації незалежно від соціальних і територіальних умов, за яких відбувається конкретне мовлення, а також встановлення єдиних принципів їх подальшого удосконалення, є невід'ємною властивістю будь-якої літературної мови» [3].

Дослідники зауважують, що до діалектних джерел письменники звертаються як до засобу стилізації тексту. Марія Матіос використовує у романі особливості покутсько-буковинського говору на тлі досконалої літературної мови. Лексичні діалектизми, в першу чергу, ми зустрічаємо у прямій мові персонажів: «А що'сте, бідашко–солодашко, доброго зварили? – підводить голову від дровітня, не випускаючи сокири із рук, чоловік у кептарі, вивернутому до верху цегейкою» [5, с. 136].

Значення діалектизмів авторка пояснює у примітках.

Висновки. На думку журналістів і літературознавців, прорив української літератури відбувся, коли «Солодку Дарусю» було перекладено російською, а також поставлено на сцені Чернівецького театру. З цього приводу авторка у своєму інтерв'ю підкреслила: «Якщо книгу прагнуть перекласти будь-якою мовою, це дуже добре. І чим більше перекладів, тим краще, бо таким чином знання про твою країну розповсюджується у світі. Книга – завжди кращий дипломат за будь-якого кадрового дипломата. Росія сприймає «Солодку Дарусю», бо, як пишуть самі росіяни, такого образу України Росія ще не знала. Дехто цю книгу вважає важливим елементом для російсько-українського діалогу. Отже, книга виходить поза рамки суто літературного процесу» [2].

Вчитель української літератури, використовуючи такі методи і методичні прийоми, як дискусія, проблемна ситуація, інсценізація уривків роману, коментування думок літературознавців сприятиме творчому процесу осмислення «Солодкої Дарусі». Учитель повинен спонукати старшокласників висловлювати власне ставлення до твору, а також осмислювати його в історико-літературному контексті.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. У контексті дисертаційного дослідження вважаємо за потрібне проаналізувати творення «образу іншого» в романах Марії Матіос.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бессарабова К. Прима сучасної літератури Марія Матіос у серії сюжетів «Обличчя України» [Електронний ресурс] / Катерина Бессарабова, Мирослав Шевчук, Іванна Янчук. — Режим доступу до сайту: <http://1tv.com.ua/uk/news/2011/07/09/6056>
2. Денисюк О. Літературна правда Марії Матіос [Електронний ресурс] / Ольга Денисюк. — Режим доступу до статті: <http://gloss.ua/story/books/article/6539>
3. Жовтобрюх М. А. Уніфікація норм української літературної мови і діалекти // М. А. Жовтобрюх. — Мовознавство. — 1979. — № 5. — С. 3.
4. Качмарський О. Чому нинче учат? Размышления на полях методических заметок [Електронний ресурс] / Олег Качмарський // Еженедельник 2000 від 19.09.2008. — Режим доступу до статті: <http://2000.net.ua/2000/aspekty/obrazovanie/43562>
5. Матіос М. Вибране / Марія Матіос. — Львів: ЛА «Піраміда», 2010. — 424 с.
6. Павличко Д. Безодня, куди страшно заглядати / Дмитро Павличко, — Літературна Україна. — 20 січня 2005 р. — № 2. — С. 6.
7. Павлишин Г. «Багатство мовної палітри драми на три життя Марії Матіос «Солодка Даруся» [Електронний ресурс] / Галина Павлишин. — Режим доступу до статті: http://intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/theacher/medkat/inf_pavlyshyn/
8. Солодка Даруся [Електронний ресурс]. — Режим доступу до статті: http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%BA%D0%B0_%D0%94%D0%B0%D1%80%D1%83%D1%81%D1%8F

Якимович Вікторія Андріївна. Роман Марії Матиос «Солодка Даруся» у шкільному вивченні

У статті аналізується роман Марії Матиос «Солодка Даруся» у контексті його вивчення на уроках української літератури. Підкреслюється важливість цього твору для ознайомлення учнів з історичною минувиною, побутом, традиціями та звичаями українського народу, зокрема, буковинського ареалу. Акцентується на ролі такого персонажу, як Даруся, у зв'язку із виховним моментом, а також мови твору для опанування рідною мовою.

Ключові слова: Марія Матиос, роман, «Солодка Даруся», Буковина.

Якимович Виктория Андреевна. Роман Марии Матиос «Сладкая Даруся» в школьном изучении

В статье анализируется роман Марии Матиос «Сладкая Даруся» в контексте его изучения на уроках украинской литературы. Подчеркивается важность этого произведения для ознакомления учащихся с историческим прошлым, бытом, традициями и обычаями украинского народа, в частности, буковинского ареала. Акцентируется на роли такого персонажа, как Даруся, в связи с воспитательным моментом, а также языка произведения для овладения родным языком.

Ключевые слова: Мария Матиос, роман, «Сладкая Даруся», Буковина.

Viktoriya Yakymovych. The novel "Solodka Darusya" by Maria Matios in school studying.

The novel "Solodka Darusya" by Maria Matios is analyzed in the context of its studying on the Ukrainian literature lessons. The importance of this novel to acquaint students with the historical past, way of life, traditions and customs of the Ukrainian people, especially in the Bukovina area, was highlighted. The role of such character as Darusya was emphasized due to the educational aspect and language due to the mastering of the native language.

Keywords: Maria Matios, novel, "Solodka Darusya", Bukovina.



УДК 581.93

Оксана Галаган,
Ілона Михалюк

АНАЛІЗ ІНВАЗІЙНИХ ВИДІВ РОСЛИН ФЛОРИ ПІВНІЧНОГО ПОДІЛЛЯ

Постановка проблеми. Антропогенна діяльність призводить до знищення рослинного покриву Землі й порушує динамічну рівновагу планети. Одночасно із збідненням та уніфікацією регіональних флор інтенсивно відбувається вторгнення сторонніх (адвентивних, інвазійних) видів, які найчастіше натуралізуються у порушених екотопах. Саме адвентивні види рослин є невід'ємним компонентом флори і їх дослідження з метою прогнозу змін, моделювання розвитку та оптимізації рослинного блоку урбоекосистеми є надзвичайно актуальними.

Інвазійні види є однією із гострих екологічних проблем сьогодення. Дослідження фітоінвазій на регіональному рівні є актуальними як у науковому, так і практичному (для організації контролю за розповсюдженням найнебезпечніших видів рослин, охорони довкілля) відношеннях [2].

Конвенції ООН з проблеми неаборигенних видів (UN/Norway Conference on Alien Species, Trondheim, 1996), Міжнародний форум з екологічних проблем фітоінвазій (4 th International Conference on Ecology of Invasione of Alien Plants, Berlin, Germany, 1997) та відповідна міжнародна стратегія (Global Strategy on Invasive Alien Spesies Montreal, 2001) присвячені вивченню інвазійних адвентивних рослин. На симпозиумі з проблем охорони рослинного світу XVII Міжнародного ботанічного конгресу (Відень, 2005) одним із основних завдань виділено боротьбу з інвазійними видами.

Одним із регіонів, де вторгнення чужорідних інвазійних видів відбувається інтенсивно, є Північне Поділля, рослинний покрив якого частково трансформований господарською діяльністю. Аналіз досліджень і публікацій. Сучасний підхід до вивчення адвентивних рослин вимагає, перш за все, виявити види інвайдери або інвазійні види і визначити їхній вплив на конкретні екосистеми.

В Україні адвентивні та інвазійні рослини вивчають Протопопова, 1973, 1991; Бурда, 1991, 1996, 2006; Некрасенко, 1994; Мойсієнко, 1999; Яворська, 2002; Protoporova, Shevera, 2002; Mosyakin, Yavorska, 2002; Кагало, 2004; Губарь, 2006 та інші. Особливо активізувалися дослідження адвентивної флори в останні десятиріччя. Значно розширилося не лише коло дослідників, а й спектр їх досліджень. Було виділено 6 основних напрямків: 1) флористичні знахідки нових адвентивних видів; 2) дослідження локальних адвентивних флор; 3) дослідження фітоінвазій; 4) адвентивізація природних флорокомплексів і ценофлор; 5) синантропізація агрофітоценозів; 6) урбанофлористика.

Мета і завдання статті. В основу цього дослідження покладено матеріали власних польових досліджень, проведених протягом 2004-2012 рр. на території Північного Поділля, маршрутним методом, з подальшою камеральною обробкою матеріалу. Окрім того використані літературні відомості та матеріали гербаріїв (Інституту ботаніки ім. М. Г. Холодного НАН України (KW), Київського ботанічного саду ім. акад. О.В.Фоміна Київського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (гербарій Б.Заверухи).

Структурний аналіз інвазійних видів адвентивної фракції флори Північного Поділля проведено за загальноприйнятими методиками (J. Kognas, та В.В. Протопопова) [5; 3]. Відбір інвазійних видів зі складу адвентивної фракції флори Північного Поділля проводився згідно „чорного” списку Європи [6] та списку фітоінвазій України [4].

Метою дослідження був аналіз основних інвазійних видів рослин адвентивної фракції флори Північного Поділля. Для досягнення мети були поставлені наступні завдання: здійснити інвентаризацію адвентивних видів флори та виділити серед них інвазійні види рослин; виявити характерні біологічні та екологічні особливості види інвазійних рослин; з'ясувати інтенсивність та масовість занесення діаспор.

Виклад основного матеріалу. В результаті проведених досліджень на території Північного Поділля було виявлено, за попередніми підрахунками, 215 видів адвентивних рослин, у тому числі 118 кенофітів та 97 археофітів.

За ступенем натуралізації: 151 епекофіт, 40 ергазіофітів, 18 агріофітів та 8 ефемерофітів.

За походженням адвентивні види рослин розподіляються: 111 видів або 49% середземноморського походження, 40 (17,5%) американського, 38 (16,6%) азійського, 28 (12,2%) європейського та 11 (4,7%) невідомого походження.

Серед адвентивних видів виявилось, що найбільшу частку займають зоохори – 94 види (32 епізоохори, 24 ендозохори та 9 мірмекохорів), анемохори – 71, автобарохори – 65, антропохори – 53, менше балістів – 27, автомеханохорів – 14 та гідрохорів – 10 видів. Серед антропохорів 15 – спейрохорів, 28 – агестохорів та 10 ергазіохорів.

Найчисельнішими за кількістю видів є родини: Asteraceae, Poaceae, Brassicaceae, Fabaceae та Lamiaceae [1].

Ми відібрали основні інвазійні види адвентивної фракції флори Північного Поділля і подаємо їх характеристику за такою схемою: родина, назва виду, час занесення, походження, ступінь натуралізації, поширення на досліджуваній території, способи поширення діаспор, життєва форма виду, екологічна група за відношенням субстрату, вологості та освітлення та життєва форма.

Відповідно до цих критеріїв було виділено групу інвазійних видів, до якої включено 37 видів із 34 родів і 18 родин, що складають 15,8 % адвентивної фракції флори регіону. Ці первинні показники свідчать про загрозливий стан аборигенної флори, яка деградує під дією антропогенного пресу і натиском чужинців.

Конспект інвазійних видів адвентивної фракції Північного Поділля

AMARANTHACEAE

1. *Amaranthus albus* L. – кенофіт північноамериканського походження; епекофіт.

Екол.: часто на середньо-гумусних ґрунтах; поблизу жител, вздовж доріг; мезофіт, геліофіт, мезотроф, індіферентний вид.

Біол.: однорічник; гемікриптофіт; ентомогам, ендозоохор, анемохор.

2. *A. retroflexus* L. – кенофіт північноамериканського походження; епекофіт.

Екол.: часто на середньо-гумусних ґрунтах; на полях; мезофіт, геліофіт, мезотроф, індіферентний вид.

Біол.: однорічник; гемікриптофіт; ентомогам, ендозоохор, анемохор.

POLYGONACEAE

3. *Reynoutria sachalinensis* (Fr. Schmidt) Nakai – кенофіт азіатського походження; ергазіофіт. Син.: *Polygonum sachalinense* Fr.

Екол.: часто на вологих середньо-гумусних ґрунтах; поблизу цвинтарів та смітників; мезофіт, факультативний геліофіт, еутроф, індіферентний вид.

Біол.: багаторічник; гемікриптофіт; ентомогам; автохор, ендозоохор.

CUCURBITACEAE

4. *Echinocystis lobata* (Michaux) Torr. s A. Gray – кенофіт (1946) північноамериканського походження; ергазіофіт.

Екол.: рідко на різноманітних ґрунтах; в садах; мезофіт, геліофіт, мезотроф, індіферентний вид.

Біол.: багаторічник; гемікриптофіт; ентомогам, ендозоохор.

BRASSICACEAE

5. *Armoracia rusticana* (Lam.) Gaert.-Mey.-Schreb. – кенофіт ірано-туранського походження; ергазіофіт. Син.: *Cochlearia armoracia* L.

Екол.: часто на різноманітних дещо кислих ґрунтах; на городах, поблизу жител; мезофіт, геліофіт, еутроф, індіферентний вид.

Біол.: багаторічник; гемікриптофіт; ентомогам; анемохор.

SALICACEAE

6. *Salix fragilis* L. – археофіт азіатського походження; агріофіт.

Екол.: звичайно на вологих середньо-гумусних ґрунтах; по болотах; мезофіт, геліофіт, еутроф, індіферентний вид.

Біол.: ħ; мезофанерофіт; ентомогам; анемохор.

ACERACEAE

7. *Acer negundo* L. – кенофіт північноамериканського походження; ергазіофіт.

Екол.: часто на різноманітних ґрунтах; поблизу жител, в парках, садах; мезофіт, геліофіт, мезотроф, індіферентний вид.

Біол.: ħ; фанерофіт; анемогам; анемохор.

FABACEAE

8. *Amorphia fruticosa* L. – кенофіт північноамериканського походження; ергазіофіт.

Екол.: рідко на місцях, що добре прогриваються; на різноманітних субстратах; на обочинах доріг; мезоксерофіт, геліофіт, мезотроф, індіферентний вид.

Біол.: ħ; фанерофіт; ентомогам, ендозоохор.

9. *Lupinus polyphyllus* Lindl. – кенофіт північноамериканського походження; ергазіофіт.

Екол.: спорадично на гумусних або глинистих субстратах; при дорогах, на узліссях, в долинах; мезофіт, геліофіт, мезотроф, індіферентний вид.

Біол.: багаторічник; гемікриптофіт; ентомогам; анемохор.

10. *Robinia pseudoacacia* L. – кенофіт північноамериканського походження; ергазіофіт.

Екол.: спорадично на піщаних ґрунтах; невимогливий до субстрату; на обочинах доріг; мезоксерофіт, геліофіт, мезотроф, індіферентний вид.

Біол.: ħ; фанерофіт; ентомогам, ендозоохор.

GERANIACEAE

11. *Geranium pyrenaicum* Burm. fil. – кенофіт середземноморського походження; агріофіт. Син.: *G. depilatum* (Somm. et Levier) Grossh.p.p.

Екол.: часто на середньо-гумусних ґрунтах; на затінених місцях, в садах, по чагарниках; мезофіт, сціофіт, мезотроф, індіферентний вид.

Біол.: дворічник; гемікриптофіт; ентомогам, протандрія; автохор.

BALSAMINACEAE

12. *Impatiens parviflora* DC – кенофіт (1908) азіатського походження; ергазіофіт.

Екол.: спорадично на багатих мінеральними речовинами ґрунтах; на вологих тінистих схилах, ровах; мезогірофіт, сціофіт, мезотроф, ацидофіл.

Біол.: однорічник; терофіт; ентомогам, автохор.

APIACEAE

13. *Anthriscus sylvestris* (L.) Hoffm. – археофіт європейського походження; епекофіт.

Екол.: звичайно на багатих ґрунтах зі скельною домішкою; в лісах (граб, дуб, вільха) мезогірофіт, факультативний геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.

Біол.: багаторічник; гемікриптофіт; епізоохор; ентомогам; протандрія.

14. *Heraclium mantegazzianum* Somier et Levier – кенофіт азіатського (кавказького) походження; ергазіофіт.

Екол.: спорадично на різноманітних порушених ґрунтах; вздовж автомобільних доріг, на пустках, смітниках; не входить до складу первинної рослинності; мезогірофіт, геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.

Біол.: дво- або багаторічник; гемікриптофіт; ентомогам; анемо- і ендозоохор.

15. *H. sosnowskyi* Manden. – кенофіт азіатського (кавказького) походження; ергазіофіт.

Екол.: часто на середньо-гумусних ґрунтах; на пустках, смітниках, вздовж доріг; мезофіт, геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.

Біол.: дворічник; гемікриптофіт; ентомогам; анемо- і ендозоохор.

ASCLEPIADACEAE

16. *Asclepias syriaca* L. – кенофіт (1887) північноамериканського походження; епекофіт.

Екол.: спорадично по вологих місцях, на луках, в місцях зі стоячою водою; мезогірофіт, факультативний геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.

Біол.: багаторічник; гемікриптофіт; ентомогам; анемохор.

BORAGINACEAE

17. *Echium vulgare* L. – кенофіт європейського і азіатського походження; епекофіт.

Екол.: звичайно на мергелях; на помірно-вапнистих ґрунтах; на степових ділянках, пагорбах, при дорозі, на полях; не росте в лісах; мезоксерофіт, геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.

Біол.: багаторічник; гемікриптофіт; ентомогам; ендозоохор.

SOLANACEAE

18. *Lycium barbatum* L. – кенофіт азіатського походження; епекофіт. Син.: *Lycium halimifolium* Mill.

Екол.: рідко на середньо-гумусних ґрунтах; на відкритих сонячних місцях; мезоксерофіт, геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.

Біол.: ñ; фанерофіт; ентомогам, ендозоохор

ASTERACEAE

19. *Ambrosia artemisiifolia* L. – кенофіт (1925) північноамериканського походження; ефемерофіт.

Екол.: на помірно-вапнистих ґрунтах; на межі лісу і поля; мезоксерофіт, геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.

Біол.: однорічник; терофіт; ентомогам; анемохор, барохор.

Пошир.: 2006 – одне місцезнаходження; 2012 – кілька місцезнаходжень.

20. *Bidens tripartita* L. – археофіт невідомого походження; епекофіт.

Екол.: звичайно на багатих мінеральними речовинами і азот ґрунтах; на мокрих місцях, по берегах, у вологих лісах, по канавах, в садах; мезогірофіт, факультативний геліофіт, еутроф, ацидофіл.

Біол.: однорічник; терофіт; ентомогам; зоохор.

21. *Lepidotheca suaveolens* (Pursh) Nutt. – кенофіт (1895) північноамериканського та азіатського походження; епекофіт. Син.: *Chamomilla suaveolens* (Pursh) Rydb., *Matricaria matricarioides* (Less.) Porter p.p., *M. discoidea* DC

Екол.: звичайно на вапнякових ґрунтах; при дорогах, вздовж залізничних шляхів; не входить до первинних рослинних угруповань; мезофіт, геліофіт, еутроф, індиферентний вид.

Біол.: однорічник; терофіт; ентомогам; анемохор.

22. *Centaurea diffusa* Lam. – кенофіт середземноморсько-ірано-туранського походження; епекофіт.

Екол.: часто на вапнистих і піщаних субстратах; вздовж стежок, поодинокі на кам'янистих схилах; мезоксерофіт, геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.

Біол.: однорічник; терофіт; ентомогам; анемохор.

23. *Conyza canadensis* (L.) Cronq. – кенофіт північноамериканського походження; епекофіт. Син.: *Erigeron canadensis* L.

Екол.: звичайно на лужних ґрунтах; на слабо-вапнистій глині; при дорогах, на зрубках, на полях; мезоксерофіт, геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.

Біол.: одно- і дворічник; терофіт, гемікриптофіт; ентомогам; анемохор.

24. *Cyclachaena xanthiifolia* (Nutt.) Fresen. – кенофіт північноамериканського походження; епекофіт. Син.: *Iva xanthiifolia* Nutt.

Екол.: часто на помірно-свіжих піщано-гравійних субстратах; на полях, насипах, смітниках, як бур'ян серед посівів; мезофіт, геліофіт, мезотроф, індиферентний.

Біол.: багаторічник; гемікриптофіт; ентомогам; анемохор.

25. *Galinsoga parviflora* Cav. – кенофіт (1855) південноамериканського походження; епекофіт.
Екол.: звичайно на різноманітних ґрунтах; як бур'ян в посівах і на грядках; мезофіт, геліофіт, еутроф, індиферентний вид.
Біол.: однорічник; терофіт; ентомогам; анемохор.
26. *Grindelia squarrosa* (Pursh) Dun – кенофіт північноамериканського походження; агріофіт.
Екол.: спорадично на різноманітних ґрунтах; на пасовищах, вздовж доріг, на пустках; мезофіт, геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.
Біол.: багаторічник; гемікриптофіт; ентомогам; анемохор.
27. *Phalacrolooma annuum* (L.) Dumort – кенофіт північноамериканського походження; агріофіт. Син.: *Erigeron annuus* (L.) Pers., *Stenactis annua* (L.) Nees
Екол.: звичайно на глині і кам'янистих субстратах, на зрушених ґрунтах; на зрубках, при дорозі, вздовж стежок, поблизу жител; мезофіт, геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.
Біол.: однорічник; терофіт; ентомогам; анемохор.
28. *Solidago canadensis* L. – кенофіт північноамериканського походження; епекофіт.
Екол.: спорадично на лесових субстратах; вздовж доріг, на смітниках, пустках, полях; витісняє первинну рослинність; мезофіт, факультативний геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.
Біол.: однорічник; терофіт; ентомогам; анемохор.
29. *Sonchus arvensis* L. – археофіт середземноморського походження; епекофіт. Син.: *S. uliginosus* Bleb.
Екол.: звичайно на вологих глинистих і намулистих субстратах; на засолених ґрунтах; в канавах, на полях, межах, в ровах; галофіт; мезогірофіт, геліофіт, еутроф, ацидофіл.
Біол.: багаторічник; гемікриптофіт; ентомогам; анемохор.
30. *Xanthium albinum* (Willd.) H. Scholz. – кенофіт (1928) європейського походження; епекофіт.
Екол.: спорадично на різноманітних субстратах; на смітниках, на порушених ділянках; мезоксерофіт, геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.
Біол.: однорічник; терофіт; ентомогам; автохор.
31. *Xanthium pensylvanicum* Wallr. – археофіт північноамериканського походження; агріофіт. Син.: *X. strumarium* L.
Екол.: часто на піщано-гравійних субстратах; на пустках, смітниках, біля жител; мезоксерофіт, геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.
Біол.: однорічник; терофіт; ентомогам; автохор.
- HYDROCHARITACEAE
32. *Elodea canadensis* Michx. – кенофіт (1894) північноамериканського походження; агріофіт. Син.: *Anacharis canadensis* Planch.
Екол.: спорадично на різноманітних субстратах; в стоячих і вільно текучих водах; гідрофіт, геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.
Біол.: багаторічник; криптофіт; ентомогам; гідрохор.
- JUNCACEAE
33. *Juncus tenuis* Willd. – кенофіт (1895) північноамериканського походження; агріофіт. Син.: *J. taser* S.F. Gray
Екол.: рідко на лесових субстратах; на втрамбованій глині; на глинистих ґрунтах; на луках, вздовж лісових стежок; мезогірофіт, геліофіт, еутроф, ацидофіл.
Біол.: багаторічник; гемікриптофіт; анемогам; гідрохор.
- POACEAE
34. *Anisantha tectorum* (L.) Nevski – археофіт середземноморсько-ірано-туранського походження; геміепокофіт. Син.: *Zerna tectorum* (L.) Lindm., *Bromus tectorum* L.
Екол.: спорадично на піщаних субстратах; вздовж доріг, на полях, порушених землях; мезофіт, геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.
Біол.: однорічник; терофіт; анемогам; анемохор.
35. *Hordeum jubatum* L. – кенофіт північноамериканського походження; ергазіофіт.
Екол.: часто на різноманітних ґрунтах; поблизу жител, вздовж доріг; мезофіт, геліофіт, еутроф, індиферентний вид.
Біол.: однорічник; терофіт; анемогам; анемохор.
36. *Setaria glauca* (L.) Beauv. – археофіт азіатського походження; епекофіт.
Екол.: звичайно на вологих і помірно-сухих субстратах; на легких піщаних ґрунтах; на полях, вздовж доріг, на насипах, на смітниках; мезофіт, геліофіт, мезотроф, індиферентний вид.
Біол.: однорічник; терофіт; анемогам; анемохор.
- ARACEAE
37. *Acorus calamus* L. – археофіт азіатського походження; агріофіт.
Екол.: звичайно на середньо-гумусних вогких ґрунтах; біля річок, озер; мезогірофіт, геліофіт, еутроф, ацидофіл.
Біол.: багаторічник; криптофіт; анемогам, анемохор.

Аналіз цієї групи рослин показав, що більшість видів належить до родини Asteraceae (35%), Fabaceae, Ariaseae, Poaseae (8,1% кожної родини), а до інших родин належить по 1-2 види, що характерно для адвентивних фракцій флор.

У спектрі географічного походження інвазійних видів адвентивної фракції Північного Поділля провідне місце займають північноамериканські – 19 видів (51,4%) та азіатські – 10 видів (27,2%). В інших групах налічується по 1-3 види, зокрема: європейських – 3, ірано-туранських, середземноморських – 2 та південноамериканських, середземноморсько-ірано-туранських та невідомих – по 1 виду.

За ступенем натуралізації інвазійні види є: епекофітами – 17 видів (45,9%), ергазіофітами – 11 (29,7%), агріофітами – 8 (21,6%) та 1 вид (2,7%) – емерофіт.

За способом перенесення плодів більшу частину становлять анемохори – 36 видів, ендозоохори – 12, автохори – 10 та гідрохори – 7 видів.

Серед інвазійних видів до групи рослин-трансформерів належать *Heracleum sosnowskyi*, *Phalacrolooma annuum*, *Conyza canadensis*, *Reynoutria sachalinensis*, *Solidago canadensis*, *Galinsoga parviflora*, *Impatiens parviflora*, *Xanthium strumarium*, адже більшість з них утворюють суцільні зарості, які займають 60-70% трав'янистого покриття незайманих полів та придорожніх смуг. На трансформованих ектопах вони проходять повний цикл розвитку, дають велику кількість насіння та активно вкорінюючись в місцеві екосистеми їх трансформують.

Висновки. Отже, провівши аналіз адвентивної флори Північного Поділля, ми виявили значне видове багатство та помітний ступінь синантропізації рослинного покриву.

Результати структурного аналізу інвазійних видів адвентивної фракції флори Північного Поділля показав, що серед життєвих форм переважає група терофітів (37,8%). За відношенням до світла – група геліофітів (94,6%), за відношенням до вологості – група мезофіт (51,4%).

Половину адвентивної фракції флори складають середземноморські види, а половину інвазійних видів мають північноамериканське походження. Це можна пояснити тим, що останні мають менше природних ворогів на нашій території, а тому краще розвиваються і проявляють більшу агресивність до місцевих видів.

За ступенем натуралізації половина адвентивних та інвазійних видів є епекофітами, тобто такими що поселяються на трансформованих ектопах, а за часом занесення більшість з них є новими або кенофітами.

Перспективи подальших пошуків з напрямку дослідження. Перелік і аналіз адвентивної фракції флори Північного Поділля та інвазійних видів зокрема є лише результатом підбиття підсумків на даний момент і відкритий для наступних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галаган О.К. Адвентивний компонент гідрофільного флоро комплексу Волино-Поділля / О. К. Галаган, І. М. Михалюк // Матеріали міжнародної конференції молодих учених [„Актуальні проблеми ботаніки та екології“]. – Ужгород : Видавництво ФОП Бреза А.Е., 2012. – С. 78–79.
2. Протопопова В.В. Види-трансформери у флорі Північного Причорномор'я / [В. В. Протопопова, М.В. Шевера, С.Л. Мосякін та ін.] // Укр.ботан журнал. – 2009. – Т. 66, № 6. – С.770–782.
3. Протопопова В.В. Синантропная флора Украины и пути ее развития / В. В. Протопопова. – К.: Наук. думка, 1991. – 204 с.
4. Протопопова В.В. Фітоінвазії в Україні як загроза біорізноманіттю: сучасний стан і завдання на майбутнє // В.В. Протопопова, С.Л. Мосякін, М.В. Шевера – К.: Інститут ботаніки НАН України, 2002. – 32 с.
5. Kornaś J. A geographical-historical classification of synanthropic plants / J. Kornaś // Mater.-Zakl. Fitosoc. Stos. U.W. – 1968. – № 25. – S. 33–41.
6. Genovesi P. 2007. Toward a black list of invasive alien species entering Europe through trade, and proposed responses / P. Genovesi, R. Scalera // 40 Pp. Convention on the conservation of European wildlife and natural habitats. Standing Committee 27th meeting, (Strasbourg, 26-29 November 2007). – T-PVS/Inf. – 2007. – P. 9.

Галаган Оксана Костянтинівна, Михалюк Ілона Михайлівна. Аналіз інвазійних видів рослин флори Північного Поділля.

В статті досліджено адвентивну фракцію флори Північного Поділля та виділено інвазійні види. Проведено аналіз спектрів таксономічної різноманітності, видового багатства, життєвих форм, екологічних груп рослин, ступеня натуралізації, часу та способу перенесення діаспор інвазійних видів адвентивної фракції флори Північного Поділля.

Ключові слова: інвазійні види, адвентивні види, флора, аналіз, Північне Поділля.

Галаган Оксана Константиновна, Михалюк Ілона Михайлівна. Анализ инвазионных видов растений флоры Северного Подолья.

В статье исследована адвентивную фракцию флоры Северного Подолья и выделены инвазионные виды. Проведен анализ спектров таксономического разнообразия, видового богатства, жизненных

форм, екологічних груп рослин, ступені натуралізації, времени и способу переносу диаспор инвазионных видов адвентивной фракции флоры Северного Подолья.

Ключевые слова: инвазионные виды, адвентивные виды, флора, анализ, Северное Подолье.

Oksana Galagan, Ilona Mykhalyuk. The analysis of invasive species of plants of flora Northern Podillya.

The article deals with the investigation of adventive fraction of flora of Northern Podillya and invasive species are characterized. The analysis of taxonomic diversity, species richness, life forms, ecological groups of plants, the degree of naturalization, time and method of transference of diaspores of invasive species of adventive fraction of flora of Northern Podillya is given.

Keywords: invasive species, adventive species, flora, analysis, Northern Podillya.



УДК 636.52/58:577.125:547.979.8

Ольга Дух,
Наталія Зіньковська

ЛІПІДНИЙ СКЛАД ПЕЧІНКИ ЕМБРІОНІВ КУРЕЙ ЗАЛЕЖНО ВІД РІВНЯ ВІТАМІНУ А У РАЦІОНІ БАТЬКІВСЬКОГО СТАДА

Аналіз досліджень і публікацій. За механізмом дії вітамін А виступає в якості фактору регуляції процесів гістогенезу, впливаючи на процеси проліферації, диференціації і функціонування клітин, регулюючи клітинні процеси як на генному, так і на метаболічному рівнях [1; 9-10]. Відомо, що тварини та птиця не здатні синтезувати вітамін А, тому він повинен регулярно надходити із кормом, оскільки в організмі ретинол виконує цілий ряд життєво важливих функцій [3].

Як відомо, відсутність плацентарного типу живлення у птахів зумовлює певні особливості обміну ліпідів під час їх ембріонального розвитку. Зокрема, ембріон курей, який розвивається в заплідненому яйці, протягом 21 доби міститься в замкнутому середовищі [3;8], асимілює речовини жовтка, зокрема ліпіди, використовуючи їх як пластичний матеріал і джерело енергії [8].

У процесі обміну ліпідів у ембріонів птиці важливу роль відіграє печінка [10], в якій відбуваються подовження та вкорочення карбонових ланцюгів жирних кислот, їхнє дегідрування, β-окислення, синтез і розпад ліпідів.

Метою статті є дослідження змін ліпідного, а особливо жирнокислотного складу печінки ембріонів залежно від рівня вітаміну А у раціоні курей батьківського стада в період інтенсивної яйцекладки, що становить науковий і практичний інтерес.

Матеріали і методи. Дослідження проводили на 4 групах курей-аналогів 220-добового віку породи Шавер-579 на базі ТОВ «Чортківська племптахофабрика». Утримання курей було кліткове, з вільним доступом до корму і води. Основні параметри мікроклімату у приміщенні: температура повітря 17 °С; відносна вологість – 65%; освітленість тривалістю 17 год на добу з інтенсивністю 17 лк. У кожній групі в окремій клітці було 10 курок і 1 півень.

Птиця упродовж дослідного періоду отримувала стандартний комбікорм, збалансований за усіма елементами живлення відповідно до норм [6], з додаванням добавки вітаміну А до раціону курей на 1 тону в кількості 10 млн. ІО – 2 група, 20 млн. ІО – 3 група, 40 млн. ІО – 4 група, 1 контрольна група курей не отримувала добавок вітаміну А.

Вітамін А вносили до складу комбікорму у вигляді добавки „Мікровіт™ А Супра 500”, фірми „Adisseo” (Франція).

Дослідний період тривав 90 днів. Впродовж усіх 3-х місяців досліду від кожної групи курей окремо відбирали інкубаційні яйця. Отримані яйця від кожної групи окремо інкубували в інкубаторі марки «Універсал-55».

Об'єктом дослідження були тканини печінки дорослої птиці та 19-добових ембріонів. Із тканин печінки готували гомогенат (1: 10) на фізіологічному розчині. У печінці визначали загальний вміст ліпідів [2], фосфоліпідів [5] та жирнокислотний склад загальних ліпідів печінки ембріонів [7]. Статистичну обробку результатів здійснювали з використанням t-критерію Стьюдента [4].

Результати й обговорення. Як видно із даних, наведених на рис. 1., у печінці ембріонів курей дослідних груп спостерігали збільшення вмісту загальних ліпідів. Так, у печінці ембріонів 2-ї дослідної групи вміст загальних ліпідів став більшим на 10 %, у 3-ї – на 19,8 %, а 4-ї – на 20,4 % порівняно з контрольною групою птиці (P<0,001). При цьому рівень фосфоліпідів у печінці ембріонів курей 2-ї; 3-ї і 4-ї дослідних груп перевищував їх рівень у печінці ембріонів контрольної групи відповідно на 41, 51 та 48,8 % (P<0,001).

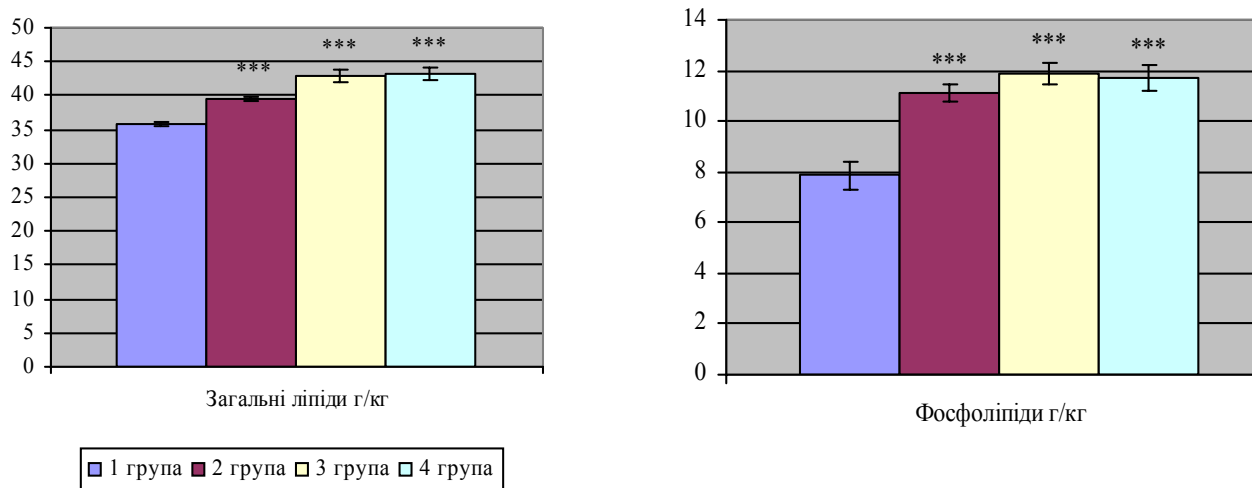


Рис. 1. Вміст загальних ліпідів та фосфоліпідів в печінці 19-добових ембріонів залежно від рівня вітаміну А в раціоні курей (M ± m, n = 5)

Примітка: зірочками позначено статистично вірогідні різниці показників дослідних груп відносно контролю: * – P < 0,05; ** – P < 0,01; – *** – P < 0,001

Встановлено, що жирнокислотний склад ліпідів тканин печінки ембріонів при додаванні вітаміну А до раціону курей зазнає суттєвих змін (табл. 1). Так, кількість насичених жирних кислот у складі ліпідів печінки ембріонів 2-ї, 3-ї та 4-ї дослідних груп була нижчою, ніж у контрольній групі на 2,7, 4,6 та 13 % відповідно. Зокрема, зменшення вмісту насичених жирних кислот відбувалось переважно за рахунок стеаринової (C_{18:0}) і пальмітинової (C_{16:0}) жирних кислот, вміст яких значно знижувався.

Вміст ненасичених жирних кислот у складі ліпідів печінки ембріонів був більшим у дослідних групах порівняно з контрольною. Так, кількість ненасичених жирних кислот у складі ліпідів печінки ембріонів 2-ї, 3-ї та 4-ї піддослідних груп курей була вищою, ніж у контрольній групі на 0,9 %, 1,5 % та 4,4 % відповідно.

Щодо змін вмісту ненасичених жирних кислот у складі ліпідів печінки 19-добових ембріонів, то вони відбувалися в основному за рахунок лінолевої (C_{18:2}), арахідонової (C_{20:4}), докозагексаєнової (C_{22:6}) та олеїнової жирних кислот (C_{18:1}). Індекс інтенсивності обміну ліпідів (16:0/18:1) у печінці 19-добових ембріонів дослідних груп був нижчим, ніж у контрольній групі.

Таблиця 1.

Жирнокислотний склад загальних ліпідів печінки 19-добових ембріонів піддослідних груп курей, % (M±m, n=4)

Код жирної кислоти	Групи			
	1	2	3	4
12:0	0,14±0,03	0,13±0,02	0,13±0,03	0,14±0,02
14:0	0,28±0,01	0,25±0,03	0,25±0,02	0,23±0,02
16:0	11,84±0,12	11,34±0,16*	10,86±0,15**	10,18±0,13***
16:1 ω-7	0,73±0,03	0,72±0,04	0,72±0,02	0,71±0,03
18:0	12,89±0,15	12,76±0,13	12,75±0,12	11,31±0,14***
18:1 ω-9	48,74±0,21	49,12±0,18	49,19±0,19	49,85±0,21**
18:2 ω-6	15,21±0,32	15,36±0,28	15,59±0,17	16,95±0,34**
18:3 ω-3	1,31±0,08	1,36±0,05	1,42±0,09	1,42±0,06
20:0	0,1±0,01	0,09±0,02	0,11±0,02	0,11±0,03
20:1 ω-9	0,45±0,07	0,47±0,04	0,47±0,09	0,48±0,05
20:2 ω-9	0,22±0,02	0,23±0,03	0,23±0,02	0,24±0,04
20:3 ω-9	1,54±0,03	1,55±0,04	1,55±0,05	1,56±0,037,58
20:4 ω-6	2,28±0,04	2,18±0,02	2,13±0,03*	2,08±0,03**
20:5 ω-3	0,58±0,03	0,59±0,03	0,59±0,04	0,6±0,02
22:5 ω-3	0,68±0,01	0,69±0,02	0,72±0,03	0,73±0,02
22:6 ω-3	2,08±0,05	2,23±0,03*	2,35±0,02**	2,48±0,04***
24:1 ω-9	0,93±0,03	0,93±0,03	0,94±0,02	0,93±0,03
16:0/ 18:1	0,24	0,23	0,22	0,2
Насичені	25,25	24,57	24,1	21,97
Ненасичені	74,75	75,43	75,9	78,03
Мононенасичені	50,85	51,24	51,32	51,97
Поліненасичені	23,9	24,19	24,58	26,06

Зміни жирнокислотного складу тканин печінки ембріонів можуть бути зумовлені метаболічною дією вітаміну А на біохімічні механізми синтезу жирних кислот, оскільки відомо, що вітамін А та ретиноєва кислота регулюють активність $\Delta 5$ десатурази [11]. Слід зауважити, що саме ферменти $\Delta 6$ і $\Delta 5$ десатурази та елонгази каталізують утворення поліненасичених жирних кислот, які включаються переважно в фосфоліпіди і визначають рівень проникненості мембран.

В цілому із отриманих нами даних видно, що рівень вітаміну А у раціоні племінних курей у період інтенсивної яйцекладки є істотним фактором впливу на процеси обміну ліпідів і жирних кислот у печінці 19-добових ембріонів, про що свідчать зміни їх рівня у тканині цього органу.

Висновки:

1. Підвищення рівня вітаміну А в комбікормі племінних курей у період інтенсивної яйцекладки від 10 млн. до 40 млн. Ю на 1 тону дозозалежно підвищує вміст загальних ліпідів і фосфоліпідів у печінці 19-добових ембріонів.

2. Загальний вміст ліпідів у печінці ембріонів курей дослідних груп збільшувався на 10 – 20 % в порівнянні до контрольної групи.

3. За вмістом фосфоліпідів печінка ембріонів курей дослідних груп перевищувала контрольну групу на 41 – 48 %.

4. У складі ліпідів печінки ембріонів курей дослідних груп порівняно до контрольної встановлено зростання рівня лінолевої ($C_{18:2}$), арахідонової ($C_{20:4}$), докозагексаєнової ($C_{22:6}$) та олеїнової жирних кислот ($C_{18:1}$), з одночасним зменшенням рівня стеаринової ($C_{18:0}$) та пальмітинової кислоти ($C_{16:0}$).

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев Ю.И. Витамин А – регулирующий фактор процессов гистогенеза / Ю.И. Афанасьев, В.И. Ноздрин, Ю.Т. Волков // Успехи современной биологии. — 1990. — Т.110, № 3. — С. 410–418.
2. Колб В.Г. Справочник по клинической химии/ В.Г. Колб, В.С. Камышников. — М.: Минск, 1982. — 311 с.
3. Кононський О. І. Біохімія тварин. — К.: Вища школа. — 2006. — С.62–93.
4. Кучеренко М. Є. Сучасні методи біохімічних досліджень/ М. Є. Кучеренко, Ю. Д. Бабенюк, В. М.Войціцький. — К.: Фітосоціоцентр, 2001. — 424 с.
5. Пентюк А. А. Определение фосфолипидов по образованию гидрофобного комплекса с ферроцианатом аммония / А. А. Пентюк В. И. Гуцол, О. А. Яковлева // Лаб. дело. — 1987. — № 6. — С. 457 – 459.
6. Рекомендації з нормування годівлі сільськогосподарської птиці / Під ред. Ю. О. Рябоконея. — Бірки: НТМТ. — 2005. — 101 с.
7. Тонкослойная и газоожидкостная хроматография липидов. Методические указания / [М. Б. Стефаник, В. И. Скороход, О. Г. Елисеєва и др.]. — Львов, 1985. — 27 с.
8. Фисинин В.И. Эмбриональное развитие птицы / В.И. Фисинин, И.В. Журавлев, Т.Г. Айдинян — М.: ВО «Агропромиздат», 1990. — 239 с.
9. Dersch H. Induction of normal cardiovascular development in the vitamin A-deprived quail embryo by natural retinoids/ H. Dersch, M.H. Zile /Developmental Biology. — 1993. — V.160. — P. 424–433.
10. Ross A. C. Hepatic metabolism of vitamin A. Hepatology: A Textbook of Liver Disease 4th ed. / A. C. Ross, D. Zakim, T. Boyer. — 2003. — W. B. Saunders Company Philadelphia, PA. — P.149–168.
11. Zolfaghari R Recent advances in molecular cloning of fatty acid desaturase genes and the regulation of their expression by dietary vitamin A and retinoic acid./ R Zolfaghari, A. Ross./ Prostaglandins Leukot Essent Fatty Acids. — 2003. — V. 68, N 2. — P. 171–179.

Дух Ольга Ігорівна, Зіньковська Наталя Григорівна. Ліпідний склад печінки ембріонів курей залежно від рівня вітаміну А у раціоні батьківського стада.

Встановлено, що рівень вітаміну А у раціоні племінних курей у період інтенсивної яйцекладки є істотним фактором впливу на процеси обміну ліпідів і жирних кислот у печінці ембріонів, про що свідчать суттєві зміни рівня фосфоліпідів, загальних ліпідів та їх жирнокислотного складу у тканині цього органу на 19-добовій інкубації.

Ключові слова: ембріони, вітамін А, фосфоліпіди, загальні ліпіди, жирні кислоти, печінка.

Дух Ольга Игоревна, Зиньковская Наталия Григорьевна. Липидный состав печени эмбрионов кур в зависимости от уровня витамина А в рационе родительского стада.

Установлено, что уровень витамина А в рационе племенных кур в период интенсивной яйцекладки является существенным фактором влияния на процессы обмена липидов и жирных кислот в печени эмбрионов, о чем свидетельствуют существенные изменения уровня фосфолипидов, общих липидов, и их жирнокислотного состава в ткани этого органа на 19-суточной инкубации.

Ключевые слова: эмбрионы, витамин А, фосфолипиды, суммарные липиды, жирные кислоты, печень.

Olga Dukh, Natalia Zinkovska. The lipid content of hens' embryos' liver according to vitamin A amount in parental stock's combined die.

It has been established that the Vitamin A amount in in hens' combined diet in the reproductive period is an important factor of influence on the processes of exchange of lipids and fatty acids in embryos' liver, which is proved by significant changes in phospholipids and general lipids level, as well as their fatty acids amount in the tissue of this organ at 19-day incubation.

Key words: embryo, vitamin A, phospholipids, total lipids, fatty acids, liver.



УДК 581.557:579

Віра Заболотна

ФОРМУВАННЯ УРОЖАЮ СОЇ КУЛЬТУРНОЇ ПІД ВПЛИВОМ ІНОКУЛЯЦІЇ НОВИМИ ШТАМАМИ БУЛЬБОЧКОВИХ БАКТЕРІЙ

Постановка проблеми. Соя культурна (*Glycine max* (L.) Merrill) – цінна продовольча, кормова і технічна культура. Основним компонентом сої, заради якого вона переважно і вирощується, є білок, вміст якого у насінні цієї культури у 3,4 рази більший, ніж у насінні ячменю і кукурудзи, у 2,7 р. більший, ніж у насінні пшениці та в 1, 3 рази більший, ніж у насінні гороху і квасолі. Особливістю соєвого білка є оптимальне співвідношення в ньому амінокислот, у першу чергу незамінних [1]. Другим за важливістю компонентом сої є її олія. За цим показником вона у 12,5 разів перевищує горох, більш як у 6 разів квасолі та в 4 рази кукурудзу і ячмінь. Саме тому в минулому столітті соя стала основною білково-олійною культурою світового значення. Крім білка та олії у соєвому зерні містяться 9–12% розчинних цукрів, 3–9% крохмалю, 3–6% клітковини. Її насіння містить також вітаміни А, В₁, В₂, В₃, В₆, Е, Д, РР, Р [2], а за вмістом у насінні заліза вона в 7 разів перевершує пшеничний хліб [7].

Ще в старовину соя застосовувалася не лише як їжа, але і як лікарська рослина. У країнах Азії вітамінний салат з проростків сої використовується як ефективний засіб проти авітамінозів. У Китаї та В'єтнамі з неї виготовляють препарати, стимулюючі функції центральної нервової системи. Соєві боби мають протизапальну і жарознижуючу дію, їх застосовують при простудних захворюваннях, для зняття головного болю, профілактики атеросклерозу ожиріння. Соєве молоко і продукти на його основі рекомендуються при виразковій хворобі, захворюваннях печінки, нирок, жовчовивідних шляхів, черевному тифі, хронічних інфекційних захворюваннях шлунково-кишкового тракту. Його включають в раціон дітей, які страждають діатезом і алергією до тваринних білків. Фосфатиди, що містяться в соєвій олії, широко використовуються як емульгатори в кондитерській, фармацевтичній, лакофарбній промисловості. У ХХ столітті соя знайшла нове застосування як засіб підвищення стійкості організму до радіаційних дій (радіопротектор).

Соя можна вирощувати не лише на зерно, але і на зелену масу. Її застосовують як для безпосереднього згодовування тваринам, так і для заготівель силосу, сіна, сінажу, трав'яної муки і гранул. Зелена маса багатша на білок, марганець, кобальт, кальцій, фосфор, а також каротиноїди і вітаміни порівняно з іншими зернобобовими культурами [1].

Використання сої в рослинництві супроводжується позитивними екологічними і енергозберігаючими ефектами. Завдяки розвиненій кореневій системі і здатності до азотфіксації, соя є хорошим попередником для зернових і ряду інших культур. Володіючи високою всмоктувальною здатністю коріння, вона може використовувати малорозчинні і важкодоступні для злаків мінеральні сполуки не лише з орного горизонту, але і з глибших шарів.

Перераховані вище властивості сої і зумовили її широке застосування у сільському господарстві різних країн. Так, у Канаді соя займає площу більше 1 млн. га, у Бразилії близько 10 млн. га, а в США – понад 28 млн. га [9]. В Україні соя інтродукована порівняно недавно [1], але набула широкого поширення у сільському господарстві України. Цьому сприяла розроблена і затверджена наказом Мінагрополітики галузева програма „Соя України” на 2008–2015 рр.

Постановка проблеми. Висока продуктивність сої залежить від її симбіозу з бульбочковими бактеріями, що визначається активністю та конкурентоспроможністю штаму у конкретних ґрунтово-кліматичних умовах, його компліментарністю до певного сорту, а також генетичними особливостями макросимбіонта [3, 6, 8].

В останні роки вже створено сорти сої, які за інокуляції препаратами бульбочкових бактерій, забезпечують отримання високих урожаїв зерна та накопичують у ґрунті значну кількість азоту. Що стосується бульбочкових бактерій, то у літературі не знайдено посилань про існування штаму *Bradyrhizobium japonicum*, який би забезпечував високу ефективність симбіотичної взаємодії з різними сортами сої. А нові штами *Bradyrhizobium japonicum* часто не забезпечують суттєвих переваг над уже існуючими виробничими [4]. Створення високоактивних симбіонтів-азотофіксаторів та дослідження умов функціонування їх у симбіозі з бобовими культурами, у тому числі і з соєю, є дуже актуальним, адже утворення системних взаємозв'язків рослини і корисної бактерії забезпечує передумови для виробництва

екологічно чистої рослинної продукції. Вивченню ефективності інокуляції сої новими штамми ризобій і присвячена дана робота.

Матеріали і методи. Досліди проводились із соєю культурною сорту Мар'яна спільної селекції Інституту фізіології рослин і генетики (ІФРГ) НАН України, Селекційно-генетичного інституту та Інституту землеробства УААН. Сою висівали на дослідних ділянках Кременецького ботанічного саду (ґрунт ділянок — сірий лісовий) широкорядним способом із шириною міжрядь 45 см; глибина загортання насіння — 4—5 см. Норма висіву — 80 кг/га. Агротехніка загальноприйнята для регіону. Повторність дослідів — 4-кратна, площа облікових ділянок 5 м². Розміщення дослідних ділянок рендомізоване.

У північних районах Тернопільської області соя культурна інтродукована порівняно недавно, і ґрунти не встигли ще накопити досить багато бактерій-симбіонтів сої. Тому важливою і обов'язковою умовою при вирощуванні даної культури є інокуляція насіння перед посівом специфічним штамом бульбочкових бактерій. У зв'язку з цим перед посівом насіння упродовж 10 хв стерилізували 70%-ним етанолом, промивали дистильованою водою та інокулювали суспензіями бульбочкових бактерій. В якості інокулянтів використовували бактерії *Bradyrhizobium japonicum* штамів 634б, 646, В 75, В 171, Д 1 та Д 33, люб'язно надані нам відділом симбіотичної азотфіксації ІФРГ НАН України. Через відсутність у ґрунті специфічних ризобій, які б спонтанно заражали корені сої, контролем слугував активний штам 634б.

Основні елементи визначили основні елементи насіннєвої продуктивності та урожайність культури визначили при дозріванні сої.

Статистичну обробку експериментальних даних здійснено за Доспеховим [5] з використанням пакету програми Excel.

Результати та їх обговорення. У процесі дослідження насіннєвої продуктивності сої культурної виявилось, що найбільша кількість плодів утворилася на рослинах, інокульованих штамом В 171, а найменша — виробничим штамом 646 (табл. 1).

Щодо кількості насінин у бобі, то в загальному можна зробити висновок, що через несприятливі погодні умови (тривале бездощів'я, висока температура повітря) у плодах рослин всіх варіантів сформувалася невелика кількість насінин і суттєвої різниці за цим показником у рослин різних варіантів не зафіксовано. Найвища маса насіння зафіксована у сої, інокульованої бактеріями штаму В 175. Однак, необхідно зауважити, що кількість насінин у бобі в окремих варіантах збільшилася всього на 4,8 %, в інших зростання не зафіксовано, що свідчить про генетичну стабільність цього показника, тому, очевидно, у даному випадку можна говорити лише про тенденцію до збільшення кількості насінин у плодах інокульованих рослин.

Виповненість насінин, а звідси і їх маса, значною мірою залежить від рівня азотного живлення рослин. Так, маса 1000 насінин у контрольних рослин становила 196,68 г, у рослин, інокульованих бактеріями штамів 646, В 171, Д 1 та Д 33, достовірної різниці у масі насіння порівняно з інокуляцією вихідним штамом В 75 не виявлено. Найбільшу масу мало насіння рослин, інокульованих бактеріями штаму В 75 (маса 1000 насінин в середньому становила 205,18 г).

Таблиця 1.

Вплив різних штамів бульбочкових бактерій на насіннєву продуктивність сої культурної сорту Мар'яна

Штами бактерій	Кількість бобів на рослині, шт.	Кількість насінин в бобі, шт.	Маса 1000 насінин, г
634 б (контроль)	34,0 ± 1,71	2,1 ± 0,08	196,68 ± 5,63
646	29,8 ± 0,45	2,2 ± 0,01	204,32 ± 3,25
В 75	38,3 ± 3,38	2,0 ± 0,02	205,18 ± 0,09
В 171	49,3 ± 1,24	2,0 ± 0,06	198,03 ± 2,73
Д 1	45,7 ± 2,72	2,1 ± 0,02	203,24 ± 1,17
Д 33	32,7 ± 2,45	2,2 ± 0,04	200,76 ± 1,92

Стосовно врожаю сої (табл. 2), сформованого за умови інокуляції різними штамми ризобій, можна стверджувати, що ефективність інокуляції новими штамми В 171, Д 1 та Д 33 переважала ефективність інокуляції штамом-стандартом 634б, про що свідчить достовірна різниця урожайності зерна між цими варіантами дослідів. Ефект від обробки посівного матеріалу бактеріями штаму 646 виявився дещо нижчим, аніж в контрольному варіанті. Підрахунок зібраного насіння показав, що найбільший урожай сформували рослини, інокульовані бактеріями штаму Д 1, — у перерахунку на гектар він становив 22,02 ц/га, що на 25,68 відсотків більше порівняно з контрольним варіантом, в якому насіння проінокульовано штамом 634б. Непоганий приріст урожаю дали також рослини, насіння яких інокулювали бактеріями штаму В 171.

Вплив різних штамів бульбочкових бактерій на урожай насіння сої культурної сорту Мар'яна

Штами бактерій	Урожай насіння, ц/га	Приріст	
		ц / га	%
634 б (контроль)	17,52 ± 0,28	-	-
646	16,85 ± 0,44	- 0,67	- 5,36
В 75	18,48 ± 1,05	0,96	5,48
В 171	20,55 ± 0,73	3,03	17,29
Д 1	22,02 ± 0,90	4,50	25,68
Д 33	19,15 ± 0,35	1,63	9,30

Висновки. Таким чином, проведені нами польові дослідження показали, що за продуктивністю сої з-поміж досліджуваних штамів *Bradyrhizobium japonicum* кращим виявився штам Д 1. Після додаткових досліджень і отримання позитивних результатів цей штам можна буде рекомендувати для використання як біологічної основи при виготовленні бактеріального добрива під сою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич О.А. Сучасне виробництво і використання сої / О. А. Бабич. — К.: Урожай, 1993. — 432 с.
2. Біологічний азот: [монографія] / [Патика В.П. та ін.]; За ред. В. П. Патики. — К.: Світ, 2003. — 424 с.
3. Биологическая фиксация азота : бобово-ризобияльный симбиоз : [моногр. в 4-х тт.]: Том 1 (С. Я. Коць, В. В. Моргун, В. Ф. Патыка, [и др.]). — К.: Логос, 2010. — 454 с.
4. Доспехов Б.А. Методика полевого опыта / Б.А. Доспехов. — М.: Агропромиздат, 1985. — 351 с.
5. Коць С.Я. Особенности взаимодействия растений и азотфиксирующих микроорганизмов / С. Я. Коць, С. К. Береговенко, Е. В. Кириченко, Н. М. Мельникова. — К.: Наук. думка, 2007. — 315 с.
6. Лазарь В.Г. Соя: история сои, применение в пищевой промышленности, технологи / В.Г. Лазарь. — К.: ТОВ "Раритет", 2003. — 144 с.
7. Біологічна азотфіксація: вчора, сьогодні, завтра // Фізіологія рослин в Україні на межі тисячоліть: У двох томах / В.П. Патика [та ін.]. — К.: Світ, 2001. Т. 1. — С. 212—226.
8. Young Y.P.W. Molecular population genetic evolution of rhizobia / Y.P.W. Young // The nitrogen fixation and its research in China. — Ed. Hong G.F. Berlin; Heidelberg: Springer —Verlag. — 1992. — P. 366—381.
9. <http://www.propozitsiya.com/?page=149&itemid=713&number=20>

Заболотна Віра Петрівна. Формування урожаю сої культурної під впливом інокуляції новими штамми бульбочкових бактерій.

У статті подані результати дослідження ефективності інокуляції сої новими штамми *Bradyrhizobium japonicum*. Установлено, що інокуляція насіння вихідним штамом 646 викликала зниження у рослин насінневої продуктивності в порівнянні з виробничим штамом 634б. Відзначено, що бактеризація насіння новими штамми В 171, Д 1, Д 33 забезпечувала достовірний приріст урожайності сої у порівнянні з контролем. Найбільше на формування урожаю сої вплинув штам Д 1.

Ключові слова: соя, інокуляція, бульбочкові бактерії, штам, урожайність.

Заболотная Вера Петровна. Формирование урожая сои культурной под воздействием инокуляции новыми штаммами клубеньковых бактерий.

В статье представлены результаты исследования эффективности инокуляции сои новыми штаммами *Bradyrhizobium japonicum*. Установлено, что инокуляция семян исходным штаммом 646 вызывала снижение у растений семенной продуктивности по сравнению с производственным штаммом 634б. Отмечено, что бактеризация семян новыми штаммами В 171, Д 1, Д 33 обеспечивала достоверный прирост урожайности сои в сравнении с контролем. Наиболее на формирование урожая сои повлиял штамм Д 1.

Ключевые слова: соя, инокуляция, клубеньковые бактерии, штамм, урожайность.

Vira Zabolotna. Forming of harvest of soybean under act of inoculation by the new strains of nodule bacteria

The results of investigation of efficiency in inoculation of soybean by new bacteria strains *Bradyrhizobium japonicum* deals in the article. Inoculation of seeds by control strain 646 lead to decrease of enhanced yield of plant seeds in comparison with production strain 634b. Inoculation of seeds by new strains В 171, D 1, D 33 got reliable sncrease grain yield of plants in comparison with control. The strain Д 1 mostly influence on formation of harvest of seeds.

Key words: soybean, inoculation, nodule bacteria, strain, productivity.



УДК 633.11

Галина Лісничук

ФІЛОГЕНІЯ РОДУ TRITICUM ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СЕЛЕКЦІЇ

Постановка проблеми. Родовід сучасних вітчизняних сортів пшениць якщо не ідентичний, то дуже близький. При створенні нових сортів в основному використовується міжсортна гібридизація. Однак на координаційних нарадах селекційного центру неодноразово зверталась увага на необхідність використання дикорослих форм, про які нам дають відомості філогенетичні дослідження.

Рід пшениці *Triticum* L., відноситься до родини тонконогові – *Poaceae*, або злакові – *Gramineae* Juss. Цей рід входить у трибу пшеницевидних *Triticeae* Dum. разом з родами ячмінь – *Hordeum* L., жито – *Secale* L., пирій – *Elytrigia* Desv. (*Agropyron* Gaertn.), колосняк (елімус) – *Leymus* Hochs., дазіпірум (хайнальдія) – *Dasyphyrum* (Goss. et Dum.) Borb. і ін. Налічують 27 видів пшениці. Але в деяких джерелах наведені інші числа, що залежить від критеріїв, за якими різні автори підходили до видів у межах роду *Triticum* [1].

Філогенія роду *Triticum* детально досліджена з застосуванням різноманітних методів – морфологічного, цитологічного, імунохімічного і електрофоретичного. Найбільш старовинні – 14-хромосомні і плівчасті види, найбільш молоді – 42-хромосомні і голозерні. Вся система роду *Triticum* – результат еволюції двох 14-хромосомних видів, близьких до нині існуючих *T. urartu* Thum. ex Gandil. і *T. boeoticum* Boiss., які в свою чергу, мали, напевно, загального предка. Значну роль в еволюції роду відіграла аллоплоїдія завдяки спонтанним схрещуванням пшениці з 14-хромосомними видами егілопса. Так з'явилися 28- і 42-хромосомні види. Первинний геном пшениці (геном 14-хромосомних видів) позначають літерою **A**. Якщо він походить від виду, наближеного до *T. urartu*, то його позначають **A^u**, якщо від близького до *T. boeoticum* – то **A^b**. Другий геном 28-хромосомних видів пшениці, що походять від *T. urartu*, – **B** – привнесений *Aegilops longissima* Schweinf. Et Musch., а геном тих видів, які походять від *T. boeoticum*, – **G** – належать *A. speltooides* Tausch. Насамкінець, третій геном 42-хромосомних видів пшениці, споріднених з *T. urartu*, – **D** – одержаний від *A. Tauschii* Coss. (*A. squarrosa* Griseb.). Природна еволюція, *T. boeoticum* не досягла трьохгеномного рівня [3].

Аналіз досліджень і публікацій. В Україні філогенію роду *Triticum* та її значення для селекції досліджували Базалій О.Д., 1996, 1999; Лавриненко Ю.О., 2004; Моцний В.В., 2004; Борисенко В.А., 2004; Марору К.В., Игнатова З.К., Кузнецова И.И., Желев Н.Н., 2012.

Мета і завдання статті. В селекційній роботі дуже важливо знати походження видів, для того, щоб можна було залучати їх до схрещування з метою створення селекційного матеріалу стійкого до шкідників та хвороб, тому що донорами стійкості є дикорослі форми які виникли на певній території, де зустрічаються і на даний час. В результаті численних експедицій Вавиловим М.І. було зібрано величезну колекцію яка зберігалась і пересівалась у Всесоюзному інституту рослинництва. Колекційні зразки на прохання селекціонерів висилались у науково-дослідні установи, де вони залучалися до схрещування [4].

Метою дослідження було встановлення основних філогенетичних зв'язків між видами роду *Triticum* та їх значення для селекційної роботи.

Виклад основного матеріалу. В археологічних розкопках VI – III тисячоліть до н.е. виявлені, в основному, ячмінно-пшеничні суміші. Чисті посіви пшениць з'явилися до I тисячоліття до н.е. В археологічних матеріалах присутні обвуглені колоски і зерна пшениць, що відносяться до видів *Triticum aestivum*, *T. compactum*, *T. spelta*, *T. sphaerococcum*, *T. dicocum* [3]. Зараз відомо 13 вирощуваних і диких видів і понад 360 підвидів пшениць. Три з чотирьох відомих науці дикорослих видів пшениці зустрічаються у Вірменії. Ними є дика безоста однозернянка – *T. boeoticum* Boiss, дика однозернянка Урарту – *T. urartu* Tumanian ex Gandilyan і пшениця араратская або дика двуззернянка – *T. araraticum* Jakubz. [3].

Виявлені на території Вірменії дикі види пшениці наділені особливостями, які становлять інтерес для селекційних робіт.

Так *T. boeoticum* Boiss відрізняється стійкістю до грибкових захворювань – іржі, сажки, борошністої роси. Геном – AbAb *T. urartu* Tumanian ex Gandilyan – до недавніх пір даний вид вважався вірменським ендеміком, єдина популяція якого зустрічалася по сусідству з селом Шорбулах (Мушаван). Останнім часом він був виявлений на прикордонних з Вірменією територіях Ірану, Туреччини, Лівану. Даний вид представляє великий інтерес для вчених. Деякі вважають, що саме він є донором первинного генома (геном A) тетраплоїдних і гексаплоїдних сортів пшениці, а американський вчений Леннарт Джонсон припустив, що саме даний вид пшениці є можливим донором окремих хромосом або фрагментів геному В пшениці.

І нарешті *T. araraticum* Jakubz., дика двозернянка, становить інтерес тим, що є джерелом цитоплазматичної чоловічої стерильності. Доведена генетична різноманітність даного виду.

Батьківщиною пшениці роду *Triticum* L. є Передня Азія, на що вказує наявність ендемічних видів, а саме:

- дикоросла однозернянка Урарту – *Triticum urartu* Turn. – Вірменія;
- закавказька двозернянка – *T. araraticum* Jakubz. – Закавказзя (Вірменія, Азербайджан);
- сирійсько-палестинське двозернянка – *T. dicoccoicis* Коегп. – Сирія і Палестина;
- полба Тимофєєва – *T. timopheevi* Zhuk. – Західна Грузія (Мегрелія);
- полба Жуковського – *T. zhukovskiy* Menabde et Eritz. – Грузія;
- дика – *T. persicum* Vav. – Грузія (менше в Дагестані, Північної Осетії та Азербайджані);
- полба маха – *T. macha* Decapgr. et Menabde – Західна Грузія (Леч-Хумі);
- колхидська полба – *T. paleocolchiicum* Nenabde – Західна Грузія (Лечхумі, Імеретія);
- пшениця Ванська – *T. vavilovii* Jakubz. – Стародавня Вірменія;
- пшениця Ісфаганська – *T. ispahanicum* Heslot – Іран;
- пшениця туранська – *T. turanicum* Jakubz. – Дагестан, Мала Азія, Сирія, Іран, Середня Азія.

Туранська пшениця в основному займає Передньоазійський ареал і в Середню Азію, ймовірно, перейшла з Передньої Азії. Пшениця, ендемічна для Передньої Азії і Балкан, – дикоросла однозернянка – *T. boeoticum* Boiss. (Закавказзя, Мала Азія, Аравія, Балкани) [1].

Види пшениці, що мають первинний ареал і виникнення в Передній Азії, але пізніше широко розповсюдились і тепер мають багатосторонній ареал, або вимерлі, чи мають односторонній ареал: 1) культурна однозернянка – *T. monococtum* L. – Мала Азія, Закавказзя, Крим, Балкани, гори Середньої Європи; в даний час зустрічається рідко; 2) полба-спельта – *T. spelta* L. – Передня Азія, Середня Європа; 3) полба-емер – *T. diooson* – Закавказзя, Месопотамія, Західний Іран, Індія, Ефіопія, Балкани, Середня Європа. Іспанія (Наварра), Марокко, Волзько-Камський райони; 4) абіссінська пшениця – *T. aethiopicum* Jakubz. – Віддалений одноостровний ареал: Ефіопія, Еритрея; 5) викопна пшениця Геера – *T. antiquorum* Neeg – займала раніше широкий ареал від Північної до Південної Європи і в Середземномор'ї, тепер не зустрічається [5].

Види пшениці, поширені з поліфілетичним походженням окремих сучасних форм, але походять від передньоазійського кореня безпосередньо або через похідні види, близькі до передньоазійських (*T. protoaethiopicum* і *T. antiquorum*):

1) пшениця м'яка – *T. aestivum* L. = *T. vulgare* Host sensu lato – Передня Азія, в тому числі Кавказ, Південно-Західна Азія, особливо гірські райони Афганістану, північно-західна Індія і Таджикистан, Середня Європа; пізніше поширилася по всій земній кулі;

2) пшениця тверда – *T. durum* Desf. (з включенням *T. turgidum*) – Середземномор'я, Передня Азія (Закавказзя), степові і лісостепові райони європейської частини СРСР (не багато в Ірані та в Індії).

Якщо включити ареал *T. sphaerococtum* Pers. – Пенджаб – до складу країн Передньої Азії, то в Передній Азії налічується 12 ендемічних видів, з них 8 – у Закавказзі, 1 – у Пенджабі, 1 – у Сирії і Палестині, 1 – у Ірані [2].

Дикоросла однозернянка, виділена за типом ареалу в окрему групу, по суті також вид передньоазійський (поза Передньою Азією зустрічається рідко і невеликими острівцями). Інші види також ведуть своє походження від древнього передньоазійського кореня або безпосередньо, або через проміжні ланки, або за участю гібридизації.

Із восьми ендемічних для Закавказзя видів пшениці п'ять видів припадає на Грузію. Якщо взяти до уваги, що сюди входять найбільш древні види, в числі яких збереглися вихідні інтегральні форми, то там поширені і не ендемічні види, представлені особливими грузинськими формами, то за багатством видів і форм пшениць Грузії належить перше місце на земній кулі.

З широко розповсюджених видів пшениці грузинські та закавказькі м'які пшениці виділені В. Л. Менабде в самостійну географічну расу – *T. aestivum transcausicum* Menabde, що характеризується остюковими утвореннями на зубцях колоскової луски.

У складі закавказької «раси» (підвиду) пшениці м'якої В. Л. Менабде розрізняє 5 гілок (пролесів): 1) *proles sicco-camprestre* Flaksb. – посушлива степова; 2) *proles medio-montano-silvaticum* Menabde – середньогірнолісова; 3) *proles mesocacheticum* Menabde – вологолюбива кахетинського; 4) *proles colchicum* Menabde – колхидська; 5) *proles hyper-montanicum* Menabde – високогірна. Згідно з даними В. Л. Менабде, особливим поліморфізмом і найбільшою концентрацією видів пшениць відрізняється область, зайнята в основному колхидською гілкою м'яких пшениць [5].

Закавказзя вважається осередком розвитку пшениці тургидум. За даними Якубцінера М.М. (1956), в XIX ст. тургидум тут вирощувалась в чистих посівах (в Абхазії, Месхет, Лечхумі). У складі закавказьких типових твердих пшениць, не схожих на *T. turgidum*, є ендемічні озими сорти. Колхидський тип твердих пшениць – *ssp. turgidoides* Flaksb. являє собою форми, перехідні до *T. turgidum*.

Передня Азія є також основним осередком розвитку роду *Aegilops*. Види цього роду широко розповсюджені і в Закавказзі. Експедицією Мустафаєва І. Д. були знайдені в радянському Азербайджані, в Карабаху і в прикордонних з Іраном місцевостях *Ae. cylindrica* Host, *Ae. biuncialis* Vis., *Ae. triundalis* L., *Ae. sguarrosa* L., *Ae. ovata* L., *Ae. mutica* Boiss., *Ae. speltoides* Tausch., *Ae. variabilis* Big, *Ae. comosa* Sibth. et Sra., *Ae. eolumnaris* Zhuk., *Ae. uniaristata* Vis., *Ae. verticosa* Tausch., *Ae. caudate* L.

За даними Жуковського П. М. (1961), в Закавказзі є близько 2/3 із усієї кількості видів *Aegilops*. Тут же на кордоні Ірану знайдені *T. spelta* дуже багато спельтоїдних форм пшениці. Рід *Aegilops* вельми близький до роду *Triticum*. Відомі численні природні гібриди між видами цих родів і отримані амфідіплоїди з усіма

основними ознаками м'якої пшениці від з'єднання геномів тетраплоїдних пшениць і диплоїдного виду *Aegilops* [2; 3].

Передня Азія є основним осередком розвитку роду *Aegilops*. Види цього роду широко розповсюджені також у Закавказзі. Експедицією І.Д. Местафаєва були знайдені в Азербайжані *Ae. cylindrical* Host, *Ae. biuncialis* Vis., *Ae. triuncalis* L., *Ae. ovata* L., *Ae. mutica* Boiss., *Ae. speltoides* Tausch.

Однак, значення видів роду *Aegilops* досить велике як вихідного матеріалу для селекції, ресурси якого ще не використані селекціонерами-практиками.

В селекції озимої м'якої пшениці необхідно також використовувати міжвидові схрещування, зокрема з родом *Secale* L.

Увесь рід *Secale* L., безсумніву, передньоазійського походження. Проте є і ендемічні види роду жита і для Передньої Азії, а саме:

- жито Купріянова – *S. kuprijanovii* Grossh.;
- жито анатолійське – *S. anatolicum* Boiss.;
- жито Вавилова – *S. vavilovi* Grossh.;
- жито давнє – *S. ancestrale* Zhuk.

Secale daralagesi та *S. ciliatoglume* – види сумнівні, але наведені тут як показник великої різноманітності жита на Закавказзі.

Жито афганське – *S. afghanicum* (Vav.) Roschev. – з дуже ламким колосом, зустрічається і в Туркменістані, тобто охоплює і передньоазійський ареал.

Ця форма жита досліджена мало, так як і дигорійське жито. Останнє поряд із ламкістю колоса (колос ламається ще в недозрілому стані), не є бур'яном, зустрічається на полях не тільки з пшеницею, але й з картоплею та овочевими культурами [2].

Дигорійське жито є цікавим як тип напіврудеральної рослини, більш давнього ніж *Secale segetale*. Це жито засмічує не тільки зернові, а також зустрічається на городах поблизу жител. Розмножується – опалими на землю колосками, а не шляхом посіву з іншими культурами. Від інших видів жита відрізняється ніжною гігроморфною будовою [5]. Ще древнішою формою є лісовий гігрофільний вид жита, від якого походить жито Купріянова та Далмація.

Жито африканське – *S. africanum* Stapf – споріднене із *S. montanum*, і є його підвидом. *Secale silvestre* Hots розповсюджене на пісках від Угорщини до Афганістану, більше за інші види окультурене, але не порушує загальної монолітності всього роду.

Висновки. Таким чином філогенетичні дослідження дають нам відомості про різноманіття дикорослих форм культурних рослин, які необхідно використовувати в селекційній роботі з метою покращення таких показників, як стійкість до несприятливих умов вирощування та враження шкідниками та хворобами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жуковский П. М. Мировой генофонд растений для селекции / М. П. Жуковский. – Ленинград : Наука, 1970. – 145 с.
2. Жуковский П. М. Культурные растения и их сородичи / М. П. Жуковский. – Ленинград : Наука, 1950. – 89 с.
3. Лавриненко Ю. О. Генетичний потенціал пшениць Афганістану / Ю. О. Лавриненко // Зб. наук праць Селекційно-генетичного інституту – національного центру насіннезнавства та сортівивчення. – Випуск 6. (46), Ч. 2. – С.206–217.
4. Ліснічук Г. М. Проблеми місцевої селекції та вимоги до сортів пшениці в західному регіоні України / Г. М. Ліснічук, В. А. Борисенко // зб. наук праць Селекційно-генетичного інституту – національного центру насіннезнавства та сортівивчення. – Випуск 6 (46), Ч. 2. – С.63–68.
5. Морару К. В. О возможностях создания новых ценных генотипов мягкой озимой пшеницы / К. В. Морару, З. К. Игнатова, И. И. Кузнецова, Н. Н. Желев // зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 25-річчю біологічного факультету. – Запоріжжя, 2012. – С. 86–87.

Ліснічук Галина Миколаївна. Філогенія роду *Triticum* та її значення для селекції.

В статті висвітлено значення філогенетичних досліджень при вивченні дикорослих форм *Triticum*, які необхідно використовувати в селекційній роботі.

Ключові слова: *Triticum*, філогенія, рід, вид, походження, селекція.

Ліснічук Галина Николаевна. Филогения рода *Triticum* и ее значения для селекции.

В статье рассмотрено значение филогенетических исследований при изучении дикорастущих форм *Triticum*, которые необходимо использовать в селекционной работе.

Ключевые слова: филогенетические связи, пшеница, происхождения, вид, селекция.

Galina Lisnichuk. Phylogeny of the genus *Triticum* and its values for selection.

The article highlights the importance of phylogenetic research in the study of wild *Handicaps Triticum*, to be used in breeding work.

Key words: *Triticum*, phylogeny, genus, species, origin, selection.



УДК 581.1.631.811.98:633.367

Олена Тригуба,
Оксана Гурська,
Антоніна Гура**ВПЛИВ БАКТЕРІАЛЬНИХ ДОБРІВ, БІОПРЕПАРАТІВ ТА ЇХ КОМПОЗИЦІЙ НА РОСТОВІ ПРОЦЕСИ ЛЮПИНУ БІЛОГО**

Постановка проблеми. Зернові бобові культури мають величезне значення у вирішенні проблем виробництва рослинного білка для харчових і кормових цілей. Завдяки здатності в симбіозі з бульбочковими бактеріями засвоювати молекулярний азот атмосфери, бобові не збіднюють ґрунт азотом, краще засвоюють фосфор з важкорозчинних фосфатів, є хорошими попередниками у сівозміні [7].

Аналіз досліджень і публікацій. У сприятливих для азотфіксації умовах бобові більш повно (на 1/2 – 2/3) забезпечують свої потреби в азоті за рахунок засвоєння його з повітря і дають хороший урожай. З пожнивно-кореновими залишками у ґрунт повертається приблизно стільки ж азоту, скільки його використовується цими культурами з ґрунту, тобто складається бездефіцитний баланс цього елементу живлення [6].

Важливою кормовою та харчовою бобовою культурою є люпин білий (*Lupinus albus* L.) [4]. Інтерес до люпину обумовлений високим вмістом у його насінні білка (до 50 %), олії (від 5 до 20 %), за якістю близької до оливкової, відсутністю інгібіторів травлення й інших антипоживних речовин. Завдяки симбіозу з бульбочковими бактеріями люпин здатний накопичувати в ґрунті за вегетаційний період від 70 до 280 кг/га молекулярного азоту з повітря [2], за даними Гвоздева та ін. – від 200 до 400 [5].

Білок *L. albus* за вмістом незамінних амінокислот і біологічною цінністю прирівнюється до найбільш цінного білка сої. До його складу входять усі 10 незамінних амінокислот, у тому числі аргінін (3,6 %), валін (4,3 %), гістидин (2,9 %), лізин (4,3 %), лейцин (9,8 %) та ін. [4].

Люпин білий сорту Дієта внесений до Реєстру сортів рослин України на 2004 рік (виведений у ННЦ «Інститут землеробства НААН України»). Створений методом індивідуального добору на інфекційному фоні із сорту люпину білого Українського. Для нього характерне одночасне досягання зерна на центральній китиці та бічних пагонах, що забезпечує скоростиглість і високу якість насіння. Зерно сорту Дієта може бути використане для приготування продуктів харчування [5].

Одним із сучасних напрямків підвищення урожайності та якості продукції люпину білого є впровадження в сільськогосподарське виробництво енергозберігаючих технологій із застосуванням регуляторів росту рослин (РРР) і мікробних препаратів на основі бульбочкових бактерій. РРР являють собою композиції природних фітогормонів або синтетичних їх аналогів, які містять збалансований комплекс біологічно активних речовин, мікроелементів і дозволяють при виключно малих концентраціях цілеспрямовано керувати найважливішими процесами росту та розвитку рослин, ефективно реалізувати потенційні можливості сорту [1, 3].

Мета і завдання статті – встановити вплив передпосівної обробки насіння ризобіофітом на основі *Bradyrhizobium* sp. (*Lupinus*) штаму 367a і штаму 5500/4, РРР «Стімпо», «Регоплант» та їхніми композиціями на ростові процеси у люпину білого скоростиглого сорту Дієта.

Матеріали та методи дослідження. Польові досліди закладали на ділянках Кременецького ботанічного саду за схемою: 1 варіант – контроль, насіння не оброблене; 2 – насіння перед посівом інокулювали ризобіофітом на основі *Bradyrhizobium* sp. (*Lupinus*) штаму 367a (стандартний); 3 – ризобіофіт, штаму 5500/4; 4 – насіння перед посівом обробляли РРР «Регоплант»; 5 – РРР «Стімпо»; 6 – ризобіофіт, 367a + РРР «Регоплант»; 7 – ризобіофіт, 367a + РРР «Стімпо»; 8 – ризобіофіт, 5500/4 + РРР «Регоплант»; 9 – ризобіофіт, 5500/4 + РРР «Стімпо». Ризобіофіт виготовлено в Інституті сільськогосподарської мікробіології та агропромислового виробництва НААН України (м. Чернігів). В основу створення препаратів РРР «Стімпо» та «Регоплант» (виробник ДП МНТЦ «Агробіотех») покладено синергійний ефект взаємодії продуктів біотехнологічного культивування гриба-мікроміцета, вилученого з кореневої системи женьшеню та препаратів з продуктів життєдіяльності *Streptomyces avermitilis* [1].

При визначенні ростових процесів рослин використовували біометричні методи: вимірювали висоту рослин, діаметр стебла, підраховували кількість та визначали площу листків. Дослідження проводили у фазах 3-х, 6-ти, 12-ти листків, цвітіння та зеленого бобу. Статистичну обробку результатів дослідження виконано за допомогою програми Microsoft Office Excel.

Результати дослідження та їх обговорення. Ріст є інтегральним показником, що обумовлює фізіологічний стан рослини. На ростові процеси рослин істотно впливають рівень забезпечення ґрунту елементами мінерального живлення, його фізико-хімічні властивості, щільність рослин у фітоценозах тощо [8]. Дослідження показали (Табл.), що передпосівна обробка насіння люпину білого сорту Дієта ризобіофітом та РРР здійснювала стимулюючий вплив на ростові процеси рослин.

У фазі 3-х листків висота рослин, площа листової поверхні та діаметр стебел рослин дослідних варіантів достовірно перевищували контроль. Найістотніший вплив на висоту рослин здійснювала передпосівна обробка насіння ББЛ і ББЛ + РРР «Регоплант» (приріст становив 11,0 та 13,7 %). Площа листової поверхні була найвищою у 4-му (РРР «Регоплант») та 7-му варіантах (ББЛ + РРР «Стімпо») і становила 139,4 та 149,4 % у порівнянні з контрольними рослинами. Діаметр стебел у всіх дослідних варіантах знаходився на одному рівні.

У фазі 6-ти листків спостерігалось гальмування верхівкового росту рослин та посилення галуження у більшості дослідних варіантів. Площа листків збільшувалась у порівнянні з контролем і була найвищою у 4-му (РРР «Регоплант») та 6-му (ББЛ + РРР «Регоплант») варіантах (приріст становив відповідно 34,0 та 36,3 %).

У фазі 12-ти листків вплив дослідних факторів спричинював зменшення або достовірно не змінював висоту рослин, активував ріст листків та потовщення стебел. Найбільшу листову поверхню формували рослини 7-го, 5-го, 6-го та 4-го варіантів, приріст становив 26,3 – 39,8 % у порівнянні з контролем.

Таблиця 1.

Ростові процеси люпину білого сорту Діста

№	Варіант	Висота рослини	Кількість листків	Площа листків	Діаметр стебла
Фаза 3-х листків					
1	Контроль	7,3 ± 0,1	3	44,7 ± 0,8	1,7 ± 0,1
2	ББЛ	8,1 ± 0,1	3	49,5 ± 0,4	2,5 ± 0,2
3	Ризобофіт, штам 5500/4	7,1 ± 0,2	3	45,3 ± 0,5	2,4 ± 0,1
4	РРР «Регоплант»	7,6 ± 0,2	3	62,3 ± 0,9	2,3 ± 0,4
5	РРР «Стімпо»	7,7 ± 0,1	3	57,5 ± 0,9	2,5 ± 0,3
6	ББЛ + РРР «Регоплант»	8,3 ± 0,2	3	56,1 ± 0,8	2,4 ± 0,5
7	ББЛ + РРР «Стімпо»	7,5 ± 0,1	3	66,8 ± 0,4	2,5 ± 0,2
8	Ризобофіт, штам 5500/4 + РРР «Регоплант»	7,4 ± 0,1	3	46,6 ± 0,9	2,5 ± 0,3
9	Ризобофіт, штам 5500/4 + РРР «Стімпо»	7,5 ± 0,2	3	46,3 ± 0,8	2,5 ± 0,2
Фаза 6-ти листків					
1	Контроль	12,9 ± 0,4	6	90,3 ± 0,9	3,6 ± 0,1
2	ББЛ	13,2 ± 0,1	6	95,7 ± 0,9	3,7 ± 0,1
3	Ризобофіт, штам 5500/4	12,6 ± 0,2	6	92,5 ± 0,3	3,7 ± 0,1
4	РРР «Регоплант»	13,2 ± 0,3	6	121,0 ± 0,9	3,6 ± 0,1
5	РРР «Стімпо»	12,4 ± 0,2	6	113,3 ± 0,8	3,7 ± 0,2
6	ББЛ + РРР «Регоплант»	12,1 ± 0,1	6	123,0 ± 0,9	3,6 ± 0
7	ББЛ + РРР «Стімпо»	11,2 ± 0,2	6	111,1 ± 0,7	3,4 ± 0,1
8	Ризобофіт, штам 5500/4 + РРР «Регоплант»	10,7 ± 0,2	6	91,8 ± 0,4	3,4 ± 0,2
9	Ризобофіт, штам 5500/4 + РРР «Стімпо»	11,2 ± 0,5	6	97,9 ± 0,5	3,4 ± 0,2
Фаза 12-ти листків					
1	Контроль	32,9 ± 0,5	12	169,9 ± 0,7	4,3 ± 0,1
2	ББЛ	34,2 ± 0,1	12	192,3 ± 0,5	4,5 ± 0,3
3	Ризобофіт, штам 5500/4	33,2 ± 0,8	12	202,5 ± 0,9	4,6 ± 0,1
4	РРР «Регоплант»	33,8 ± 0,2	12	237,7 ± 0,9	4,5 ± 0,1
5	РРР «Стімпо»	34,7 ± 0,9	12	217,1 ± 0,4	4,3 ± 0,1
6	ББЛ + РРР «Регоплант»	32,2 ± 0,2	12	222,73 ± 0,5	4,4 ± 0,2
7	ББЛ + РРР «Стімпо»	29,8 ± 0,9	12	214,73 ± 0,4	4,6 ± 0,2
8	Ризобофіт, штам 5500/4 + РРР «Регоплант»	29,5 ± 0,4	12	200,96 ± 0,4	4,5 ± 0,1
9	Ризобофіт, штам 5500/4 + РРР «Стімпо»	30,3 ± 0,1	12	189,2 ± 0,7	4,7 ± 0,1
Фаза цвітіння					
1	Контроль	48,6 ± 0,9	24	791,1 ± 0,1	6,4 ± 0,3
2	ББЛ	51,9 ± 0,8	28	1284,7 ± 0,4	8,2 ± 0,5
3	Ризобофіт, штам 5500/4	50,6 ± 0,7	25	1166,2 ± 0,5	7,7 ± 0,1
4	РРР «Регоплант»	50,2 ± 0,9	26	958,9 ± 0,7	6,9 ± 0,2
5	РРР «Стімпо»	50,1 ± 0,4	27	1157,9 ± 0,2	7,3 ± 0,3
6	ББЛ + РРР «Регоплант»	48,1 ± 0,9	26	1060,9 ± 0,1	9,5 ± 0,1
7	ББЛ + РРР «Стімпо»	44,5 ± 0,1	31	1527,2 ± 0,3	11,2 ± 0,3

8	Ризобофіт, штамп 5500/4 + РРР «Регоплант»	43,6 ± 0,9	29	1439,2 ± 0,5	9,6 ± 0,1
9	Ризобофіт, штамп 5500/4 + РРР «Стімпо»	46,4 ± 0,8	29	1556,6 ± 0,7	12,7 ± 0,4
Фаза зеленого бобу					
1	Контроль	80,8 ± 0,5	27	890,0 ± 0,1	7,6 ± 0,2
2	ББЛ	75,4 ± 0,9	44	2018,8 ± 0,3	9,7 ± 0,6
3	Ризобофіт, штамп 5500/4	73,5 ± 0,8	32	1492,7 ± 0,7	8,2 ± 0,1
4	РРР «Регоплант»	66,3 ± 0,4	29	1069,6 ± 0,7	8,8 ± 0,2
5	РРР «Стімпо»	65,1 ± 0,9	33	1415,2 ± 0,3	8,4 ± 0,2
6	ББЛ + РРР «Регоплант»	79,7 ± 0,6	42	1713,7 ± 0,1	10,2 ± 0,1
7	ББЛ + РРР «Стімпо»	83,1 ± 0,1	50	2463,1 ± 0,4	12,5 ± 0,2
8	Ризобофіт, штамп 5500/4 + РРР «Регоплант»	74,6 ± 0,2	39	1935,5 ± 0,5	10,8 ± 0,1
9	Ризобофіт, штамп 5500/4 + РРР «Стімпо»	80,6 ± 0,1	48	2576,4 ± 0,6	13,7 ± 0,1

Під час цвітіння площа листової поверхні у дослідних варіантах була вищою в 1,2 (РРР «Регоплант») – 2,0 (Ризобофіт, штамп 5500/4 + РРР «Стімпо»), діаметр стебел зріс у 1,1 (РРР «Регоплант») – 2,0 рази (Ризобофіт, штамп 5500/4 + РРР «Стімпо») порівняно з контролем. Висота рослин збільшувалась під впливом монообробки ризобофітом обох штамів і РРР та дещо зменшувалась під впливом композицій біопрепаратів.

У фазі зеленого бобу надалі спостерігався стимулюючий вплив передпосівної обробки насіння ризобофітом і РРР. Висота рослин була найвищою в контрольному варіанті та при використанні композиції ББЛ + РРР «Стімпо». У дослідних варіантах кількість листків була в 1,2 (Ризобофіт, штамп 5500/4) – 1,9 (ББЛ + РРР «Стімпо»; Ризобофіт, штамп 5500/4 + РРР «Стімпо»); площа – у 1,2 (РРР «Регоплант») – 2,9 рази більшими у порівнянні з контролем (Ризобофіт, штамп 5500/4 + РРР «Стімпо»). Діаметр стебел зріс на 10,5 (РРР «Стімпо») – 80,3 % (Ризобофіт, штамп 5500/4 + РРР «Стімпо»).

Висновки. Отже, передпосівна обробка насіння люпину білого сорту Діета ризобофітом обох штамів, РРР «Регоплант» і «Стімпо», а також їх композиціями стимулювала верхівковий ріст рослин на початку вегетації та формування значної листової поверхні протягом онтогенезу рослин. Найістотніший вплив на ростові процеси *L. albus* здійснювали композиції ББЛ + РРР «Стімпо» та ризобофіт, штамп 5500/4 + РРР «Стімпо».

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Необхідно провести більш ґрунтовні багаторічні дослідження та розробити практичні рекомендації щодо використання біопрепаратів та їх композицій для передпосівної обробки насіння люпину білого сорту Діета.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анішин Л. А. Регулятори росту рослин. Рекомендації по застосуванню / Анішин Л. А., Пономаренко С. П., Грицаєнко З. М. – К.: ДП МНТЦ «Агробіотех», 2011. – 40 с.
2. Вільямс М. В. Симбиотическая фиксация азота у растений люпина в зависимости от условий фотосинтеза и азотного питания / М. В. Вільямс, Б. А. Ягодин, Ю. Г. Сазонов // Физиология растений. – 1985. – 32, № 1. – С. 97 – 103.
3. Грицаєнко З. М. Біологічно активні речовини в рослинництві: навч. посіб. / З. М. Грицаєнко, С. П. Пономаренко, І. Б. Леонтюк. – К.: Вища школа, 2008. – 352 с.
4. Зінченко О. І. Рослинництво: Підручник / О. І. Зінченко, В. Н. Салатенко, М. А. Білоножко. – К.: Аграрна освіта, 2001. – 591 с.
5. Люпин: сельськохозяйственная энциклопедия / ред. В. П. Милютин. – Т. 3, – М.: Гос. изд-во «Советская энциклопедия», 1934. – 488 с.
6. Пида С. В. Люпин / С. В. Пида, С. П. Машковська, І. П. Григорюк, Б. Є. Якубенко. – К.: Логос, 2004. – 42 с.
7. Смирнов П. М. Агрехимия. – 2-е изд., перераб. и доп. / П. М. Смирнов, Э. А. Муравин – М.: Колос, 1984. – 304 с.
8. Терек О. І. Ріст рослин: навч. посібник / О. І. Терек. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. – 247 с.

Тригуба Олена Василівна, Гурська Оксана Вікторівна, Гура Антоніна Миколаївна. Вплив бактеріальних добрив, біопрепаратів та їх композицій на ростові процеси люпину білого

*Досліджено вплив передпосівної обробки насіння ризобофітом на основі *Bradyrhizobium sp.* (*Lupinus*) штамів 367a і 5500/4, біопрепаратами «Стімпо», «Регоплант» та їхніми композиціями на ростові процеси люпину білого скоростиглого сорту Діета. Встановлено, що рослини дослідних варіантів формували значну листову поверхню за рахунок загальмовування верхівкового росту та*

посилення галушення бічних пагонів. Найістотніший вплив на ростові процеси *L. albus* здійснювали композиції ББЛ + РРР «Стімпо» та ризобіофіт, штам 5500/4 + РРР «Стімпо».

Ключові слова: *Lupinus albus L.*, *Bradyrhizobium sp. (Lupinus)*, регулятори росту рослин, біопрепарати, ростові процеси.

Трыгуба Елена Василевна, Гурская Оксана Викторовна, Гура Антонина Николаевна. Влияние бактериальных удобрений, биопрепаратов и их композиций на ростовые процессы люпина белого

Исследовано влияние предпосевной обработки семян ризобифитом на основе *Bradyrhizobium sp. (Lupinus)* штамма 367а и штамма 5500/4, биопрепаратами «Стімпо», «Реоплант» и их композициями на ростовые процессы люпина белого скороспелого сорта Диета. Установлено, что растения опытных вариантов формировали значительную листовую поверхность за счет затормаживания верхушечного роста и усиления ветвления боковых побегов. Значительное влияние на ростовые процессы *L. albus* осуществляли композиции ББЛ + РРР «Стімпо» и ризобіофіт, штамм 5500/4 + РРР «Стімпо».

Ключевые слова: *Lupinus albus L.*, *Bradyrhizobium sp. (Lupinus)*, регуляторы роста растений, биопрепараты, ростовые процессы.

Olena Tryhuba, Oksana Gurska, Antonina Gura. The investigation of bacterial fertilizers, biological products and their compositions on the growth processes of *Lupinus albus L.*

Effect of presowing seed treatments ryzobofitom based on *Bradyrhizobium sp. (Lupinus)* the 367a's strain and the 5500/4's strain, biological products "Stimpo", "Rehoplant" and their compositions on the growth processes of *Lupinus albus L.*, ripening varieties "Diet" were investigated. Found that plant research options formed large leaf surface by inhibited apical growth and increased branching side shoots. Compositions BBL + PGR "Stimpo" and ryzobofit, strain 5500/4 + PGR "Stimpo" were showed the strongest effect on growth processes of *L. albus*.

Key words: *Lupinus albus L.*, *Bradyrhizobium sp. (Lupinus)*, plant growth regulators (PGR), biologics, growth processes.



УДК 582. 477. (477.8)

Неля Цицюра,
Антоніна Іванюк

ФОРМОВЕ РІЗНОМАНІТТЯ ВИДІВ РОДУ *THUJA L.*, ІНТРОДУКОВАНИХ В УМОВАХ ВОЛИНО-ПОДІЛЛЯ

Постановка проблеми. Проблема оптимізації асортименту та якості деревних і чагарникових рослин, що використовуються в зеленому будівництві, на даний час є актуальною. Значну роль у формуванні культурних фітоландшафтів традиційно відводять рослинам-інтродуцентам, використання яких підвищує декоративну цінність посадок [8]. А для створення високохудожніх садово-паркових композицій велике значення мають декоративні форми інтродукованих деревних рослин. Досить перспективним в цьому плані є використання представників роду *Thuja L.*, яким притаманний широкий поліморфізм, що проявляється в різноманітності форм та розмірі крони, будові пагонів, забарвленні хвої, мальовничості силуетів та робить їх досить цінним матеріалом для зеленого будівництва. Крім цього, використання шпилькових рослин в озелененні часто утруднено їх високою чутливістю до ряду забруднюючих речовин, що визначається переважно значною тривалістю життя хвої. Але все ж представники роду *Thuja* відрізняються значною стійкістю до техногенного забруднення, які не тільки володіють високими декоративними якостями, але і, в порівнянні з іншими шпильковими рослинами, здатні максимально протистояти дії токсичних газів [2].

Аналіз досліджень і публікацій. Вивченням формового складу роду *Thuja* в Україні займалися ряд вчених: М. Ф. Каплуненко [4], Р. В. Кармазін [5], О. Г. Шпакова [10], В. М. Черняк [9] та інші. Так, в огляді форм туї західної Р. В. Кармазін [5] запропонував систему класифікації формового складу, яка запроваджена нами для класифікації декоративних форм досліджуваних видів Волино-Поділля. А саме, **А.** Ювенільні форми – з голкоподібною (ювенільною) хвоєю; **Б.** Перехідні форми – з хвоєю проміжного типу (або рослина має хвою обох типів); **В.** З лускоподібною хвоєю, тобто з хвоєю дорослої рослини. Надгрупа **В** підрозділяється на три групи: **І.** Ростова – форми з відхиленнями від типу у величині росту (у дорослих особин), формі крони, характеру галушення пагонів різного порядку, морфології пагонів. **ІІ.** Колірно-ростова – форми з ознаками ростової групи, але, крім цього, вони мають відхилення в забарвленні або відтінку хвої та пагонів, які можуть бути постійними (стійкими) або сезонними (мінливими). **ІІІ.** Колірна – форми з відхиленням від типу лише в забарвленні хвої та пагонів. Наявність ростових ознак в першій та другій групах дозволило Р. В. Кармазіну підрозділити їх на три підгрупи росту: **1** – нормального росту, **2** – середньорослі та **3** – низькорослі, кожна із яких, в свою чергу, підрозділяється на варіації: **а)** відхилення за

формою крони: колоновидні, пірамідальні, кулясті; б) відхилення за формою крони та будовою пагонів і хвої або в характері галузнення: плакучі, розпростерті.

Опрацювання результатів досліджень названих вчених дало нам можливість виявити таксономічний склад даних інтродуцентів, проаналізувати особливості їх використання в садово-парковому будівництві. Проте в їхніх дослідженнях охоплено не всі види та форми, які інтродуковано на Волино-Поділлі, і зокрема такі, які зростають в одиничних екземплярах.

Мета і завдання статті. Тому метою наших наукових досліджень було вивчення біолого-екологічних особливостей та формового складу через призму морфологічної характеристики досліджуваних видів в умовах Волино-Поділлі для їх збереження, розмноження та подальшого масового використання в садово-парковому будівництві.

Виклад основного матеріалу досліджень. Об'єкт нашого дослідження – рід Туя (*Thuja*) – належить до підродини Туєві (*Thujoideae*), родини Кипарисові (*Cupressaceae*), порядку Сосни (*Pinales*), класу Хвойні (*Pinopsida*), підвідділу Сосноподібні (*Pinaceae*), відділу Голонасінні (*Pinophyta*). Це найчисельніший за формовим складом рід родини *Cupressaceae*. Він представлений однодомними вічнозеленими деревами від 8 до 60 м заввишки з лускатою корою і короткими розпростертими або спрямованими догори гілками, які утворюють пірамідальну крону. Листки перехреснопарні, лускоподібні, квіти однодомні, тичинкові – яйцеподібні з 6-12 парноспротивними тичинками, шишки яйцеподібно-видовжені або яйцеподібні, лусок 8-12 з рубчиком або горбочком на верхівці, причому 2 або 3 середні пари плодоносні, насінин 2 або 3 під кожною лускою, тонкі, плоскі, з двома боковими вузькими крильцями, 2 сім'ядолі. Рід включає 5 видів, з них 2 види зростає в Північній Америці, решта – в Китаї, Кореї та Японії, котрі на батьківщині утворюють чисті та змішані насадження [1, 6, 7]. На Волино-Поділлі зростає 5 видів, з них 2 види (*Thuja occidentalis*, *Thuja plicata*) широко культивується, а 3 види (*Thuja koraiensis*, *Thuja standishii*, *Thuja sutchuensis*) зростають в колекційних насадженнях ботанічних садів.

Природний ареал *Thuja occidentalis* L. – Атлантичний регіон Північної Америки. Ростає переважно по берегах річок та боліт, де досягає найбільших розмірів, в хвойних і хвойно-широколистяних лісах, а також утворює чисті насадження. Природний ареал *Thuja plicata* D. Don. – Тихоокеанський регіон Північної Америки. Крім цього, представники родів *Thuja koraiensis* Nakai, *Thuja standishii* (Gordon) Carriere, *Thuja sutchuensis* Franch природно зростають в Східноазіатській області (Східний Китай, Корея, Японія, Далекий Схід (Сіхоте-Алінь) [7] (рис. 1.).

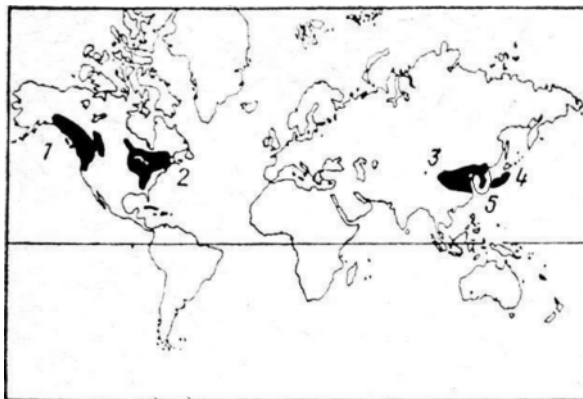


Рис. 1. Природні ареали роду *Thuja*: 1 – *Thuja plicata* D. Don., 2 – *Thuja occidentalis* L., 3 – *Thuja sutchuensis* Franch, 4 – *Thuja standishii* (Gordon) Carriere, 5 – *Thuja koraiensis* Nakai (по Крюссману [7]).

Thuja occidentalis L. (Syn.: *Thuja odorata* March., *Thuja obtusa* March., *Thuja theophrastii* Bauh.) на батьківщині відома під назвою „американське дерево життя”, „північний білий кедр” і „негниючка” [6,7]. Англійська назва *Arbor vitae* також означає „дерево життя”. Назва туя походить від грецького слова *thuja*, що означає ароматична смола (ладан). Це вічнозелене однодомне дерево в умовах природного ареалу досягає висоти 20 метрів. Кора стовбура темно-бура або сірувато-коричнева, поздовжньо борозенчаста, гілочки короткі, горизонтально відходять від стовбура, однорічні пагони зелені, біля основи червоно-коричневі. Хвоя дрібна, плоска, 3-5 мм завдовжки, темно-зелена під час вегетації, пізно восени і взимку – буро-зелена, перші 2-3 роки – голчаста, пізніше – лускоподібна, у деяких садових форм хвоя протягом усього їх життя лише голчаста. Функціонує три роки та опадає разом з маленькими гілочками (гілкопад). Мікростробіли дрібні, дещо довгасті, до 2 мм у діаметрі. Мегастробіли під час пилування дрібні, овально-яйцеподібні, світло-зелені. Дозрілі мегастробіли 1-3 мм завдовжки і 5-8 см завширшки.

Біолого-екологічні особливості: повільноростуча, маловимоглива до родючості ґрунту, відносно вимоглива до вологості, факультативний геліофіт, газостійка. В умовах Волино-Поділлі витримує зими без пошкоджень, досягаючи в основному 10-12 м заввишки і 1 м в діаметрі у віці 38 років. У Михайлівському парку Хмельницької області поодинокі на крутому схилі біля ставу росте 3 екземпляри *Thuja occidentalis* заввишки 5 метрів у віці 115-125 років. У Голозубинецькому парку Хмельницької області зростає 5 багатостовбурних екземплярів *Thuja occidentalis* заввишки 7 метрів такого ж віку.

В межах природного ареалу, на сході Північної Америки, *Thuja occidentalis* монотипна, в культурі – поліморфна, відомо понад 120 декоративних форм [6,7], які відрізняються архітектурою крони

(колоноподібна, пірамідальна, куляста, подушкоподібна, овальна), будовою пагонів (гребінчаста, ниткоподібна), забарвленням хвої та пагонів (білокінчикова, золотистокінчикова, жовта, світло-зелена, темно-зелена, блакитно-зелена) [3]. *Thuja occidentalis* на території Волино-Поділля представлена 41 декоративною формою.

'Alba' – 'Біла'. Дерево з білими кінцями пагонів, особливо яскравими у молодих рослин. У віці 10 років досягає 1,5-2 м заввишки (В, III). *'Albovariegata'* – 'Білостроката'. Дерево зі строкатою золотисто-жовтою хвоєю до 2 м заввишки у десятирічному віці (В, III). *'Aurea'* – 'Золотиста'. Дерево із золотисто-жовтою хвоєю. У віці 10 років досягає понад 2 м заввишки (В, III). *'Aureospicata'* – 'Золотистокінчикова'. Дерево з ширококонічною кроною, з жорсткими пагонами, хвоя темно-зелена, блискуча, а на молодих пагонах – золотиста. У віці 10 років досягає 3 м (В, III). *'Aureovariegata'* – 'Золотистостроката'. Широке куцисте кеглеподібне деревце із золотисто-строкатою хвоєю 0,8-1 м заввишки у десятирічному віці (В, III). *'Bodmeri'* – 'Бодмера'. Невеличке кеглеподібне деревце з 3-4 – гранними пагонами і темно-зеленою хвоєю. У віці 10 років досягає 70-90 см заввишки (В, I, 2, б). *'Columna'* – 'Колоноподібна'. Дерево з вузькоколоноподібною кроною, віялоподібними гілочками і блискучою темно-зеленою хвоєю. У віці 10 років досягає 3 м (В, I, 1, а). *'Compacta'* – 'Компактна'. Невеличке кеглеподібне деревце з блискучою зеленою хвоєю. У віці 10 років досягає понад 1 м заввишки (В, I, 2, а). *'Cristata'* – 'Подушкоподібна'. Подушкоподібний куц з короткими пагонами, гребнеподібно направленими доверху і зеленою хвоєю. У десятирічному віці досягає 40 см заввишки (В, I, 3, б). *'Danica'* – 'Даніка'. Карликовий округлий куц з прямими короткими щільнорозміщеними гілками та світло-зеленою хвоєю, взимку з бронзовим відтінком. У віці 10 років досягає 30-40 см (В, I, 3, а). *'Douglasii Pyramidalis'* – 'Дугласа Пірамідальна'. Деревце або високий куц з щільною пірамідальною кроною та густими гілками, на кінцях загнутими назовні і подібними на листки папороті, з блискучою зеленою хвоєю. У віці 10 років досягає 1,7 м (В, I, 2, б). *'Elegantissima'* – 'Найвишуканіша'. Колоноподібне дерево з блискучою зеленою хвоєю. У віці 10 років досягає 3 м заввишки (В, I, 1, а). *'Ellwangeriana'* – 'Ельвангера'. Широкий кеглеподібний куц з частково, у нижній частині крони, голкоподібною юнацькою та лускатою темно-зеленою хвоєю. У десятирічному віці досягає 0,8 м заввишки (Б). *'Ellwangeriana Aurea'* – 'Ельвангера Золотиста'. Куц з золотисто-бронзовою і частково, у нижній частині крони, голкоподібною хвоєю. Отримана в результаті мутації *Thuja occidentalis 'Ellwangeriana'* (Б). *'Ericoides'* – 'Вересоподібна, або Юнацька'. Заокруглений або ширококеглеподібний куц або невелике деревце з м'якою зеленою, а восени та взимку коричневою голкоподібною хвоєю. Можна розмножити живцюванням однорічних сіянців основного виду. У віці 10 років досягає 1-1,5 м (А). *'Fastigiata'* – 'Рівноверхівкова'. Ширококолоноподібне дерево із прямозвислими гілками, гілочки частково загнуті донизу. Хвоя матова, зелена. У віці 10 років досягає 3 метрів (В, I, 1, а). *'Filiformis'* – 'Нитчаста'. Карликова форма, округла до ширококеглеподібно. Гілки ниткоподібні, прямі та звисаючі. Хвоя світло-зелена, взимку з більш темнішим відтінком. У віці 10 років досягає 1,5-2 м (В, I, 3, б). *'Globosa'* – 'Куляста'. Карликовий куц з кулястою кроною, гілки прямі, рівномірні. Хвоя зелена, взимку з сірим відтінком. У віці 10 років досягає 1-1,5 м. Старі рослини втрачають зімкнуту кулясту форму (В, I, 3, а). *'Globosa Nana'* – 'Куляста Мала'. Низькорослий кулястий куц з ясно-зеленою хвоєю, взимку з сірим нальотом. У віці 10 років досягає 0,8 м (В, I, 3, а). *'Holmstrup'* – 'Гольмструп'. Щільний низькорослий рівномірно кеглеподібний куц. Хвоя дуже красива, зелена, взимку залишається такою ж (В, I, 3, а). *'Hoseri'* – 'Хосері'. Карликовий куц кулястої форми з хвоєю темно-зеленого кольору. У віці 10 років досягає 0,5 м заввишки та 0,4 м в діаметрі (В, I, 3, а). *'Hoveyi'* – 'Говея'. Оригінальний куц з характерною щільною глечикоподібною кроною та яскраво-зеленою хвоєю. Більш старі особини можуть деформуватися, в основному снігом. Нагадує тую східну. У віці 10 років досягає 1,5 м заввишки (В, I, 3, б). *'Little Gem'* – 'Маленька Гем'. Карликова плоскоокругла форма, гілки тонкі, прямі, піднімаються догори, гілочки викривлені, хвоя темно-зелена, взимку коричнева. У віці 10 років досягає 0,3 м (В, I, 3, б). *'Lutea'* – 'Жовта'. Дерево з вузькопірамідальною кроною, гілки жовто-коричневі, гілочки та хвоя золотисто-жовті, знизу – світло-жовто-зелені (В, II, 1, а). *'Lutescens'* – 'Жовтувата'. Дерево з густо широкопірамідальною кроною і блідо-жовтувато-зеленою хвоєю. У віці 10 років досягає 2 м (В, II, 1, а). *'Ohlendorffii'* – 'Олеондорфа'. Нерівномірне деревце, гілки довгі, прямі. З гіллястими кінцями. Молоді листки на кінцях пагонів перехресно-супротивно стоячі, шилоподібні, червонувато-коричневі, лускаті листки дрібні, чотирьохряді, пізніше червонувато-коричневі. Цікава, оригінальна форма. У віці 10 років досягає 0,75-1 м (Б). *'Plicata'* – 'Складчаста'. Округлий куц з віялоподібними складчастими гілками, нагадує *Thuja plicata*, але від останньої відрізняється звислими гілками неправильної форми (В, I, 3, б). *'Pyramidalis'* – 'Пірамідальна'. Конусоподібне дерево з блискучою темно-зеленою хвоєю (В, I, 1, а). *'Recurvata'* – 'Скривлена'. Карликовий кулястий густий куц із зігнутими на кінцях зеленими пагонами (В, I, 3, б). *'Recurva Nana'* – 'Скривлена Низька'. Карликовий куц із закрученими верхівками пагонів та зеленою хвоєю, яка взимку має коричневий відтінок (В, I, 3, б). *'Rosenthalii'* – 'Розенталя'. Рівномірно колоноподібне деревце з блискучо-темно-зеленою хвоєю. Гілки щільні, рівномірні, прямі (В, I, 2, а). *'Semperaurea'* – 'Постійно Золотиста'. Ширококеглеподібна форма, щільно вкрита гілками, гілки та гілочки грубі, блискучі, кінці пагонів золотисто-жовті, взимку жовто-коричневі (В, III). *'Smaragd'* – 'Смарагд'. Кеглеподібне рихлогіллясте деревце, гілки розміщені у вертикальній площині, хвоя темно-зелена влітку та взимку. У віці 10 років досягає 1,7 м заввишки (В, I, 2, б). *'Spiralis'* – 'Спиральна'. Вузькокеглеподібне деревце з короткими закрученими гілками, гвинтоподібно розміщеними, гілочки папоротеподібні. Хвоя блакитно-зелена. У віці 10 років досягає 1 м (В, I, 2, б). *'Teddy'* – 'Теді'. Нова карликова куляста форма туї західної. Гілки тонкі, густо розміщені. Хвоя світло-зелена влітку, взимку – буро-зелена. Легко деформується снігом. У віці 10 років досягає 0,5 м (А). *'Umbraculifera'* – 'Зонтична'. Карликовий округлий куц з зонтикоподібною щільною кроною, гілки заокруглені, злегка звислі. Хвоя тонка, зелена, немов покрита блакитним інеєм. У віці 10 років досягає 0,8 м (В, I, 3, б). *'Variegata'* – 'Строката'. Дерево з біло-плямистими гілками, які мають більш або менш постійне насичене жовто-зелене забарвлення (В, III). *'Vervaeneana'* –

‘Варвасана’. Вузькокегледоподібне дерево з щільною кроною та світло-зеленою, взимку золотисто-бронзовою хвоєю (В, II, 1, а). ‘Wagneriana’ – ‘Вагнера’. Деревце з яйцеподібною або конічно-яйцеподібною кроною. Гілки спрямовані догори або злегка пониклі, взимку легко пошкоджується снігом. Хвоя темно-зелена з сіро-синім відтінком, взимку руда. У віці 10 років досягає 1,5 м заввишки (В, II, 2, б). ‘Wareana’ – ‘Вареана’. Ширококегледоподібне дерево з віялоподібними гілками та ясно-зеленою хвоєю. У віці 10 років досягає 2 м заввишки (В, I, 1, б). ‘Woodwardii’ – ‘Вудварда’. Карликовий щільний кулястоподібний кущ з прямими гілками та темно-зеленою хвоєю. У віці 10 років досягає 0,4 м заввишки та в ширину (В, I, 3, а).

Отже, надгрупа А (ювенільна, хвоя голіста) представлена 2 формами, надгрупа Б (перехідна, хвоя різна) – 3 формами, надгрупа В (з хвоєю дорослої рослини, лусковидною) – 36 формами. Серед рослин надгрупи В зустрічається 25 форм ростової групи (I), 4 форми колірно-ростової групи (II) та 7 форм колірної групи (III). Серед форм *Thuja occidentalis* ростової та колірно-ростової груп є 8 форм високорослих (нормального росту), 8 – середньорослих (уповільненого росту), 13 – низькорослих (карликового росту) та 15 форм, які мають відхилення по формі крони і 14 – відхилення по формі крони, галуженні, будові пагонів і хвої (табл.1).

Thuja koraiensis Nakai – дерево заввишки 8-9 метрів, рідше – розпростертий кущ, гілки припідняті, гілочки стиснуті. Кора тонка, червоно-коричнева, злущується дрібними лусками. Хвоя на головних гілках трикутно-яйцеподібна, витягнута, на сильно стиснутих гілочках ромбічно-трикутна, зверху злегка зелена, знизу біла, завдовжки 0,8-1,5 мм. Шишки яйцевидно-еліптичні, 8-10 мм завдовжки, коричневі, з 4 парами шишкових лусок, насіння з крильцями, довжиною 4 мм [7].

Біолого-екологічні особливості: повільноростуча, маловимоглива до родючості ґрунту, відносно вимоглива до вологи, факультативний геліофіт, відносно газостійка, в суворі зими частково обмерзають однорічні пагони. На Волино-Поділлі зростає в ботанічному саду Львівського національного лісотехнічного університету, де досягає висоти понад 2 м у віці 20 років.

Thuja plicata D. Don. (Syn.: *Th. gigantea* Nutt., *Th. menziesii* Dougl., *Th. lobbii* Hort., *Th. douglasii* Nutt.) на батьківщині називають „західним червоним кедром” або „гігантським деревом життя”. Місцева назва *Canoe cedar* означає „човниковий кедр”, так як корінні жителі Північної Америки з давен використовували деревину цього дерева для побудови легких каное [1]. Це вічнозелене однодомне дерево до 45 метрів заввишки і понад 2 м в діаметрі з красивою щільною темно-зеленою кроною. Кора стовбура темно-бура або темно-коричнева, поздовжньо розтріскана, відшаровується. Кора однорічних пагонів темно-зелена, дворічних – світло-коричнева. Хвоя лускоподібна, плоска, щільно прилягає до пагонів, розміщена хрестоподібно, дещор більша, ніж у туй західної, понад 5 мм завдовжки, зверху – темно-зелена, блискуча, знизу – білувата завдяки наявності продихів у вигляді смужок, при розтиранні ароматна. Шишки довжиною 1-1,2 см, луска шишок (в кількості 10-12) тонка, шкіряста, з невеликим загостренням. Мікстробіли довгасті, 3-4 мм завдовжки і 2-3 мм завширшки, дозрівають у квітні. Мегастробіли під час дозрівання пілку дрібні, кулясті, світло-зелені. Дозрілі мегастробіли 1,2-1,6 мм завдовжки і 0,7-1 см завширшки (значно більші, ніж у туй західної) [6,7].

Біолого-екологічні особливості: повільноростуча в молодості, пізніше – швидкоростуча, вимоглива до родючості ґрунту, вимоглива до вологи, геліофіт, газостійка, зимостійка. В умовах Волино-Поділля досягає 15 м заввишки у віці 40 років. Розрізняють форми за будовою крони – колоноподібна, повисла; характером росту – низькоросла; забарвленням хвої – яскраво-зелена, біло-смуриста, золотисто-строката [3].

В районі Волино-Поділля зростають такі декоративні форми: ‘*Aurescens*’ – ‘Жовто-строката’. Форма така ж, як і у виду, але кінці молодих пагонів зеленувато-жовті (В, III). ‘*Semperaurea*’ – ‘Постійно Золотиста’. Ширококегледоподібна форма, щільно вкрита гілками, які відстовбурчуються від стовбура, кінці пагонів золотисто-жовті, взимку жовто-коричневі. У віці 10 років сягає понад 2 м заввишки (В, III). ‘*Variegata*’ – ‘Строкатолиста’. Карликовий округлий кущ з блискучою біло-строкатою хвоєю (В, III). ‘*Zebrina*’ – ‘Золотисто-строкатолиста’. Ширококегледоподібне швидкоростуче дерево. Кінці старих дерев злегка повислі. Хвоя зелена з золотисто-жовтими смужками. У десятирічному віці має висоту понад 2,5 м (В, III).

Отже, *Thuja plicata* представлена 4 формами надгрупи В, колірної групи (див. табл.1).

Thuja standishii (Gordon) Carriere (Syn.: *Th. japonica* Maxim, *Th. gigantea japonica* Franch. et Sav., *Thujopsis standishii* Gord.) – вічнозелене однодомне дерево до 18 м заввишки з широкопірамідальною кроною та лускоподібною хвоєю. Кора стовбура червоно-коричнева, поздовжньо розтріскана, відшаровується тонкими паперовоподібними смужками. Кора однорічних пагонів зелена. Хвоя плоска, матово-зелена, щільно прилягає до плоских, не дуже сплюснених пагонів, пахне специфічно. Дозрілі мегастробіли овальні, 0,8-1 см завдовжки. Насіння плоске, дрібне [7]. Біолого-екологічні особливості: повільноростуча, відносно вимоглива до родючості ґрунту, вимоглива до вологи, геліофіт, відносно газостійка, зимостійка. На Волино-Поділлі зростає в ботанічному саду Львівського національного лісотехнічного університету у віці 15 років, досягаючи 1,8 м висоти, Кременецькому ботанічному саду та на біостанції Тернопільського національного університету ім. Володимира Гнатюка (с. Гутисько).

Thuja sutchuensis Franch. на батьківщині (Південний Китай) – невелике вічнозелене деревце з розлогою кроною та лускоподібною хвоєю темно-зеленого забарвлення. Біолого-екологічні особливості: повільноростуча, маловимоглива до родючості ґрунту, відносно вимоглива до вологи, факультативний геліофіт, відносно газостійка. В умовах досліджуваного регіону взимку частково обмерзають однорічні пагони. На Волино-Поділлі – кущ, зростає в ботанічному саду Львівського національного лісотехнічного університету у віці 20 років, досягаючи висоти 0,8 м, Кременецькому ботанічному саду.

Класифікація формового складу *Thuja occidentalis* та *Thuja plicata* Волино-Поділля (% від загальної кількості)

А		Б		Надгрупа							
Ювенільні форми		Перехідні форми		В							
2 (4,4%)		3 (6,7%)		Форми з лускоподібною хвоєю							
				40 (88,9%)							
				Група							
				I Ростова		II Колірно-ростова		III Колірна			
				25 (62,5%)		4 (10%)		11 (27,5%)			
				Підгрупа							
				1 Велико-росла		2 Середньо-росла		3 Низько-росла			
				8 (27,6%)		7 (22,1%)		14 (48,3%)			
				Варіації							
				а*		б		а		б	
				7 87,5%		1 12,5%		2 28,6%		5 71,4%	
								6 42,9%		8 57,1%	

Примітка*. а – відхилення за формою крони, б – відхилення за формою крони та будовою пагонів і хвої або в характері галузнення.

Висновки. Рід *Thuja* на Волино-Поділлі представляють 5 видів, що мають 45 форм. Проведення класифікації формового складу родини дає підстави стверджувати, що надгрупа А (ювенільні форми, хвоя голчата) представлена 2 таксонами (4,4%), надгрупа Б (перехідні форми, хвоя проміжного типу) – 3 таксонами (6,7%), надгрупа В (лускоподібна хвоя) – 40 таксонами (88,9%). Ростова група – 25 форм (62,5%), колірно-ростова – 4 форми (10%), колірна – 11 форм (27,5%). Форм великого росту є 8 (27,6%), середньорослих – 7 (22,1%), низькорослих – 14 (48,3%). Відхилення за формою крони мають 15 форм (51,7%), відхилення по формі крони та будові пагонів – 14 форм (48,3%).

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вище наведені матеріали з дослідження видового та формового складу роду *Thuja*, можна висловити припущення, що в умовах культури у видів роду *Thuja* розкривається генетичний потенціал не лише в сторону зовнішньої зміни життєвої форми рослини, а і, очевидно, в сторону зміни її внутрішніх біолого-екологічних властивостей. Тому збагачення формового складу видів роду шляхом інтродукції та використання методів їх прискореного розмноження є перспективним і практичним в садово-парковому будівництві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деревья и кустарники, культивируемые в Украинской ССР. Голосеменные / уряд. С. И. Кузнецов. – К.: Наук. думка, 1985. – 199 с.
2. Илькун Г. М. Газоустойчивость растений. Вопросы экологии и физиологии / Илькун Г. М. – К.: Наук. думка, 1971. – 146 с.
3. Калініченко О. А. Декоративна дендрологія / О. А. Калініченко. – К.: Вища шк., 2003. – 199 с.
4. Каплуненко М. Ф. Туя і біота східна в озелененні на Україні / Каплуненко М. Ф. – К.: Наук. думка, 1968. – 87 с.
5. Кармазин Р. В. Формовой состав *Thuja occidentalis* L. в западных областях Украины и вопросы его классификации / Р. В. Кармазин // Бюллетень Главного ботанического сада. – 1968. – Вып. 70. – С. 60–73.
6. Кохно М. А. Дендрофлора України. Дикорослі та культивовані дерева й кущі. Голонасінні: Довідник / Кохно М. А., Гордієнко В. І., Захаренко Г. С. – К.: Вища школа, 2001. – 207 с.
7. Крюссман Г. Хвойные породы: Пер. с нем. / Ред. Н. Б. Гроздовой. – М.: Лесн. пром-сть, 1986. – 256 с.
8. Кормилицын А. М. Подбор исходного материала при интродукции новых древесных и кустарниковых пород / Кормилицын А. М. // Бюл. Ботан. сада АН СССР. – 1956. – Вып. 26. – С. 3–9.
9. Черняк В. М. Культивована дендрофлора Волино-Поділля, перспективи її використання та збагачення / Черняк В. М. – Тернопіль: В-цтво ТНПУ, 2004. – 264 с.
10. Шпакова О. Г. Регенераційна здатність живців інтродукованих хвойних рослин при штучному вегетативному розмноженні / О. Г. Шпакова // Теоретичні та прикладні аспекти інтродукції рослин і зеленого будівництва: матеріали IV Міжнар. наук. конф. – Київ, 2004. – С. 124–126.

Цицюра Неля Іванівна, Іванюк Антоніна Сергіївна. Формове різноманіття видів роду *Thuja* L., інтродукованих в умовах Волино-Поділля.

Представлено таксономічний огляд роду *Thuja* культурних фітоценозів Волино-Поділля. Дано морфологічну та біолого-екологічну характеристики видів *Th. occidentalis*, *Th. plicata*, *Th. koraiensis*, *Th. standishii*, *Th. sutchuensis* та вказано місцезростання найстаріших таксонів на Волино-Поділлі. Досліджено поліваріантність формового складу *Th. occidentalis*, *Th. plicata* та проведено його класифікацію.

Ключові слова: рід *Thuja*, поліморфізм, ювенільна, перехідна, ростова, колірна, колірно-ростова форми.

Цицюра Неля Ивановна, Иванюк Антонина Сергеевна. Формовое разнообразие видов рода *Thuja* L., интродуцированных в условиях Волино-Подолья.

Представлен таксономический обзор рода *Thuja* культурных фитоценозов Волино-Подолья. Дано морфологическую и биолого-экологическую характеристики видов *Th. occidentalis*, *Th. plicata*, *Th. koraiensis*, *Th. standishii*, *Th. sutchuensis* и указано местопроизрастания старейших таксонов на Волино-Подолье. Исследована поливариантность формового состава *Th. occidentalis*, *Th. plicata* и проведена его классификация.

Ключевые слова: род *Thuja*, полиморфизм, ювенильная, переходная, ростовая, цветочная, цветочно-ростовая формы.

Nelia Tsytsiura, Antonina Ivaniuk. The variety of forms of different species of the genus *Thuja* L., which were introduced on the territory of Volyno-Podillia.

The article introduces the taxonomical review of the genus *Thuja* L. of cultural phytocenoses of Volyno-Podillia. It presents morphological and biologically ecological species of *Th. occidentalis*, *Th. plicata*, *Th. koraiensis*, *Th. standishii*, *Th. sutchuensis* and determines the places of growth of the oldest taxons on the territory of Volyno-Podillia. The paper investigates multivariation of forming composition of *Th. occidentalis*, *Th. plicata* and analyzes its classification.

Key words: the genus *Thuja* L., polymorphism, juvenile, transitional, growing, colour, colour-growing forms.



УДК 75. 058

Тетяна Балбус,
Ольга Рядаш,
Наталія Панчук

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ РОЗВИТКУ ДЕКОРАТИВНОГО ЖИВОПИСУ В УКРАЇНСЬКОМУ НАРОДНОМУ МИСТЕЦТВІ

Постановка та актуальність проблеми. Ми зустрічаємося з народним живописом у вигляді настінних розписів житла чи господарських споруд; живопис олійними фарбами здавна широко застосовувався для оздоблення хатніх меблів (мисничків, скринь), дерев'яного посуду; фарбами розписувалася кругла дерев'яна скульптура. Окремі з цих видів народного живопису відносяться до декоративно-прикладного мистецтва, оскільки вони покликані оздоблювати речі утилітарного призначення. Але в настінних хатніх розписах утилітарність відходить на другий план або й зовсім зникає. Першорядного значення набуває естетичний бік зазначеної проблеми [12, с. 6].

Зародження українського народного живопису відноситься до тих часів, коли почала формуватися українська народність. У рукописних книгах XIV—XVI ст. вже є чимало кольорових заставок, ініціалів, кінцівок з мотивами, що зустрічаються у пізніших українських народних вишивках і в керамічному або різьбленому орнаменті. [6, с. 6]. Значно більше дійшло до нас творів народного живопису — різноманітних декоративних розписів, що датуються другою половиною XVIII ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиції декоративного живопису в сучасному українському народному мистецтві досліджують автори альбому «Музей українського народного декоративного мистецтва» – А.Ф.Вялець, Л.С.Білоус, С.Яценко [9, с. 45-56]. Аналіз декоративних розписів предметів вжитку та житла українців як своєрідного феномену народної творчості, проведений українськими дослідниками-мистецтвознавцями Г.Скрипник, Н.Студенець, І.А.Бариш-Тищенко [7; 8].

Метою статті є дослідження проблем стародавнього та сучасного українського народного мистецтва, зокрема декоративних зображень.

Згідно з метою означені такі завдання :

- аналіз основних історичних етапів українського народного мистецтва, зокрема декоративного живопису;
- виявлення основних художньо-сміслових ознак декоративних зображень в українському народному мистецтві.

Виклад основного матеріалу. Український народний декоративний живопис у дореволюційний період розвивався у вигляді розписів круглої дерев'яної скульптури, меблів і дерев'яних речей хатнього вжитку, настінних розписів житла і надвірних господарчих споруд. Доля кожного з цих видів народного декоративного живопису далеко не однакова.

До нашого часу дійшло чимало дерев'яних фігур, що майже до кінця XVIII ст. прикрашали іконостаси в церквах. У багатьох місцях, особливо в селах, такі фігури були розмальовані олійними фарбами. Подібні розписи зникли на початку минулого століття, коли Синод постановив зняти з церков усі скульптурні зображення святих, вбачаючи в них прояв впливу католицизму на православну церкву. Проте фарбовані дерев'яні скульптури продовжували залишатися в народному побуті й у XIX ст. у вигляді різьблених вуликів, що зображували Зосиму та Саватія — патронів бджільництва. У південній, степовій частині України зустрічались вулики-довбанки у вигляді голови козака з оселедцем або цілої сидячої постаті [12, с. 8].

Широкого розповсюдження в селянському побуті дістали розписи олійними фарбами дверей, віконниць та меблів. Звичайно ці розписи мали орнаментально-декоративний характер.

Особливо цікаві розписи скринь, які в селянських родинах були своєрідними реліквіями, що передавались з покоління в покоління. У хаті скриня стояла в світлиці на самому видному місці й мала свідчити про достаток родини. Форми скринь та характер їх розпису дають змогу майже безпомилково визначити, з якої саме місцевості походить та чи інша скриня. Розписи скринь XIX — початку XX ст. відзначаються яскраво виявленими місцевими рисами. Скрині західних областей України відрізняються від скринь наддніпрянських. Вони більш масивні й розписані переважно дрібним орнаментом, закомпонованим у декоративні рамки, що мають відкреслювати форму скрині. Подекуди орнамент, вживаний у розписах скринь Львівщини, близький до орнаменту місцевих хатніх розписів або малюнків на вибіяках. Інші скрині західних районів Львівщини за характером розписів наближаються до польського народного декоративного живопису. Гуцульські скрині подібні до столів, їх декоровано контурним геометричним орнаментом, у межах якого площини розмальовано коричневою, вохристою, чорною, іноді білою фарбами. Тут фарби лише допомагають виявленню різьбленого орнаменту.

Значного поширення в народному побуті дістав розписний дерев'яний посуд, вірніше, дерев'яні тарілки для хліба, які мали круглу або овальну форму. У XVIII ст. їх вирізували вручну, а з кінця XIX — виточували на токарному верстаті. Святкові тарілки мали вибагливу форму — квадратну з врізаними кутками

(півкруглими або у вигляді видовжених пелюстків). Глибина тарілок невелика і по всіх областях України майже однакова. Форма тарілки обумовлювала і композицію розпису. У найдавніших тарілках головна частина орнаментальної композиції заповнювала всю середню площину, а довкола, на вільних місцях, вмальовувалися додаткові дрібніші орнаментальні мотиви. У пізніших розписах тарілок став обов'язковим орнамент вінця, урівноважений з центральною частиною декору. За колоритом розписи тарілок подібні до розписів скринь і мають такі ж самі локальні ознаки. За сюжетом — це переважно квіткові орнаменти, композиції з птахами серед квітів і ягід, а ще частіше — зображення риби, ножа, виделки, зелених огірків і т. ін. Такі тарілки мали прикрашати святковий стіл, а в будні — виставлялись на мисничку для краси хати.

У XVIII — на початку XIX ст. досить поширеним було розписування олійними фарбами у різні кольори різьблених деталей саней і возів. Пізніше задки на санях і возах стали прикрашувати прямими і кривими кольоровими смугами різної товщини по рівній площині дошки. До 1911 року відносяться розписні сани з Уманщини, де елементи геометричного різьбленого контурного орнаменту поєднуються з квітковим. Центром окремого розпису тут є вирізана під циркуль шестипелюсткова розетка, довкола якої komponуються гілочки з ягодами і з традиційним рослинним мотивом, що зветься «вилоги» і живається в настінних розписах, в кераміці й вишивці. Тут є також розписи, в яких поруч з геометричним і рослинним орнаментом фігурують зображення риб, птахів і коней. Зі зміною форм господарювання на селі та з появою автотранспорту цей вид розписів поступово зникає, а на перший план виходять інші різновиди розписів [9, с. 9].

Останнім часом спостерігається повернення народних майстрів до розписів дерев'яних тарілок, зроблених на токарному верстаті. Розписуються вони безпосередньо по дереву олійними фарбами, а зверху покриваються прозорим лаком, завдяки чому краще виявляється фактура дерева, дзвінкшими по кольору і більш тривкими стають і самі розписи. Тарілки ці призначені прикрашати інтер'єр.

У другій половині XIX ст. настінні сюжетні розписи поступово зникають. На зміну їм приходять декоративні, переважно орнаментальні настінні розписи. У цей час поширюється пофарбування зовнішніх стін хати та господарчих споруд у різні кольори крейдою з домішкою синьки або зеленої фарби, обмазування стінок жовтими глинами різних тонів, підведення призьби червоною глиною або глиною з домішкою сажі. На початку XX ст. цей прийом декорування стає обов'язковим для сільської архітектури центральної смуги України. За допомогою такого пофарбування житлові та надвірні господарчі споруди пов'язувалися в єдиний архітектурний ансамбль, підкреслювалися конструктивні особливості кожної будівлі та функціональне призначення її окремих елементів [8, с. 10].

Основними елементами зовнішніх розписів хат та господарчих будівель є орнаментальна смуга під стріхою вздовж чільної стіни, орнаментальне облямівання довкола дверей і вікон на чільній стіні, в окремих місцевостях — зображення квітів на простінках між вікнами. У деяких районах (особливо на Уманщині) поширено декорування і причілкової стіни: у тій її частині, де вона межує з чільною стіною, малюються кольорові вертикальні смуги та рослинні мотиви. У нових сільських будинках на Вінниччині, Черкащині, Одещині та ряді інших місцевостей орнаментуються і пілястри.

Розписи всередині хат, звичайно, значно багатші та різноманітніші, ніж зовнішні. Основним місцем розписів є комин. Друге місце займає запільна стіна, де композиція розписів наближається до килима. Розписується також сволок, простінки між вікнами на чільній стіні, іноді розмальовується фризом смуга над вікнами по обох стінках — чільній та причілковій. На Вінниччині, Одещині й Дніпропетровщині розмальовують не лише печі, а й грубки. В окремих місцевостях можна побачити розпис стелі в тому місці, де підвішується лампа, а подекуди розмальовують орнаментом і пічну заслонку.

Розглядаючи всі ці розписи, не можна не помітити, що їх композиція чітко обумовлена місцем, яке вони заповнюють. Одні з них побудовані на зображенні великої квітки, довкола якої komponуються дрібні орнаментальні мотиви (такі розписи переважають на комині), інші — за принципом «бігунця», горизонтального для фриза та для сволока і вертикального для пілястр, дверей і вікон. До третьої групи належать розписи, побудовані за принципом килимової композиції з перевагою тієї схеми, де в центрі вміщено велику квітку та всю композицію обведено орнаментальною рамкою; до четвертої — розпис типу «шпалери». Проте, які не різні за композицією орнаментальні розписи різних частин хати, обумовлені суто конструктивними вимогами, в стильовому відношенні вони складають єдине ціле. У цій стильовій цілісності знаходять свій яскравий вияв і творча індивідуальність того чи іншого народного майстра, і характерні риси розписів певної місцевості.

Локальні особливості настінних розписів досить легко простежити і на матеріалі дореволюційного часу, хоч він і невеликий за кількістю. Так, зроблені К.В.Широцьким у 1904-1912 роках на Хмельниччині та Вінниччині кальки з розписів являють собою зразки подільського рослинного орнаменту. Вони вражають не тільки декоративністю композиційного вирішення, не тільки гармонійністю та легкістю кольорів, а й великим розміром кожного орнаменту (до метра заввишки) [10, с. 15].

Настінні розписи в кожній місцевості теж мають свої особливості. Так, у розписах Хмельниччини переважає рослинний, дещо геометризований крупний орнамент в біло-червоно-коричневій гамі на темно-сірому або чорному тлі. Розписи Вінниччини характеризуються значно більшою складністю орнаментальної композиції, більшою різноманітністю мотивів; вони легші за рисунком, що має тонші контури. Виконано їх не на темному (як на Хмельниччині), а переважно на сірому середньої інтенсивності тлі, що дає змогу використовувати білу фарбу як колір. Розписи Вінниччини у напрямі з заходу на південний схід стають більш тендітними, а тло яснішає.

Орнаментальний мотив «квіти у вазоні» характерний для всієї Уманщини. Проте і тут можна виділити два напрямки. Один з них пов'язується з розписами села Городецького, які виконуються на яскраво підсиненому тлі в стриманій, холоднуватій гамі, де також переважає синій колір; другий — з розписами села Дмитрушки, в яких переважають коричневий, жовтий та зелений кольори, а тло завжди біле. Звичайно, якісь відхилення можна зустріти в кожному селі, але це вже пов'язане з індивідуальною манерою того чи іншого майстра. У післявоєнний час у зв'язку зі значною перебудовою житлового фонду на селі спостерігається процес дальшого розвитку і композиційного ускладнення настінних розписів, які дістають поширення в районах, де вони раніше майже не зустрічались.

Дослідження, проведені в останні роки, підтвердили пряму залежність композиції розписів від конструкції житлової чи господарчої споруди. Орнаментальне декорування пілястр, панелей, стін довкола дверей та вікон, міжвіконних простінків, рогу причілкової стіни має свої особливості, що обумовлені функцією кожного із згаданих елементів споруди. Проте всі ці окремі розписи, взяті разом, складають єдиний декоративний ансамбль. Декор як всього ансамблю, так і його окремих частин повністю відповідає стильовим ознакам місцевих розписів

Ще багатшими стали розписи хатнього інтер'єру. Центром таких композицій, звичайно, залишається розпис печі, якому підпорядковується оздоблення всіх інших частин хати — арки, що з'єднує піч з грубкою, самої грубки, стін і стелі. Особливою складністю та багатством відрізняються розписи інтер'єрів, зроблені в післявоєнні роки на Вінниччині (с. Сказинці), на Уманщині (с. Берестовець) та на Одещині — в селах Оленівка, Перельоти та Мирони. В них вдало враховано масштаби деталей архітектури та різні плани: крупні динамічні «бігунці» з квітами покривають арку, що ділить хату на дві половини, значно дрібніший орнамент на комині варистої печі [12, с. 16].

Вже майже десять років підряд щороку Національна спілка майстрів народного мистецтва України проводить Всеукраїнські виставки-конкурси народного мистецтва під назвою «Кращий твір року», на які представляються твори народних майстрів зі всіх регіонів України, зокрема декоративні зображення в різних техніках виконання.

Висновки. У статті досліджено традиційні види декоративного живопису загалом по всій Україні, спираючись більше на старовинне народне мистецтво. І, як бачимо, ці традиції українського народного мистецтва відроджують і розвивають народні майстри і професійні художники сьогодення. В даному напрямку дослідження можна продовжувати пошуками характерних особливостей декоративного живопису різних регіонів України, конкретизуючи більш детально один чи кілька видів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутник-Сиверский Б.С. Традиции и новаторство в украинском советском народном искусстве / Б.С.Бутникверский. – М., 1964. – С. 52 – 65.
2. Бутник-Сиверський Б.С. Українське радянське народне мистецтво / Б.С.Бутникверский. – К., 1965. – С. 25–27.
3. Добрянська І.О. Хатні розписи українців Західних Карпат «Матеріали з етнографії та художнього промислу» / І.О.Добрянська. – Вип. 1. – К., 1954. – С. 36-40.
4. Запаско Я.П. Орнаментальне оформлення української рукописної книги / Я. П. Запаско. – К., 1960. – С. 92–98.
5. Історія декоративного мистецтва України: У 5 т. Т.4 / [гол. ред. Г.Скрипник] // НАН Укр., ІМФЕ ім. М.Т.Рильського – К., 2011. – С. 98-103.
6. І.А. Баріш-Тищенко. Основні тенденції сучасного мистецтва. Український центр культурних досліджень / І.А. Баріш-Тищенко (1994-2012 рр.) . – К., 2012. – С. 123–127.
7. Білоус Л.С. Музей українського народного декоративного мистецтва / Л.С.Білоус. – К. : Мистецтво, 2009. – С. 232–237.
8. Самойлович В. П. Поліхромія в архітектурі народного житла // Народна творчість та етнографія / В.П.Самойлович . – кн.3. – К., 1957. – С. 76-83.
9. Самойлович В. П. Новые народные приемы декоративного убранства в архитектуре сельского жилища Украинской ССР. // Советская этнография. – кн.3 / В.П. Самойлович. – М., 1957. – С. 76–82.
10. Широцкий К. Декоративное убранство украинского дома // Искусство в Южной России / К. Широцкий. – К., 1913. – С. 23-24.

Балбус Тетяна Анатолівна, Рядаш Ольга Федорівна, Панчук Наталія Миколаївна. Історичні витоки розвитку декоративного живопису в українському народному мистецтві.

У статті аналізується декоративний живопис в українському народному мистецтві минулого і сучасності. Досліджуються проблеми стародавнього та сучасного українського народного мистецтва, зокрема декоративних зображень. Аналізуються основні історичні етапи українського народного мистецтва, зокрема декоративного живопису.

Ключові слова: твір народного мистецтва, декоративний живопис, настінні розписи.

Балбус Татьяна Анатольевна, Рядаш Ольга Федоровна, Панчук Наталья Николаевна. Исторические истоки развития декоративной живописи в украинском народном искусстве.

В статье анализируется декоративная живопись в украинском народном искусстве прошлого и современности. Исследуются проблемы стародавнего и современного украинского народного искусства, а именно декоративных изображений. Анализируются основные исторические этапы украинского народного искусства, а именно декоративная живопись.

Ключевые слова: произведение народного искусства, декоративная живопись, настенная роспись.

Balbus Tetyana, Rydash Olga, Panchuk Natalia. Ornamental painting in Ukrainian folk art.

The article reveals peculiarities of ornamental painting in Ukrainian folk art during the past and present times. Problems of ancient and modern Ukrainian folk art, in particular of ornamental representation are analyzed. Special attention is paid to major historical periods of Ukrainian folk art, especially to ornamental painting.

Key words: a work of folk art, ornamental painting, mural paintings.



УДК 787.6.082.2.088.034(45)(075.8)

Ольга Вальчук,
Левко Харамбура

ПЕРЕКЛАДИ ТВОРІВ ВЕЛИКИХ ФОРМ ДЛЯ БАНДУРИ ТА ГІТАРИ І ЇХ РОЛЬ У ЗБАГАЧЕННІ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО РЕПЕРТУАРУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Проблемою збагачення навчально-педагогічного репертуару цікавилось багато відомих музичних діячів, виконавців, педагогів. Зокрема, до написання творів великих форм для бандури звертались Костянтин Мясков, Микола Дрімлюга, Андрій Коломієць, Антон Муха, Євген Юцевич, Богдана Фільц, Віталій Годзяцький, Володимир Павліковський. Серед композиторів українського зарубіжжя особливо варто відзначити Юрія Олійника, який створив п'ять концертів для бандури і симфонічного оркестру, останній за участю хору. До перекладів для гітари долучались Костянтин Смага, Михайло Виготський, Володимир Сазонов, Алла Загайкевич, Володимир Зубицький, Данило Перцов, Петро Полухін.

Педагогічний і концертний репертуар для бандури та гітари в останні десятиріччя значно поповнився як оригінальною музикою, так і перекладеними творами. Та все ще існує проблема забезпечення студентської молоді методичною і нотною літературою, яка б сприяла поглибленому вивченню класики, зокрема творчості композиторів XVIII століття, що писали твори для клавесину та фортепіано. Включення таких творів до педагогічного репертуару сприяє розвитку виконавської майстерності студентів у класі народних інструментів, пізнанню різних композиторських стилів, напрямів, жанрів тощо. Однак портфель жанрів великої форми для бандури та гітари лишається і зараз мало заповненим, що має логічне пояснення. З історичного погляду кобза-бандура – народний інструмент, що довго побутував поза професійною музичною освітою. Це ж стосується і шестиструнної гітари.

Бандурне мистецтво сучасності – це величезний культурно-музичний пласт, що дістався нам у спадок від кобзарів – українських Гомерів, і водночас – це нова епоха у розвитку нашого самобутнього національного інструменту. Ще на початку минулого століття видатний громадський діяч, письменник, унікальний бандурист виконавець, педагог, композитор Гнат Хоткевич створив численні музичні твори для бандури. Він же уперше в музичній практиці вищих навчальних закладів України відкрив клас бандури у Харківському музично-драматичному інституті (1925). Йому ж першому належить ідея хроматизації бандури, яку він намагався втілити протягом свого життя.

Мета статті: аргументація необхідності перекладів творів великих форм для бандури та гітари з метою збагачення навчально-педагогічного репертуару вищої школи; познайомити з найновішими зразками таких перекладів та показати їх важливе практичне значення.

Виклад основного матеріалу. У другій половині ХХ століття послідовники Г. Хоткевича – найбільш визначні майстри бандур Іван Скляр та Василь Герасименко, узагальнивши досвід та напрацювання майстрів попередніх поколінь, створили моделі нової сучасної ароматизованої бандури з механізмом для зміни тональностей. Впровадження цих вдосконалених інструментів у серійне виробництво на Чернігівській (1954) та Львівській (1964) фабриках музичних інструментів сприяло масовому відкриттю спеціальних класів бандури в системі державної музичної освіти. Ці взаємопов'язані процеси в розвитку бандурного виконавства стимулювали водночас творення якісно нового різножанрового репертуару.

Поряд з професійними композиторами, творцями бандурного репертуару ставали й самі бандуристи – педагоги й виконавці, серед яких насамперед варто відзначити Сергія Баштана, Ігоря Марченка, Валентину Петренко, Анатолія Маціяку, Галину Менкуш, Людмилу Федорову, Романа Гриньківа та інших. Народний артист України, професор Національної музичної академії доц. П. Чайковського С. Баштан став упорядником видань «Музичної України» – «Бібліотека бандуриста», що налічує 33-и випуски (1960 –

1967), «Взяв би я бандуру» – 22-а випуски (1968 – 1975), «Репертуар бандуриста» – 12 випусків (1976 – 1990). У цих численних виданнях представлена музика українських композиторів, написана спеціально для бандури, а також твори композиторів-класиків – Й.С. Баха, Д. Букстехуде, А. Вівальді, Г. Генделя, Ф. Мендельсона, Ф. Шуберта, Р. Шумана, Е. Гріга, А. Моцарт й інших у перекладенні для бандури.

Важливою сторінкою розвитку бандурного мистецтва другої половини ХХ початку ХХІ століття стала педагогічна, творча та винахідницька діяльність Василя Герасименка – заслуженого діяча мистецтв України, професора Львівської національної академії імені Миколи Лисенка. Понад півстоліття В. Герасименко творив власну методику викладання гри на бандурі, з під його пера вийшли сотні аранжувань, обробок та перекладень, сотні творів ще чекають виходу у світ. Варто відзначити видавничу діяльність голови Національної спілки кобзарів України, народного артиста Володимира Єсипка, який запропонував кілька репертуарних збірників з інструментальною музикою для бандури. Ці видання склали основу бандурного репертуару останніх десятиліть, вони налічують понад сотню оригінальних творів та перекладень для бандури творів українських і західноєвропейських композиторів, вітчизняної та світової класики.

Процес творення репертуару передбачає постійне його поновлення. Тому поява нових напрацювань педагогів у цій сфері є надзвичайно важливим чинником для подальшого розвитку та вдосконалення навчально-педагогічного процесу. Адже саме репертуар є основою для музичних спеціальностей у навчальних закладах різних рівнів акредитації. І поряд з оригінальними творами музичні перекладення залишаються вагомою частиною навчального репертуару в системі музичної освіти, адже вони вимагають не лише знання специфіки бандури, а й досконалих знань з гармонії, інструментування, відчуття стилю, знань специфіки інструменту, з якого здійснюється перекладення. З появою хрестоматії «Доменіко Чімароза. Сонати. Перекладення для бандури» бандуристи мають змогу доторкнутися до музичної спадщини видатного італійського оперного композитора, котрий працював також у жанрі камерної інструментальної музики. Він є автором кількох десятків одночастинних сонат – прекрасних зразків жанру перед класичної доби, дуже цікавих своєю музичною мовою.

Клавесинні сонати Д. Чімарози є благодатним матеріалом для перекладення. І не лише тому, що бандура і клавесин тембрально споріднені інструменти, але й фактурно ці твори дуже зручні для виконання на бандурі. Водночас ознайомлення з різними музичними стилями є важливим чинником для формування виконавської культури бандуриста, для розвитку світогляду майбутнього музиканта, для виховання його музичного смаку. До хрестоматії, що складена з двох зошитів, увійшли 24 сонати, перекладені у тісній співпраці асистента кафедри музичного мистецтва факультету культури і мистецтв Львівського національного університету імені Івана Франка Ольги Гриб та заслуженого діяча мистецтв України, члена Національної спілки композиторів та Національної спілки кобзарів України доцента Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка Оксани Герасименко. Пропоноване видання є цінним внеском у збагачення навчально-педагогічного репертуару і навчально-методичним посібником для мистецько-освітніх закладів. «Стиль музики Чімарози – полум'яний, вогненний і життєрадісний» – писав Борис Асаф'єв.

Доменіко Чімароза (1749 – 1801) – один з видатних італійських композиторів другої половини ХVІІІ століття. У його творчому доробку 66 опер, 10 кантат, 4 політичні гімни, 40 сонат для клавесина, концерт для двох флейт, 3 ораторії, реквієм та багато інших творів у духовному жанрі. В історії музики початком розвитку класицизму вважається період від 1720 до 1760 року, коли розвивається інструментальна музика, зокрема жанр сонати, що опирається на протиставлення двох контрастних партій. Головним елементом фактури є мелодія, мелодика якої тісно пов'язана з народною піснею. Початково, на протигагу вокальним кантатам, терміном «соната» називали будь-який інструментальний твір. Тільки згодом цей жанр було визнано самостійним.

Улюбленим видом інструментальної музики у Д. Чімарози були сонати, створені для виконання на клавесині. Кілька десятків його одночастинних сонат визнано перлинами інструментального італійського бароко. Як відомо, у цьому жанрі Д. Чімароза є спадкоємцем традицій Доменіко Скарлатті. Взавши все найкраще з традицій тогочасної музики, він створив свій власний неповторний стиль. На відміну від Д. Скарлатті, Д. Чімароза відмовився у своїх сонатах від використання віртуозних ефектів (широких інтервальних стрибків, перекиду рук, швидких темпів, надважких виконавських прикрас). Він написав твори, яким притаманна різнобарвна гама настроїв: від ліричних і меланхолійних до спонтанно жартівливих. Теми в сонатах не просто чергуються одна за одною, а взаємодіють, впливають одна на одну, а інколи вступають у динамічну, темпову, фактурну протидію. Старанно підібрані конструкційні пропорції сонат, мінімальність засобів виразності, прозорість фактури, а найголовніше – елегантність звуку і простота навіують думку про схожість з музикою великого В. А. Моцарта. Мелодії Д. Чімарози в поєднанні з пульсуючим ритмом створюють відчуття світла та сонячного настрою, радості. Мелодії, які він створив, звучать насичено, захоплюючи чуттєвою силою і одночасно вони гнучкі, їм притаманне широке дихання. Найважливішим досягненням музики Д. Чімарози є її жвавість, винахідливість, іскриста веселість. У ній є та справжня легка золота фарба, все в цій музиці б'є ключем і переливається перлами, так легко і радісно, що слухачеві залишається лише насолоджуватися.

Власне світла, прозора фактура звучання сонат, надає можливість їх перекладення для виконання на бандурі. Цьому сприяє і тембрально спорідненість клавесину і бандури. Поряд з оригінальною бандурною музикою, велике значення мають транскрипції творів, що написані для виконання на інших

інструментах. Це дає можливість бандуристам ознайомитися з різноманітними стилями музики, відчути все її багатство і красу, сформувати музичний смак, розвинути внутрішній світогляд. Перекладення музичних композицій – це творчий процес, специфікою якого є переосмислення інструментальних засобів втілення ідейно-емоційного змісту оригіналу і перетворення його вираження з врахуванням особливостей гри на іншому інструменті.

Вдосконалення акустичних і технічних можливостей бандури дає змогу успішно виконувати транскрипції творів класичної музики. Сріблясте, негаснуче звучання, його динамічна шкала, великий діапазон відкрили можливість виконання на бандурів творів А. Вівальді, Й. С. Баха, Д. Скарлатті, Д. Чімарози, В.А. Моцарта, М. Лисенка та інших композиторів. Корифеї бандурного мистецтва В. Кабачок, А. Бобир, С. Баштан, А. Омельченко, В. Герасименко та інші педагоги-бандуристи здійснили перекладення великої кількості зразків класичної музики, створених для фортепіано, арфи, клавесина та гітари. Перекладення оригінального музичного твору передбачає пристосування певного музичного тексту, написаного для певного музичного інструменту чи голосу, для виконання на іншому інструменті.

Доцільність перекладення повинна передбачати можливість його виконання на бандурі та гітарі. В основі цього творчого процесу лежать такі чинники: стійкість смислових елементів музики у сполученні з рухливістю виконавських засобів втілення, які виступають у музичному образі як єдиний і неподільний комплекс; роль тембру, взаємозбагачення видів виконавського мистецтва на основі інтонаційної природи музики; індивідуальний творчий характер виконавської інтерпретації. Однією з важливих умов перекладення є необхідність зберегти авторський задум, максимально наближаючи фонічне звучання оригіналу, зробити відповідним перекладення до специфіки звуковидобування і фактурних можливостей бандури та гітари, турбуватися про зручність виконання. Зміна викладу оригіналу в процесі перекладення відбувається завдяки прийомам, що перетворюють фактуру загалом або частково.

Характерною ознакою сонат Д. Чімарози є використання в тексті великої кількості мелізмів, які збережено без змін. Форшлаги, як вид прикрас, характерні для виконання на бандурі та гітарі і не становлять труднощів. Творчий підхід до перекладення спрямований на збереження та розкриття змісту музичного твору в нових тембрових умовах. Враховуючи це, є можливість стверджувати, що перекладення – різновид творчої інтерпретації за допомогою нових інструментальних засобів. Як частина музично-творчого та виконавського процесів, перекладення передбачає переосмислення виразових засобів втілення музичного образу у зв'язку зі зміною тембру і пристосування фактури до специфіки звуковидобування та технічних можливостей іншого інструмента.

У кожному переосмисленні музичного твору є такі виразові компоненти, які не можуть змінюватися під час перекладання. Це – мелодія в її інтонаційно-ладовій будові і єдності, гармонія та структура твору. Як відомо, мелодія – основний елемент вираження ідейно-емоційного образу, її найстійкіші елементи – звуковисотний та ритмічний, повинні зберігатися у процесі перекладення. Однак є такі елементи музичного твору, які значно трансформуються під час перекладення. Йдеться про фактуру, тембр, артикуляцію, динамічні відтінки. Якщо цього потребує виразність звучання, у процесі перекладення застосовуємо гармонічне заповнення одноголосних епізодів (для підсилення звучання нижніх, чи верхніх регістрів).

Художньо-виражальні можливості сучасної бандури дають змогу охопити широкий спектр музичних творів для перекладення. Виконання студентами різностильової і різножанрової музики сприятиме підвищенню їхньої загальної музичної культури, а музика композитора здобуде тембрально нове, але цікаве й барвисте звучання у виконанні на цих інструментах.

У статті здійснено спробу висвітлення необхідності збагачення навчально-педагогічного репертуару у класах бандури та гітари, використання перекладів творів великих форм класиків світової музики, зокрема Д. Чімарози. Деякі з цих аспектів можна досліджувати більш глибоко. Перспективами подальших досліджень вбачаємо вивчення досвіду вітчизняних педагогів, виконавців та авторів у справі підготовки високоосвіченого, професійно підготовленого майбутнього вчителя музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. Новое дело / Б. Асафьев // Асафьев Б. Об опере / Б. Асафьев – Л.: Музыка, Ленинградское отделение, 1976. – 76 с.
2. Герасименко О. Етюди для бандури / О. Герасименко. – К., Львів : ТеРус, 2004. – 45 с.
3. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавійно-струнних інструментах / Н. Кашкадамова. – Тернопіль: СМП «АСТОН», 1998. – 24 с.
4. Чимароза Д. Избранные сонаты. Тетрадь I. / Д. Чимароза [составитель и редактор Л. Лукомский]. – М.: Музыка, 1982. – 82 с.
5. Чимароза Д. Избранные сонаты. Тетрадь II. / Д. Чимароза [составитель и редактор Л. Лукомский]. – М.: Музыка, 1969. – 80 с.
6. Чимароза Д. Избранные сонаты. Тетрадь III. / Д. Чимароза [составитель и редактор Л. Лукомский]. – М.: Музыка, 1969. – 84 с.
7. Штокалко З. Кобзарський підручник / З. Штокалко [упорядник А. Горняткевич]. – Едмонтон, К.: Видавництво Канадського інституту Українських студій, 1992. – 65 с.
8. Cimarosa D / Album per pianoforte: clavicembalo / D. Cimarosa. – PWM, 1976. – 112 с.

Вальчук Ольга Анатоліївна, Харамбура Левко Остапович. Переклади великих форм для бандури та гітари і їх роль у збагаченні навчально-педагогічного репертуару вищої школи.

У статті було здійснено спробу висвітлення необхідності збагачення навчально-педагогічного репертуару у класах бандури та гітари, використання перекладів творів великих форм класиків світової музики, зокрема Д. Чімарози. Деякі з цих аспектів можна досліджувати більш глибоко. Зокрема на нашу думку, цікавим для викладачів та студентів вищої школи може бути вивчення досвіду інших педагогів, виконавців та авторів у справі підготовки високоосвіченого, професійно підготованого майбутнього вчителя.

Ключові слова: переклад, велика форма, соната, бандура, гітара.

Вальчук Ольга Анатоліевна, Харамбура Левко Остапович. Переводы больших форм для бандуры и гитары и их роль в обогащении учебно-педагогического репертуара высшей школы.

В статье была осуществлена попытка освещения необходимости обогащения учебно-педагогического репертуара в классах бандуры и гитары, использования переводов произведений больших форм классиков мировой музыки, в частности Д. Чимарозы. Некоторые из этих аспектов можно исследовать более глубоко. В частности, по нашему мнению, интересным для преподавателей и студентов высшей школы может быть изучение опыта других педагогов, исполнителей и авторов по делу подготовки высокообразованного, профессионально подготовленного будущего учителя.

Ключевые слова: перевод, большая форма, соната, бандура, гитара.

Olga Valchuk, Levko Harambura. Translations of large forms for a bandura and guitar and their role are in enriching of educational-pedagogical repertoire of higher school.

In the article the attempt of illumination of necessity of enriching of educational-pedagogical repertoire was carried out in the classes of bandura and guitar, use of translations of works of large forms of classics of world music, in particular D. Cimarosa. Some of these aspects it is possible to investigate in more depth. In particular, to our opinion, for teachers and students of higher school there can interesting be a study of experience of other teachers, performers and authors in matters of preparation of highly educated, professionally prepared future teacher.

Keywords: are translation, large form, sonata, bandura, guitar.



УДК 378:78

Ліна Вознюк,
Денис Нуцол

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ДЗВОНАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА

Постановка проблеми. На теперішньому етапі розвитку нашої держави особливо гостро постає проблема формування духовності майбутніх учителів. Відродження народних традицій, звичаїв відіграють тут неабияку роль. Серед них важко переоцінити значення тих засобів етнічного виховання, які пов'язані з українською дзвонарською культурою.

Про відродження та збереження культурного спадку йдеться у державних освітніх документах. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України наголошується на тому, що держава повинна забезпечувати збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, плекання шанобливого ставлення до національних святинь, дбати про виховання особистості, яка з повагою ставиться до народних звичаїв, її естетичний розвиток [7, с. 2–4]. Зокрема, у Законі України «Про вищу освіту» конкретизується мета діяльності вищого навчального закладу, де говориться про забезпечення культурного й духовного розвитку особистості, а також зв'язок освіти з національними й регіональними культурами, традиціями [4, с. 86–87]. Саме тому, на часі духовне відродження майбутніх учителів музики етнопедагогічними засобами, серед яких традиції та звичаї, пов'язані з дзвонарською культурою нашого народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дзвонарське мистецтво України віддавна стало предметом наукових студій (Й. Пеленський, С. Боньковська, В. Рожко, Б. Кіндратюк та ін.). Приміром, український дослідник В. Рожко приурочивши свої дослідження Українській православній церкві, в окремих розділах наукових праць присвячених дзвонарському мистецтву не обминає увагою давні традиції використання дзвонів і дзвіночків у побуті та релігійному житті українців [8, с. 66–68].

Різносторонньо досліджує дзвонарську культуру Б. Кіндратюк, який вперше в українській етнопедагогіці розглядає проблему зміцнення духовного здоров'я школярів засобами музики церковних дзвонів. На широкій джерельній базі по-новому висвітлено історію їхнього запровадження та використання з часів Русі-України, показано місце дзвонів у церковному обряді й народних звичаях, шляхи залучення нинішніх дітей і

підлітків до сприймання дзвонової музики на уроках валеології, літератури, музики й інших заняттях, у позакласній і позашкільній роботі [5].

Сучасні науковці (О. Бузова, Л. Московчук, Л. Шушка, С. Семко) продовжують студії в галузі дзвонарського мистецтва. Традиції використання дзвіночків та бубонців у язичництві досліджують Б. Кіндратюк та Л. Шушка. На їхню думку, ще до виникнення християнства дзвінки мали своє функціональне призначення в культовій практиці, а також у побуті й обрядах давнього населення [6, с. 508–512]. Дослідницею О. Бузовою розкрито поліхудожній потенціал дзвонарського мистецтва. Вона вважає, що «підготовка фахівців для здійснення завдань музичної освіти в нових умовах суспільного розвитку потребує винайдення й розробки нових, відповідних часу, підходів. Одним із них виступає оволодіння майбутніми спеціалістами навичками розкриття поліхудожнього потенціалу унікальних сторінок історії та характерних особливостей художньої мови різноманітних видів українського мистецтва», зокрема дзвонарського, яке є значним внеском у скарбницю надбань людства, розвій світової цивілізації загалом» [1]. Однак, не зважаючи на широкий спектр наукових досліджень у галузі дзвонарського мистецтва, ще недостатньо вивчене значення дзвонарських народних традицій та звичаїв у духовному формуванні майбутніх учителів музики. Тому, *метою* статті є привернення уваги до цієї проблеми, зокрема, визначення форм роботи щодо плекання шанобливого ставлення студентської молоді до дзвонарського мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Життя українського народу, ще від часів запровадження християнства, супроводжувалося музикою дзвонів. Ці музичні, ударні інструменти скликали парафіян на Богослужіння, використовувались у найурочистіших його моментах, звучали на похоронах, згуртовували народ під час стихійних та громадських нещасть, прославляли перемоги, тобто слугували важливим чинником духовного буття людини. Дзвони розглядаються не тільки як церковні атрибути, а й народні ударні музичні інструменти з групи ідіофонів, пам'ятники історії та матеріальної культури, твори художнього ливарництва, пам'ятки писемності й взірці механічних систем [7, с. 34].

Дзвонарське мистецтво – це традиції, звичаї нашого народу, а їхнє незнання є ознакою низького рівня духовності особистості. У сучасному житті церковні дзвони й дзвоніння не виконують такої важливої ролі як у минулому. В побуті все менше зустрічаємося з обрядовими формами дзвоніння, змінилося їхнє сприйняття людьми, поступово забуваються народні дзвонарські звичаї та обряди. Життя індивідуума інтегрується у європейські стандарти і він поволі починає втрачати ті цінності, які склалися, утверджувалися й відповідно набувалися молодим поколінням [7, с. 152–153]. Саме тому, моральне і духовне виховання майбутніх учителів музики, а відповідно школярів повинно базуватися на українських дзвонарських традиціях та звичаях. Відтак, українська кампанологія (наука про дзвони) поступово звертає увагу на відображення дзвонарського мистецтва в народних звичаях і традиціях нашого народу.

Дзвоніння – такий же важливий і художньо своєрідний вид національно-культурного спадку, як і церковне співоче мистецтво, іконопис, архітектура, народні ремесла. Церковні й громадські дзвоніння мають свою історію, стильові основи, функціональність. Розглядаючи народні традиції прилучення підростаючого покоління до дзвонарського мистецтва, найперше доцільно пояснити студентам, що церковне дзвоніння – це уособлення духовного життя людини, її душі, а нинішня особистість більше звернена до земного. Колись релігія відігравала вагомий роль у житті людини, була її «храмом». Нині ж церковне дзвоніння як символ духовного не сприймається всіма повноцінно в реальному житті, а якщо люди відповідно реагують на звучання дзвонів, то лише на великі свята чи в похоронному обряді [7, с. 153].

Духовне виховання підростаючої особистості залежить від багатьох факторів. Насамперед від сформованості в нашій державі єдиного простору духовного розвитку індивіда. Сюди входить школа з її навчальною, позанавчальною, позашкільною та громадсько-корисною діяльністю, сім'я, різноманітні державні інституції, громадські та релігійні установи, вищі навчальні заклади. Використання дзвонарського мистецтва чи його елементів є дуже вагомим чинником оновлення вищої освіти, підвищення інтересу в учнів до навчання, їх активності у навчальному процесі.

Одним зі шляхів покращення духовного благополуччя майбутніх учителів музики за допомогою дзвонарського мистецтва пропонуємо включення інформації про дзвонарське мистецтво до змісту освіти й виховання на заняттях з методики музичного виховання, зарубіжної музичної літератури, оркестрового класу, позааудиторної роботи тощо.

Вважаємо, що серед основних причин незнання студентами-музикантами українських дзвонарських традицій – недостатня поінформованість щодо мети й уставного значення дзвоніння, що призводить до нерозуміння їхньої виховної ролі. Для вирішення цих суперечностей ми пропонуємо використовувати різні форми роботи щодо плекання шанобливого ставлення студентської молоді до дзвонарського мистецтва. Такими, на наш погляд, є бесіди, диспути, екскурсії, години куратора тощо. Приміром, пропонується провести виховний захід (конкурс) на кращого знавця українських звичаїв, традицій, що носять оздоровчий характер (при цьому звертаємо увагу на ті, що пов'язані з дзвонарством).

Таким чином майбутні учителі музики, шукаючи потрібні відомості, знайомляться з народними прислів'ями, приказками, творами письменників, де йдеться про дзвони та дзвоніння. Ефективним засобом прилучення студентства до дзвонарства стануть екскурсії на дзвіниці, наприклад Почаївської лаври, поїздка на щорічний фестиваль дзвонарів, що проходить у Луцьку тощо.

Позитивні зрушення в приверненні уваги підростаючого покоління до народних дзвонарських традицій і звичаїв дає використання потенціалу усної народної творчості (пісні, думи, легенди, приказки, колядки,

щедрівки, гаївки, коломийки тощо). Водночас вивчення народнопоетичного матеріалу допомагає краще зрозуміти символіку дзвонів і дзвонінь, їх оздоровчу сутність. Наприклад, для кращого розуміння студентами-музикантами дзвонарських звичаїв варто запропонувати їм розшукати на сторінках літературних джерел чи інтернет-мережі народні прислів'я та приказки про силу дзвонінь. Приміром: «Хто заграє на дзвоні, тому усміхнеться щастя, мир і злагода пануватимуть у сім'ї, щедро родитиме нива, у того не болітиме голова» [9, с. 4], або ж віднайти пісеньки, де йдеться про різні функції дзвонінь. Скажімо, серед календарних творів побувала пісенька (її записано в Любомльському районі Волинської області) «Іди, іди, дощику». Тут йдеться про захисну функцію биття у дзвони:

Іди, іди, дощику,
Зварим тобі борщику
І всі дзвони б'ють, б'ють.
Пошли хмари на татари,
Щоб дошки перестали [3, с. 46].

На Поділлі занотована подібна пісенька «Вийди, вийди, сонечко». Тут, зокрема, співається, що:
А всі дзвони дзвонять,
Хмару розбивають,
Сонечко добувають [3, с. 56].

Побувала й гра «Бий, дзвоне, бий»: коли надходить хмара, то діти ліплять із піску чи землі дзвіницю і, б'ючи по ній кийками, приспівують:

Бий, дзвоне, бий!
Хмари розбий!
Нехай хмари на татари,
А сонечко на хрестяни.
Бий, дзвоне, бий!

Хмару розбий [3, с. 33].

Звуки сполошного дзвону наслідуються в дитячому фольклорному творі «Бім-бом, дзелень-бом!»:

Бім-бом, дзелень-бом!
Загорівся кичин дом! [3, с. 240].

Таким чином, студенти пізнають народні дзвонарські традиції щодо побування дзвонінь у громадському житті, вчать розрізняти їхнє функціональне призначення.

З метою кращого ознайомлення студентів-музикантів з історією запровадження в Русі-Україні церковних і громадських дзвонінь, пропонуємо наводити приклади з літописів, спогадів мандрівників, письменників і поетів про їхні враження від почутих дзвонінь тощо. Рекомендуються завдання віднайти в літописах, іншій науковій літературі згадки про побутові й церковні дзвоніння, а на основі зібраних польових матеріалів підготувати невелике інформаційне повідомлення, чи виступ на конференцію. Майбутні педагоги-музиканти мали б також знати й уміти пояснити значення уставних звичаїв дзвонінь (благовіст, дводзвін, тридзвін, передзвін, перебирання і т. п.), тому на годинах академнаставника пропонується для сприйняття студентами різних видів гри на дзвонах прослухати аудіо записи із подальшим визначенням їхнього змісту. Корисним є застосування у виховній роботі з майбутніми учителями музики перегляду ними відеозаписів із фестивалів дзвонарського мистецтва та фільмів на дану тематику.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що нині проблеми відродження духовності потребують використання різних засобів, їхнього вмілого поєднання у виховній роботі зі студентською молоддю. Певне місце серед них займають складові дзвонарської культури, їхній виховний потенціал, народні звичаї і традиції плекання шанобливого ставлення до дзвонів і дзвонінь. Тому, для формування інтересу у студентства до дзвонарського мистецтва та кращого розуміння ними дзвонарських традицій, ми пропонуємо застосовувати різні виховні форми роботи. Перспективу наукового пошуку вбачаємо у подальших дослідженнях різних аспектів дзвонарства та виділення їхнього педагогічного потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бузова О. Поліхудожній потенціал вивчення дзвонарського мистецтва України в контексті системи музичної підготовки майбутнього вчителя музики. [Електронний ресурс] / О. Бузова / Режим доступу: www.bdpu.org/scientific_publishend/pedagogics_4_2005/21-93k.
2. Вознюк Л., Кіндратюк Б. Формування інтересу майбутніх педагогів до вивчення дзвонознавства / Л. Вознюк, Б. Кіндратюк // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – 2008. – Вип. XXII–XXIII. – 338 с.
3. Дитячі пісні та речитативи / Упоряд. Г. Довженок. – Київ, 1991. – 46 с.
4. Там само, с. 240.
5. Закон України «Про вищу освіту». [Науково-практичний коментар]. / За заг. ред. Кременя В. Г. – К., 2002. – 323 с.
6. Кіндратюк Б. Духовне здоров'я школярів і музика дзвонів: етнопедагогічний аспект [наук.-метод. посібник] / Богдан Кіндратюк – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2005. – 270 с.
7. Кіндратюк Б., Шушка Л. Дзвіночки та бубонці в язичництві // Історія релігій в Україні: науковий щорічник у 2-х кн. Кн. II. – Львів, 2007. – С. 508 – 513.

8. Національна доктрина розвитку освіти України // Всеукраїнський громадський тижневик. – 2002. – № 26. – С. 2 – 4.
9. Рожко В. Нарис історії української православної церкви на Волині: [історико-краєзнавчий нарис] / Володимир Рожко. – Луцьк, 2001. – 672 с.
10. Томаш Г. Золотий благовіст: про дзвони, дзвоніння / Г. Томаш // Голос Покуття: Снятинська районна газета. Снятин 2008. – № 17. – С. 4.

Вознюк Ліна Петрівна, Нуцол Денис Юрійович. Формування духовності майбутніх учителів музики засобами дзвонарського мистецтва.

З урахуванням основних напрямів реалізації поліхудожнього потенціалу вивчення дзвонарського мистецтва, розглянуто навчально-виховну роботу зі студентами-музикантами. З'ясовано значення дзвонарських традицій та звичаїв у вихованні духовності підростаючого покоління. Запропоновано включення інформації про етнопедагогічні прийоми залучення майбутніх учителів музики до пізнання основ дзвонарства у виховний процес ВНЗ.

Ключові слова: майбутні учителі музики, звичаї, традиції, навчально-виховний процес ВНЗ, церковні дзвони, дзвоніння, дзвонарське мистецтво.

Вознюк Лина Петровна, Нуцол Денис Юриевич. Формирование духовности будущих учителей музыки средствами колокольного искусства.

С учетом главных направлений реализации полихудожественного потенциала изучения колокольного искусства рассмотрено учебно-воспитательную работу со студентами-музыкантами. Выяснено значение колокольных традиций и обычаев в воспитании духовности подрастающего поколения. Предложено включение об этнопедагогических приемах привлечения будущих учителей музыки к познанию основ колоколоведения в воспитательный процесс ВНЗ.

Ключевые слова: будущие учителя музыки, обычаи, традиции, учебно-воспитательный процесс, церковные колокола, трезвон, колокольное искусство.

Lina Voznyuk, Denys Nucol. Spirituality of future teachers music means bell-ringing art.

Given the main areas of potential study polyartistic aesthetic potential of the bell-ringing art considered educational work with students-musicians. It was shown the value of the bell-ringing traditions and customs in the upbringing of the younger generation spirituality. An information included ethno pedagogical techniques to attract future teachers to know the basics of the bell-ringing educational process in universities.

Key words: future music teachers, customs, traditions, and the educational process of university, church bells chiming, bell-ringing art.



УДК 37.017.93

Ольга Лукач

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Заявлена проблема не має простих і швидких способів розв'язання, що пов'язано не тільки з природними труднощами конструктивного характеру, а й з трансформацією суспільних особливостей, унаслідок яких зміна духовних орієнтирів, плюралістичні трактування історичного минулого, теперішнього і майбутнього країни створюють атмосферу стихійності суспільного життя з його нестабільністю та непередбачуваністю.

Сьогодні все частіше усвідомлюється той факт, що загрозу цивілізації можуть становити не лише техногенні катастрофи, зумовлені безвідповідальним використанням науково-технічних досягнень, загрозу духовному, морально-етичному стану суспільства може нести недооцінка психологічного, морального аспектів розвитку людини як „*homo sapiens*”. Тому зусилля мають спрямовуватися на „виховання глибоко моральної, порядної особистості, від якої, можливо, залежатимуть певні аспекти розвитку суспільства, цивілізації, людства в цілому” [5, с.74].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор; виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується авторська стаття. Згідно з енциклопедичним визначенням, моральна культура – це „усвідомлено вироблений на основі гуманістичних традицій і постійно вдосконалюваний особистістю індивідуальний досвід морально ціннісного ставлення до світу, людини, до самої себе”. В ідеалі йдеться про „гармонійний максимум усіх морально-духовних цінностей у структурі особистості та міжфункціональний зв'язок між ними” [2, с.524]. На думку Г. Полякової, поняття „моральна культура” використовується для позначення

мири глибини й органічності втілення у вчинках людей вимог моральності [6, с.58]. Моральні прояви реалізуються у взаємодії кількох суб'єктів. Це дало А. Карміну змогу розглядати моральну культуру як атрибут культурних проявів [4, с.36]. Водночас М. Каган стверджує, що моральні прояви – це сутність цінності індивідуального суб'єкта, яка віддзеркалює внутрішній імпульс конкретної людини, її духовну мотивацію, що набуває виявлення у вчинках стосовно іншої людини [3, с.106–107].

Як соціальна система, моральна культура органічно втілюється в індивідуальній культурі – системі особистісних якостей людини і стає атрибутом людської індивідуальності, сферою реалізації здібностей, особливим способом внутрішньої детермінації діяльності й поведінки в соціумі. На думку М. Бахтіна, вся культура в цілому інтегрується в одному місткому контексті життя, тобто культура суспільства неминуче шукає виходу в культурі особистості. Моральна культура синтезується в культурі основних форм життєдіяльності людини: теоретичній (культура мислення), духовно-практичній (культура почуттів) [1, с. 65].

Проблеми морально виховання особистості набули висвітлення у працях вітчизняних та зарубіжних педагогів минулого та сучасності (Р. Апресян, Л. Архангельський, В. Афанасьєв, М. Бердяєв, І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, О. Вишневський, О. Дробницький, В. Жуковський, М. Каган, Б. Ліхачов, Т. Поніманська, В. Соловійов, В. Сухомлинський, А. Токарська, М. Федоров та ін.). Вивченню ціннісних орієнтацій студентів, цілей-цінностей і моральних якостей присвячено праці О. Григор'євої, Є. Гришина, Д. Леденцова, О. Люсової та ін. Розвиток моральної самооцінки студентів відображено в дослідженнях О. Дмитрієва, В. Лисовського, Т. Сучкової, моральних суджень – Д. Малюгіна, А. Гайворонської та ін. Безпосередньо до вивчення особливостей морального виховання студентської молоді зверталися О. Багас, К. Байша, Г. Васянович, М. Горда, О. Денищик, С. Крук, О. Кузнєцова, І. Ластовченко, Ю. Максимчук, В. Марчук, Н. Ткачева та ін.

Формування мети статті. На основі аналізу наукової літератури розкрити сутність поняття моральної культури особистості, висвітлити основні підходи до даного визначення, охарактеризувати особливості її прояву. А також метою статті є: визначення компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості у студентів вищих педагогічних навчальних закладів моральної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Моральна культура як рівень оволодіння моральними, принципами та ідеалами є якістю суб'єкта культури, котрий може виступати і як індивідуальний суб'єкт, і як груповий. Тому цілком правомірно вести мову про декілька аспектів прояву моральної культури як на особистісному рівні, так і на колективному та суспільному рівнях. Однак, в якій ролі не виступав би індивід, моральна культура в своєму реальному функціонуванні постає показником рівня його морального розвитку, незважаючи на те, йдеться про ту чи іншу соціальну систему, соціальну групу чи окрему особистість.

Будучи суспільною за своїми джерелами, моральна культура є індивідуальною за способами існування і механізмами дії. Звідси формування моральної культури особистості можна визначити як процес, що передбачає оволодіння і відтворення індивідом морального досвіду як культури моральної діяльності, спілкування, відносин, поведінки. Визначення сутності сформованості моральної культури як складного інтегративного особистісного утворення, що охоплює знання про моральні норми і цінності, орієнтацію на їх дотримання у власній поведінці, вміння реалізувати таку поведінку у своїй життєдіяльності та відносинах з іншими людьми, дав змогу виокремити в її структурі певну компоненти: когнітивний (знання), емоційно-ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації) та поведінковий (моральна поведінка). Ця структура враховувалася нами при розробці критеріїв, які були ідентичними внутрішньому змісту названих компонентів і характеризувалися сукупністю відповідних показників. Показниками критерію „знання” визначили: розуміння сутності таких понять, як „мораль”, „моральність”, „моральна культура”; знання моральних норм, цінностей і способів їх дотримання у власній поведінці, відносинах з іншими людьми. Показниками критерію „ставлення” обрали: позитивне ставлення до моральних норм і цінностей, прагнення до їх використання у власній поведінці та відносинах з іншими людьми; критерію „ціннісні орієнтації”: орієнтацію на моральні цінності, здійснення морально обґрунтованого вибору, прагнення самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність.

Показниками критерію „моральна поведінка” визначили: вміння дотримуватися норм і цінностей у власній поведінці та відносинами з іншими людьми; вміння попереджати і конструктивно розв'язувати конфлікти. Констатація проводилася в Кременецькому обласному гуманітарно-педагогічному інституті імені Тараса Шевченка і Рівненському державному гуманітарному університеті. Загалом педагогічною діагностикою було охоплено 538 студентів.

Робота здійснювалася за допомогою комплексу взаємопов'язаних методів: анкетування, усне опитування, метод незакінчених речень, бесіди, тестування, педагогічні спостереження, розв'язання проблемних ситуацій, методів математичної статистики. З метою виявлення знань студентів щодо сутності таких понять, як „мораль”, „моральність”, „моральна культура” використовували анкету. Студентам пропонувалося сформулювати які – небудь моральні норми і правила. Переважна більшість студентів без утруднень дала на нього відповідь. Значно важчим виявилось завдання конкретизувати своє розуміння деяких моральних норм. Наприклад, на запитання: „Чи можна йти до поставленої мети будь-якими засобами?” були отримані такі відповіді: 43,6 % студентів не погодилися з цим твердженням, 15,8 % студентів не змогли визначитися і 38,6 % студентів висловили згоду. На наступне запитання анкети: „Чи займаєтеся Ви активним вихованням свого характеру?” більшість студентів дало ствердну відповідь. На

запитання: „Чи хотіли б Ви розвинути в собі моральні якості?” 84,9 % студентів також дали позитивну відповідь. Відповідаючи на запитання „Чи цікаво Вам обговорювати моральні проблеми?”, близько половини студентів обрали варіант „так”. Водночас прохання конкретизувати проблеми, які викликають зацікавленість, викликало у 34,2 % студентів розгубленість. Усі перераховані запитання орієнтувалися на виявлення міри усвідомлення студентами моральних понять. Отримані дані дали змогу зробити висновок про недостатність знання студентами моральних норм і правил. У процесі констатувального етапу експерименту використовували також метод незакінчених речень. Студентам пропонувалося завершити такі речення:

Мораль – це ...

Моральність означає ...

Сукупність правил поведінки в суспільстві називають ...

Характерними ознаками моральної людини є ...

Одержані нами результати засвідчили, що студенти відчувають значні утруднення у визначенні сутності запропонованих їм понять, почасти плутають їх, а то й вважають їх „пережитками минувшини”. Правильно завершити незакінчені речення змогло лише 8,3 % студентів; неточності, деяку плутанину у характеристиці кожного з них допустило 41,1 % студентів, 50,6 % респондентів не змогли дати більш-менш адекватного їх визначення. У процесі діагностичної роботи використовували методику „Рівень духовного розвитку особистості” (за Е. Помиткіним), яку адаптували до проблеми нашого дослідження. Студентам пропонувався перелік запитань, кожне з яких вони мали оцінити за 7-бальною шкалою (найвища оцінка 1 бал, найнижча – 7 балів).

Запитання:

1. Чи добре ви себе знаєте?

2. Чи враховуєте ви в повсякденному житті інтереси інших людей?

3. Спробуйте пригадати, як часто вами оволодіває гнів?

4. Чи подобається вам ділитися тим, що у вас є?

5. Чи маєте ви бажання мати ті речі, які є в інших?

6. Спробуйте визначити, як часто ви помічаєте власні помилки у житті.

7. Чи завжди вам вдається виправити помічені в житті помилки?

Рівень сформованості моральної культури визначався таким чином: складали бали, якими студенти оцінили запитання 2, 4, 6, 7 і віднімали від них суму балів, одержаних на запитання 3 і 5.

Аналіз одержаних даних засвідчив, що високому рівню сформованості моральної культури за цією методикою відповідало 12,8 % студентів (2 – 4 бали), низькому рівню 42,5 % студентів (20 – 40 балів). Студенти (44,7 %), які набрали кількість балів у проміжку від 5 до 19 балів, належали до середнього рівня сформованості моральної культури. За допомогою структурних компонентів, критеріїв та показників визначено рівні сформованості у студентів моральної культури: високий, середній, низький. Високий рівень. Студент: має ґрунтовні знання щодо сутності моралі, моральності, моральних норм і способів їх дотримання, добре розуміє сутність моральних цінностей; виявляє ціннісне ставлення до моральних норм і цінностей; характеризується адекватною самооцінкою; постійно дотримується моральних норм і цінностей у власній життєдіяльності та відносинах з іншими людьми, вміє попереджати й конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації.

Середній рівень. Студент має неповні знання щодо сутності моралі, моральності, моральних норм і способів їх дотримання, загалом правильно розуміє сутність моральних цінностей, але ставлення до них часом носить утилітарний характер, що відповідним чином позначається на застосуванні моральних норм і цінностей у власній життєдіяльності та відносинах з оточуючими; самооцінка завищена або занижена; намагається уникати конфліктів, але за умов їх виникнення, почувається безпорадно, при негативному ставленні до конфліктних ситуацій не вміє знаходити конструктивні способи їх розв'язання.

Низький рівень. Студент: має фрагментарні, зазвичай помилкові знання щодо сутності моралі, моральності, моральних норм і способів їх дотримання; не завжди правильно розуміє зміст моральних цінностей; виявляє байдуже ставлення до моральних проявів як у самого себе, так і в інших; самооцінка може бути завищеною, але зазвичай значно занижена; не дотримується моральних норм і цінностей у власній життєдіяльності та відносинах з іншими людьми, схильний до конфліктності, виникаючі проблеми намагається вирішувати з позиції сили.

До експериментальної групи (ЕГ) дослідження увійшло 259 студентів Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка. Контрольну групу (КГ) дослідження склали 279 студентів Рівненського державного гуманітарного університету.

Аналіз результатів констатації за всіма обраними нами напрямками дав змогу визначити належність студентів ЕГ та КГ до визначених нами рівнів сформованості моральної культури. Узагальнені результати представлені в таблиці 1.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, найбільша кількість студентів як експериментальної, так і контрольної групи, охоплених констатувальним етапом, належала до середнього рівня сформованості моральної культури. Досить великою виявилася чисельність студентів в обох групах, яких за сукупністю показників ми віднесли до низького рівня сформованості досліджуваного особистісного утворення. До високого рівня в експериментальній і в контрольній групах віднесли порівняно невелику кількість студентів.

Значна кількість студентів (близько двох третин) відзначається недостатньою сформованістю знань і вмінь морально зумовленого залучення до між особистісної взаємодії (обговорення ситуацій проводилося за групами), порушенням правил культури спілкування.

Рівні сформованості у студентів вищих педагогічних навчальних закладів моральної культури, %

Рівні	Кількість	
	ЕГ	КГ
Високий	12,4	12,9
Середній	45,9	46,7
Низький	41,7	40,4

Виявлений нами стан сформованості у студентів вищих педагогічних навчальних закладів моральної культури засвідчує необхідність проведення цілеспрямованої роботи у зазначеному напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники: Ежегодник. 1984– 1985. – М.: Наука, 1986. – С. 80–160.
2. Енциклопедія освіти, С. 524.
3. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб.: ТООТК Петрополис, 1997. – 159 с.
4. Кармин А. С. Культура социальных отношений / А. С. Кармин. Серия. Мир культуры, истории и философии. – СПб.: Лань, 2000. – 117 с.
5. Кремінський Б. Г. Обдарованість та проблема розвитку здібностей особистості / Б.Г. Кремінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 12. – С.74–80.
6. Полякова Г. Б. Нравственная культура в аксиологическом пространстве современной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Полякова Г.Б. – СПб., 2005. – 21 с.

Лукач Ольга Мирославівна. Рівні сформованості моральної культури у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

В даній статті розглядається проблема моральної культури як важливої складової структури особистості студента.

Основна увага приділена характеристиці таких елементів моральної культури, як потреби, інтереси, цінності, здатність робити моральний вибір, висувати усвідомлену мету своєї діяльності.

Також висвітлено зміст і процедуру констатувального етапу експерименту, присвяченого визначенню рівнів сформованості моральної культури студентів у вищих педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: моральна культура, моральність, етика, культура, моральні норми, моральні цінності.

Лукач Ольга Мирославівна. Уровни сформированности нравственной культуры у студентов высших педагогических учебных заведений.

В данной статье рассматривается проблема моральной культуры, как важной складовой структуры личности студента.

Основное внимание отводится характеристике таких элементов моральной культуре, как потребности, интересы, ценности, способность делать моральный выбор, выдвигать осмысленную цель своей деятельности.

А также рассматривается содержание и процедура констатувального этапа эксперимента, посвященного определенному уровню формирования моральной культуры студентов высших педагогических учебных заведений.

Ключевые слова: моральная культура, мораль, моральность, етика, культура, моральные нормы, моральные ценности.

Lukacs Olga. The article investigates the problem of moral culture as an important component of student personality.

The great attention is dedicated to characterization of the following moral culture elements: needs, interests, values, ability to make moral choice, to nominate conscious goal of self activity.

Content and procedure of stating stage of experiment which is dedicated to the determination of students' moral culture levels at pedagogical high school is revealed. KEY WORDS: moral culture, moral, morality, ethics, culture, moral standards, moral values.



УДК 78168

Василь Сиротюк,
Василь Райчук**АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ
ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНОГО ТВОРУ**

Постановка та актуальність проблеми. В сучасних умовах творчість композитора – це первинний вид художньої діяльності, що породжує художні цінності, а виконавське мистецтво – це вторинний вид художньої діяльності, що відтворює результати первинної творчості. На виконавця покладається дуже відповідальне завдання – донести творіння композитора до слухацької аудиторії.

Музику справедливо називають мовою серця, яка виховує культуру почуттів, а саме ставлення до музичного мистецтва є показником рівня духовності людини. Уміння слухати і чути музику, розвиваються виключно у спілкуванні з музичним мистецтвом. Музика і мова емоцій, властива лише музиці, і є результатом образного мислення. Саме ж виконання музичного твору є яскравим проявом індивідуальності, як сукупності своєрідних психологічних рис, що характеризують особистість виконавця. Музична індивідуальність – це перш за все особливе гостре відчуття того чи іншого музичного твору і ставлення до нього.

Мета статті – розкрити проблеми розвитку творчого мислення як основного засобу інтерпретації музичного твору та формуванню комплексного підходу у вихованні студента-інструменталіста, розкрити головні проблеми інтерпретації, індивідуалізації та активізації навчально-виховної роботи.

Актуальність останніх досліджень і публікацій. «Інтерпретація» (від лат. *interpretatio*) – тлумачення, роз'яснення. В музичному мистецтві «інтерпретація» трактується як творче виконання музичного твору, що ґрунтується на самостійному тлумаченні виконавцем узагальненого музичного образу [3, с. 62]. Творчий характер мистецтва виконання музичних творів їх інтерпретація дають підстави для ствердження того, що не тільки писати, але при виконанні музичних творів слід враховувати і специфіку слухацької аудиторії. «Творчі задатки необхідно розвивати в кожній людині», – стверджував Д. Кабалевський [2, с. 43]. Практика доводить, що слухач по-різному сприймає інтерпретацію одного і того ж твору різними виконавцями. На необхідність орієнтувати інтерпретацію на дитяче сприйняття вказував Д. Кабалевський, який говорив, що від учителя, який відіграє роль посередника між композитором і дітьми, вимагається особлива майстерність орієнтації у виконанні музичних творів, на слухацькі можливості дітей. Майбутній вчитель повинен не тільки досягнути виразного виконання, але його виконання має зацікавити шкільну аудиторію. Тому мистецтво інтерпретації музики для дітей вимагає від виконавця яскравої подачі істотних, важливих деталей музичного твору, підкреслити головне, своєрідне в ньому.

Виконання твору повинно пробуджувати уяву, фантазію дітей, розвивати музично-слухові уявлення, викликати правильні, – але у кожного слухача свої – асоціації. У спілкуванні музикантів, на сторінках преси побутує думка про «правильне виконання», про «певні традиції», в інтерпретації музичних творів окремих виконавців. Все це так, але сліпе наслідування може виглядати досить карикатурно. На певному етапі роботи над музичним твором, можна ознайомитись з інтерпретацією цього твору різними виконавцями, використовуючи записи фонотеки, але все це повинно збагачувати багаж знань, для створення своєї інтерпретації, свого «бачення» музичного полотна, притаманне і близьке тільки йому. Як вважав Г. Нейгауз, «головне завдання педагога – зробити якомога швидше так, щоб бути непотрібним учневі, щоб прищепити студенту самостійність мислення, методів роботи, самопізнання і вміння добиватись мети» [4, с. 187].

Дійсно художній твір набирає об'єктивної форми, в ньому свідомо сконцентрувались почуття і хвилювання композитора. Далеко не кожен виконавець може виконати технічно складний твір на високому рівні, але кожен повинен навіть у невеличкій п'єсі, виявити виконавську самостійність, індивідуальність, знайти і показати особисту інтерпретацію музичного твору. Всі ці якості повинні виховуватись з перших кроків вивчення і до концертного виступу. У цілому художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору, в системі інструментальної підготовки є засобом, що дає змогу якнайближче підготувати студента до опанування професійно-творчих засад музично-виховної роботи з учнями в загальноосвітній школі.

Отже, життя музичного твору залежить не тільки від композиторського задуму і його реального втілення у вигляді нотного тексту, але і від конкретного інтерпретаційного рішення у виконанні цього твору. Створення переконливої і змістовної інтерпретації неможливе без поглибленого вивчення образно-сміслової сфери і конструктивних особливостей музичного твору, без аналізу умов його створення, індивідуального творчого почерку композитора.

Часто говорять про «творчу атмосферу класу». З чого вона складається і як її створити? В. Сухомлинський вважав, що людей вабить одне до одного потреба в співпереживанні. Сам характер індивідуальних занять постійно нагадує нам про важливість такого психологічного налаштування. У музичній педагогіці, як і в загальній, не існує готових рецептів, користуючись, якими можна бути впевненим

у швидких позитивних результатах, але складна психологічна система “вчитель – учень” діє набагато ефективніше в атмосфері такого сильного “каталізатора” як співпереживання, радість спільного відкриття.

На горизонтах педагогіки вже досить давно з’явилися стандарти “правильного виконання”, виникли певні традиції виконавства, характерні для певного навчального закладу чи курсу, на якому вчиться музикант. Педагог, позбавляючи учня пошуку індивідуальності, надає методиці самодостатнього значення. Підбір програми у такому разі відбувається за принципом: “вдасться йому виконати музичний твір чи ні?” Учні відводиться місце пасивного спостерігача, виконавця волі педагога, котрий нав’язує чужу інтерпретацію, яка вважається “зразковою”. Зокрема, у своїх рекомендаціях баяністам Ю.Акімов і П.Гвоздев зазначають: «Поступово від підбору твору, пісні, виходячи із своїх здібностей, учні зможуть перейти до імпровізації, а в подальшому і до створення власної музики, тобто до вищої форми музичної творчості» [1, с. 9].

Мистецтво інтерпретації впливає одночасно на думку і на почуття людини-слухача. Засвоєння слухачем знань повинне в той чи інший спосіб зумовлювати їхні вчинки, суспільну діяльність, а це відбувається лише тоді, коли діємо не лише на розум слухача, але і на серце, емоції. Отже, виконавець є своєрідним співавтором музичного твору, він зобов’язаний творити на основі створеного композитором своє нове мистецтво. І виконувати таку відповідальну місію може лише у результаті тривалого і наполегливого процесу самовиховання, коли він буде володіти великою духовною культурою, зможе виробити бездоганний смак, стане здібний до філософського і поетичного осмислення життя, володітиме якнайтоншим відчуттям ритму і справжнім музичним відчуттям музичної форми, її динамічному розвитку. Отже, виразне виконання – це приємне для слуху відтворення художнього змісту твору згідно з намірами автора, це мовлення, яке внаслідок своєї правильності та емоційно-естетичної завершеності, додає думку та почуття й викликає відповідну реакцію слухача. Таким чином необхідно відзначити, що на формування змісту музичного твору впливає життєвий досвід інтерпретатора, емоційні переживання наповнених людським теплом та добротою.

Однією з проблем теорії художнього виховання є об’єднання лінії індивідуального і загальноспрямованого формування особистості, збереження унікальності, неповторності не лише засобів музичної творчості, але й виявлення індивідуальної реакції, особливостей сприйняття музики. В арсеналі педагога-професіонала є чимало засобів, щоб виявити індивідуальне. Основним, споконвічним залишається слово вчителя. Метод демонстрування за інструментом, якщо він не зводиться до формули: “ви граєте так, а слід грати так” – дуже переконливий. І все ж поставити перед учнем художньо-виконавське завдання у всій повноті можна лише за допомогою слова. Індивідуалізація музичного навчання студентів неодмінно передбачає самовиховання. Самовиховання – це активність особистості, спрямована на удосконалення себе через систему дій. Результативність музичного навчання значною мірою залежить від умінь і навичок самовиховання. Процес музикування, роботи за інструментом, партитурою вимагає від студентів усвідомленого спрямування на самоосвіту. Однією з умов внутрішнього спонукання студентів до музичного самовиховання виступає уявлення про можливість, значущість фахової підготовки в практичній діяльності вчителя.

Професійно-практичне усвідомлення навчальних завдань, активна спрямованість студентів в майбутнє є провідним фактором виникнення мотивації до учіння і самовиховання. Відомий психолог С.Л. Рубінштейн підкреслював, що успіхом у роботі є формування у себе певних якостей, які приведуть до бажаної мети лише тоді, коли людина включається в діяльність, спрямовану на вирішення життєво-важливих завдань [6, с. 134]. Тому особливе значення може мати професійно-практичне опосередкування навчально-художньої діяльності, причому в тій мірі, в якій підготовка до майбутньої діяльності набула б для студентів особистісного змісту, стала життєво важливою метою.

Планомірний і наполегливий пошук індивідуальності триває не лише в класі, а й на естраді. Якщо відчутна в класі самостійність мислення на естраді або екзаменах зникає – це справляє враження даремно затрачених зусиль. Учень сам добре відчуває, як згубно діє на нього “публічна самотність”, і найчастіше приходиться до висновку, що естрада йому протипоказана. Що ж, як відомо, трапляються і такі випадки. Проте з психологічної точки зору важливу роль в естрадному самопочутті відіграє репетиційний етап роботи над твором; він характеризується перерозподілом уваги, частина якої спрямована на пристосування до незнайомої акустики, до звучання в залі тощо. З перших хвилин прослуховування можна судити, наскільки в учня глибоко закріпилося індивідуалізоване ставлення до виконуваного твору. Якщо твір “дозрів” технічно і змістовно, настає наступний етап “примірювання” до майбутньої слухачької аудиторії. На перших порах доцільно виконувати програму перед своїми однокурсниками, ровесниками, друзями. Обговорення не повинно бути надто детальним (нота в ноту), а підкреслюючи позитивне, вказати шляхи подолання окремих недоліків. Прослуховування, репетиції мусять бути осмисленими, як творчий процес, як шлях опанування індивідуального виконавського мистецтва.

Висновки. Отже, інтерпретація музичного твору передбачає пошук студентами особистісно-значущих смислів, співзвучних власному духовному сприйманню, розумінню, усвідомленню та поетапному опрацюванню компонентів музичного образу, активізує творче мислення студентів у засвоєнні та виконанні музичного твору, створює умову для пошуку власної інтерпретації. Тому комплексний підхід до проблем музичного виховання студента-інструменталіста – це процес не одного дня, а планомірне щоденне поєднання різних форм і методів роботи, який вимагає від викладача повної віддачі, знань, умінь та навичок. Методично-педагогічна доцільність, продуманість, доступність, гнучкість, ширість, простота,

скромність, витримка, сила волі, захопленість в роботі – ось головні риси викладача. Викладач повинен мати глибокі знання з музично-теоретичних дисциплін, досконало володіти грою на інструменті, бути флагманом для своїх вихованців у всіх галузях знань, усвідомлюючи, що лише йому доручено найвищу цінність нашого суспільства – розвиток творчої особистості – майбутнього вчителя музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акімов Ю. Г., Гвоздев П. А. Прогрессивная школа игры на баяне / Ю. Г.Акімов, П. А.Гвоздев. – Москва: Сов. Композитор, 1977. – С. 9.
2. Кабалевський Д. Б. Дорогие мои друзья // Д. Б. Кабалевський – Москва : Молодая гвардия, 1979. – С. 43.
3. Михеева Л. Музыкальный словарь в рассказах / Л. Михеева. – М. : 1988. – С. 62.
4. Нейгауз Г. Г. О мастерстве фортепианной игры // Г. Г.Нейгауз. – Москва : Музыка, 1982. – С. 187.
5. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекції з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / За редакцією В. Г. Бутенка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.
6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л.Рубинштейн. – М. – 1973. – С. 134.

Сиротюк Василь Миколайович, Райчук Василь Михайлович. Актуальні аспекти розвитку творчого мислення як основний засіб інтерпретації музичного твору.

Статтю присвячено проблемі розвитку творчого мислення як основного засобу інтерпретації музичного твору. В статті розкрито головні проблеми інтерпретації, індивідуалізації та активізації навчально-виховної роботи.

Ключові слова: інтерпретація, комплексний підхід, музична індивідуальність, творче мислення.

Сиротюк Василий Николаевич, Райчук Василий Михайлович. Актуальные аспекты развития творческого мышления как основной способ интерпретации музыкального произведения.

Статья посвящена проблеме развития творческого мышления как основного способа интерпретации музыкального произведения. В статье раскрыты главные проблемы интерпретации, индивидуализации и активизации учебно-воспитательной работы.

Ключевые слова: интерпретация, комплексный подход, музыкальная индивидуальность, творческое мышление.

Vasyl Syrotyuk, Vasyl Raichuk. Actual aspects of development of creative thinking as the main means of music interpretation.

The article is devoted to the development of creative thinking as the main means of music interpretation. Main problems of interpretation, individualization and activation of studying process are shown in the given article.

Key words: interpretation, complex approach, music individuality, creative thinking



УДК 745. 52

Наталія Волянук,
Юлія Янчук

МІФОЛОГІЧНИЙ СВІТОГЛЯД УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ВИШИВКИ

Постановка проблеми. Вишивання – одне з найулюбленіших мистецтв України. Значення і роль української вишивки важко переоцінити, її орнаменти можна зустріти на трипільському посуді, розписах цієї доби, а також доби раннього та пізнього палеоліту. Протягом тривалого періоду філософський світогляд українців в галузі народного мистецтва формувався в контексті культури Київської Русі. Відповідно такого культурно – історичного факту дослідниця української народної вишивки Т. В. Кара – Васильєва пише, що пам'ятки давньоруського мистецтва з їхнім потягом до підвищеної декоративності й глибокої змістовності були осягненням запозиченого візантійського зразка, а не суворим його наслідуванням. Завдяки народним умільцям візантійське мистецтво відіграло роль творчого імпульсу, який стимулював розвиток самобутньої руської культури [14, с. 45]. З цією думкою погоджується у своїх працях відомий дослідник духовної культури нашого народу О.Воропай. В своєму етнографічному нарисі «Звичаї нашого народу» він пише: «Ми українці, нація дуже стара, і своєю духовною культурою наші пращури почали творити далеко до християнського періоду на Україні. Разом із християнством Візантія принесла нам свою культуру, але саме свою культуру а не культуру взагалі. На Україні вже була культура і Володимир Великий тільки додав християнську культуру до своєї батьківської культури. Зустріч Візантії з Україною – це не була зустріч бідного з багатим; це була зустріч якщо не рівних, то близьких потугою, але різних характером культур. Ще й тепер ми маємо у своїх звичаях і народній усній творчості ознаки зустрічі, поєднання стародавньої української,

дохристиянської і християнської культур» [3, с. 268]. Вагомим періодом становлення українського народного мистецтва з його національно – філософським світоглядом був період XVI-XVII ст. під час якого спостерігається могутня хвиля відродження української культури, розвитку різних видів мистецтва, у тому числі й вишивання. З другої половини XIX ст. мистецтво народної вишивки поступово виходить за межі хатнього ремесла й набирає форми кустарного промислу [2, с. 14]. Починають з'являтися артіль та перші кооперативні об'єднання вишивальниць. Подекуди цілі села починають жити цим промислом [7, с. 66]. Вишиванням займалися дівчата і жінки, використовуючи кожну зручну нагоду: досвітки, вечорниці, на які збиралися довгими осінніми та зимовими вечорами, а також години відпочинку весною та влітку [6, с. 24]. Кожна дівчина, як правило мала надбати багато різних вишивок перед тим як вийти заміж. Можливіша дівчина готувала собі 40-70, а іноді й 100 сорочок з тонкого вибіленого полотна: для буденної роботи, свята і навіть на смерть. Українські дівчата змагалися між собою в доборі узору, в загальній композиції елементів орнаменту та майстерності виконання. Вбрання дівчини свідчило про її художній смак, охайність, майстерність та працьовитість. Поганою нареченню вважалась та дівчина, яка змалку не навчилася вишивати [1, с. 37].

Аналіз досліджень та публікацій. Дослідженням української народної вишивки зацікавились українські мистецтвознавці та етнографи з кінця XIX ст. В поле зору науковців потрапляли не тільки художні, технологічні особливості народної вишивки, а й оберегові якості вишитих сорочок та рушників, які наповненні філософським змістом та формою і оповиті легендами та переказами уснопоетичної народної творчості. До вивчення генези української народної вишивки прислужились вітчизняні мистецтвознавці Р. Захарчук – Чугай [9], Т. Кара – Ввасильєва [12], Г.Стельмащук [15], та ін., з точки зору етнографії вишивку як вид народної творчості обґрунтовують Л.Булгакова – Ситник [2], та ін., найґрунтовніше дослідження в галузі народної орнаментики у якій віддзеркалюється філософський світогляд українців здійснив М.Селівачов [16]. Також до вивчення української народної орнаментики звертались і інші як вітчизняні, так і закордонні вчені, наукові розвідки яких позначенні узагальнюючим та мозаїчним характером.

Мета і завдання статті. На основі зібраного фактологічного матеріалу проаналізувати витоки міфологічного світогляду української народної вишивки. У контексті філософської думки розглянути семантику та значення мотивів українського орнаменту, встановити взаємозв'язок вишивки та філософського світогляду українського народу.

Філософія світогляду українців протягом історичного розвитку народу засвідчує, що поряд з різними амулетами й оберегами, що виготовлялися з дерева, глини, каменю, вишиті рушники і чоловічі та жіночі сорочки оздоблені вишивкою також називали оберегами. Вишитий рушник брали в дорогу, щоб вона була щасливою; на полювання сподіваючись на успіх: його вішали в хатах, вірячи, що лихо і біда обміне. Саме орнаментика була найпоширенішою сферою мистецької діяльності, важливим інструментом пізнання складних ритмів і циклів природи. Орнаментация свого часу стала інформаційно містким «паспортом» архаїчних етнічних спільнот, простонародної творчості. В орнаментіці зберігаються та відтворюються символи і знаки різноманітних інформаційних систем як загальновідомих так і езотеричних [16, с. 13]. Таким чином філософія українського орнаменту зашифрована в знаковій символіці у різних предметах народної творчості зокрема вишивці, що потребує свого філософського осмислення та аналізу.

Як відомо, будь-яка діяльність людини впливає з матеріальних і духовних умов в яких перебуває людина або колектив людей. Діяльність людини більшою мірою визначає її світогляд який формує погляди, переконання, вірування. Отож за ступенем та чіткістю самосвідомості світогляд поділяється на життєво – практичний, тобто здоровий глузд та теоретичний, різновидом якого є філософія. Ядром будь – якого світогляду є переконання, яке бере участь у формуванні життєвої позиції. Найбільш вивченими історичними типами світогляду є міф, релігія, та філософія. Ф.Шелінг висловлював думку, що міф виступає продуктом народної творчості. Міфологічній формі світогляду притаманний антропоморфізм, ототожнення природних сил з людськими, одухотворення їх. Саме елементами такої форми світогляду наповненні українські вишивки знакова система та символи якої сягають корінням язичницьких вірувань. Міфологічний світогляд українців того часу був за своєю суттю антропоморфний, завдяки чому неминуче формувалась анімалістична картина буття, одухотворювалось усе суще. Це олюднення природи було наслідком не розчленованості буття на суб'єкт та об'єкт, а нероздільності людини і космосу того часу свідчить про те, що у світогляді домінувало світовідчуття. Саме під час побутування такої форми світогляду нашими пращурами було сформовано знакову систему та символіку українського орнаменту, яка протягом століть пройшла певну конструктивну трансформацію та узагальнення і спрощення орнаментальних мотивів [18, с. 105].

Слід відмітити, що на сучасному етапі розвитку суспільства розшифрувати комбінаторику символів і знаків української народної вишивки у повній мірі є надзавданням для семіотики, етнографії, мистецтвознавства. Цю складну систему світоглядної позиції наших предків ми можемо трактувати лише з точки зору філософського осмислення, яке допомагає нам проникнути в суть символів та обґрунтувати їх значення, що і окреслює актуальність обраної теми.

Найдавнішими слід вважати ромбічно – меандрові орнаменти вигравірувані на матеріалах побуту доби палеоліту. Неоліт розширює репертуар геометричної орнаментики: комбінації паралельних і перехрещених ліній, спіралі меандри, зубчики, гребінці та інші, характерні для культур лінійно стрічкової кераміки [11, с. 124].

Головні елементи та композиційні принципи геометричної орнаментики завершили формуватися в енеоліті й досягли найвищого художнього рівня у трипільській культурі де присутні також зоо- й антропоморфні елементи. Ізоморфні зображення поширюються в орнаментиці доби бронзи та заліза – у скіфів, сарматів, в античних державах Північного Причорномор'я. Майстри давньогрецьких колоній-полісів виготовляли орнаментовані речі у стилістиці власних митрополій або пристосовані до смаків аборигенів. У свою чергу, скіфські ремісники, крім виробництва типово місцевих речей, також запозичували грецькі зразки [12, с. 16].

Про різні стилістичні напрями в орнаментиці часів Київської Русі можемо аналізувати лише з залишків керамічного посуду. Загалом орнаментика Київської Русі – носить геометричний характер, що комбінує прості лінії, круглі, гранчасті, хрестові елементи» плетінковий; тератологічний. Орнаментовані вироби українських ремісничих цехів і майстерень пізньосередньовічного та нового періодів часто адаптують візерунки загальноєвропейських стилів – готики, відродження, бароко, класицизму. Тканини XVII-XVIII ст. інколи позначенні впливом рослинної східної (зосібна перської) орнаментики, зокрема вишивані церковні ризи, золо ткани шовкові пояси, що виготовлялись на мануфактурах Бучача [7, с. 53]. Творчо переробляла досягнення європейських стилів і селянська орнаментика. Разом з тим, українська селянська орнаментика до кінця XIX ст. стійко зберігала давні геометричні візерунки які пронизані філософією міфологічного світогляду. Це передусім властиво північному та західному регіонам України [14, с. 132].

Народна орнаментика України XIX – XX ст. була головним чином орнаментикою селянського мистецтва. Художні ідеї та образи, успадковані від попередніх поколінь, поступово оновлювались відповідно змінюваним естетичним і етичним нормам общини. Відомо, що XIX ст. в Україні з селянською декоративною творчістю співіснували цехове, монастирське, мануфактурне ремесло, зароджувалась фабрична художня промисловість. Кожне з річищ мало свою систему організації виробництва, специфічні техніко мистецькі засоби, іконографічні та стилістичні відмінності, власне коло реципієнтів. Але саме в селянській орнаментиці найорганічніше виявились етнічні риси. Автохтонними є різноманітні візерунки на глиняному посуді, що знайдені в палеолітичну добу на території України. Ситуація змінилася у XIX ст. з занепадом цехового і монастирського виробництва, розвитком фабричної художньої промисловості, вироби якої часто були не доступними для села, що користувалося послугами своїх місцевих майстрів. І саме тоді кристалізуються локальні і регіональні особливості традиційної культури, що дійшли до нас, відтворювані в селянському середовищі.

Починаючи з XIX ст., у музеях України сформувалися колекції, що систематизовано висвітлюють розвиток народного мистецтва в усіх етнографічних регіонах. Чи не найбільше в цих збірках зразків вишивання. Слід відмітити, що філософське осмислення художніх текстів найбільш повно проявляється у домінуючих мотивах української народної орнаментики. У кожній області, районі, а подекуди і в окремих селах є своє коло улюблених мотивів орнаменту. Чимало з них побутують під іншими назвами в суміжних і віддалених регіонах. А ті, що подібні на всій території України своїми обрисами і назвами вважатимемо домінантними, що характеризуються за іконографією, номінацією, регіональною специфікою, символічним підтекстом. Найбільше в українському народному орнаменті фітоморфних візерунків, які виникли за асоціацією з деревесними, трав'яними, рослинними та їхніми частинами. Отже, з-поміж незліченного розмаїття мотивів і елементів української орнаментики є деякі, що трапляються лише в окремих місцевостях; і є декілька десятків загальнонаціональних, які схожі на всій Україні своїми обрисами та народними назвами [10, с. 114]. У загальнонаціональних мотивах бачимо всі головні типи знаків: видовжені, округлі, подвійні, потрійні, хрещаті, багатопроменеві, конкретизовані зображення всіляких фізичних реалій. Їхні номінації показують, що найчастіше ці знаки осмислюються за асоціацією з обрисами рослин і рукотворних предметів, рідше – з об'єктами тваринного світу, небесними тілами, просторовими ознаками [16, с. 213].

Найпоширеніші з загальноукраїнських мотивів – спіральні «баранячі роги», листки «барвінку», замкнуті «безкінечники»; квадрати «віконців» і ромби «медівників», «проскур», хрещаті «вітряки» та «хрести»; різноманітні за формою «гілки», «гребінчики» з паралельними зубцями, «вазони», «квітки» та «рожі» без виражених ботанічних ознак, варіанти «дубового листа», де акцентується характерний хвилястий обрис реалії; компактно згруповані округлі, гранчасті та ін. елементи під назвою «виноград»; хвилясті або зигзагові «гадючки», «кривульки» та «сосонки», гостроспрямовані «зуби» та «клинці», відцентрово скомпоновані «павучки», восьмипроменеві «зірки» [17, с. 39]. Якщо, ромби з продовженими і загнутими сторонами називається «барани», «кучері», «ріжки», то в знакові акцентуються його спіральні елементи, хоча сам ромб в семантичному плані пасивний. Якщо той самий знак називається «голівка», «купка», «кочіл», то семантично нейтральними виступають спіральні гачки, бо назва акцентує центральну ромбову основу. Варіанти «полуничник» і «чорнобривці» засвідчують своїми назвами рівнозначність ромба і відгалужень як у відповідних реалій, чий характерний обрис утворюють дрібні пелюстки навколо більшого за розміром центру, квітки, зав'язі, плоду [13, с. 111].

Природно, що улюбленим мотивом українців-хліборобів є квітка. Квітка в народному мистецтві – один із найзмістовніших його символів. Майстри надають квіткоподібного вигляду зображенням людей, птахів і тварин. Це органічно впливає з народного світосприйняття, яке міститься у фольклорній творчості [4, с. 43].

Простежуючи еволюцію орнаментики вишиваних українських рушників, можна помітити, як антропоморфна «богиня», подібна на Оранту, перетворюється на квіткову композицію розпростертими

пагонами [5, с. 301]. До специфічних рис української народної орнаментики належить рослинне осмислення назв більшості візерунків, навіть найбільш геометризованих і абстрактних. Рослинні елементи – то насамперед Квітки, листя, плоди, пагони, в той час як зображень цілих дерев (характерних для великоруського орнаменту) в українців немає. Також слід відмітити, що в ході аналізу загальноукраїнських народних орнаментальних мотивів було помічено, що тваринні і архітектурні зображення майже не спостерігаються або виступають здебільшого у вигляді асоціативних назв, а не ізоморфних елементів [8, с. 36].

Підбиваючи підсумки, слід зазначити, що українська народна вишивка, зокрема художні особливості, які реалізуються через орнаментальні мотиви формувалися на тлі філософського та міфологічного осмислення. Міфологічний світогляд виконував провідну роль і був шанований та зображений у вишитих творах. Незважаючи на те, що найдавніші зразки, які дійшли до нашого часу, збереглися лише з кінця XIX ст., вони позначенні яскраво вираженими рисами філософського осмислення та міфологічного трактування орнаментальних мотивів та елементів. Такий підхід дав змогу українським народним майстриням лаконічно та змістовно зашифрувати тогочасні світоглядні позиції. Також слід підкреслити, що в рамках даної статті не можливо окреслити усі грані даного мистецького явища. Воно потребує більш повного та ґрунтовного дослідження.

Обрана тематика є перспективною для вивчення філософського осмислення орнаментальних форм як у маловідомих осередках народного мистецтва так і в загальноприйнятих українських етнографічних районах. Це дасть можливість створити повнішу картину народного філософського мислення, втіленого у вишитих творах по Україні в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булгакова – Ситник Л. Борщівська сорочка з колекції Віри Матковської / Булгакова – Ситник Л. – Львів: НАН України, 2008. – 256 с.
2. Булгакова – Ситник Л. Подільська народна вишивка. [Етнографічний аспект] / Людмила Булгакова – Ситник. – Львів: Ін-т народознавства НАН України, 2005. – 328 с.
3. Воропай О. Звичаї нашого народу: [етнографічний нарис] Воропай О. – Київ: Оберіг, 1993. – 590 с.
4. Головацкий Я. Ф. Очерк старославянского баснословия или мифологии: / Яків Головацкий. – Львов: Типография Ставропигийского Института, 1860. – 106 с.
5. Гальковский Н. М. Борьба христианства с остатками язычества в Древней Руси / Николай Гальковский. – Харьков: Епархіальна типографія, 1916. – 376 с.
6. Гриб А.Є. Барвисті джерела : / Антон Гриб. – Тернопіль: «АМБЕР», 1998. – 150 с.
7. Гургула І.В. Народне мистецтво західних областей України: / Іван Гургула. – Київ: Мистецтво, 1966. – 80 с.
8. Грабович О. Традиційні мотиви в українській вишивці і тканинах / О. Грабович, М. Шуст. – Нью Йорк: Український музей, 1977. – 36 с.
9. Захарчук – Чугай Р.В. Українська народна вишивка Західних областей УРСР / Р. В. Захарчук – Чугай. – К.: Наукова думка, 1988. – 184 с.
10. Ратич О. Давньоруські археологічні пастки на території західних областей УРСР / Олексій Ратич. – Київ: Академія наук української РСР, 1957. – 250 с.
11. Кузьменко В. Л. На порозі надцивілізації (роздуми про майбутнє) / В.Л. Кузьменко, О.К. Романчук. – Львів, 1991. – С. 124 – 137.
12. Кара – Васильєва Т. Українська народна вишивка. / Т. Кара – Васильєва, А. О. Заволокіна. – К: Либідь, 1996. – 96 с.
13. Кара – Васильєва Т. Українська вишивка / Кара – Васильєва Т. [альбом]. – К.: Мистецтво, 1993. – 263 с. іл.
14. Кара – Васильєва Т. Сучасна українська вишивка / Кара – Васильєва Т. – Київ: Знання, 1986. – 480 с.
15. Крвавич Д. П. Український народний одяг XVII – початку XIX ст. в акварелях Ю.Глаговського / Авт. Тау поряд. Д.П.Крвавич, Г. Г. Стельмашук; Ю.Г.Гошко. – Київ: Наукова Думка, 1988. – 272 с. іл.
16. Стельмашук Г. Давнє вбрання на Волині / Стельмашук Г. – Львів: Волинська обласна друкарня, 2003. – 276 с.
17. Селівачов М. Р. Лексикон української орнаментики (іконографія, номінація, стилістика, типологія) / Михайло Селівачов. – Київ: Редакція вісника «Ант»; Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект – Поліграф», 2005. – 400 с.
18. Народные знания. Фольклор. Народное искусство. Вып.4. – М.: Наука, 1991. – 168 с.
19. Надольний І. Ф. Філософія: [навч. посіб.] / Л.В.Губерський, І.Ф. Надольний, В.П.Андрущенко та ін.; За ред. І.Ф.Надольного. – 6-те вид., випр., і доп. – Київ: Вікар, 2006. – 510 с.

Воляннюк Наталія Миколаївна, Янчук Юлія Ярославівна. Міфологічний світогляд української народної вишивки.

Характеризується міфологічний світогляд українців в контексті народної вишивки. Розглядаються основні аспекти взаємозв'язку та взаємовпливу світогляду і художньої діяльності людини. Розкривається семантика знаків та символів української народної вишивки, що має характерний вплив міфологічного світогляду.

Ключові слова: філософія, світогляд, вишивка, орнамент, художня діяльність.

Волянчук Наталья Николаевна, Янчук Юлия Ярославовна. Мифологическое мировоззрение украинской народной вышивки.

Характеризуется мифологическое мировоззрение украинцев в контексте народной вышивки. Рассматриваются основные аспекты взаимосвязи и взаимовлияния мировоззрения и художественной деятельности человека. Раскрывается семантика знаков и символов украинской народной вышивки имеющий характерное влияние мифологического мировоззрения.

Ключевые слова: философия, мировоззрение, вышивка, орнамент, художественная деятельность.

Volyanyuk Natalya, Yanchuk Julia. Mythological Worldview Ukrainskaia of folk embroidery.

Harakteryzuetsya mythological Worldview Ukrainian in the context of folk embroidery. Rassmatryvayutsya Main aspects vzaymosvyazy and mutual influence of worldview and hudozhestvennoy human activities. Raskryvaetsya semantics and iconic characters Ukrainskaia Folk embroidery ymeyuschyy harakternoe Effect myfolohycheskoho worldview.

Key words: philosophy, Worldview, embroidery, pattern, Artistic activities.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Афанасенко Алла Миколаївна	асистент кафедри методики музичного виховання та вокально-хорових дисциплін
Бабій Надія Василівна	директор педагогічного коледжу
Бабій Наталія Богданівна	асистент кафедри психології
Багнюк Анатолій Лаврентійович	старший викладач кафедри суспільних дисциплін
Балбус Тетяна Анатоліївна	викладач циклової комісії образотворчого мистецтва педагогічного коледжу
Бенера Валентина Єфремівна	завідувач кафедри педагогіки вищої школи, доктор педагогічних наук, доцент
Боднар Марія Богданівна	завідувач кафедри психології, кандидат психологічних наук, доцент
Бондаренко Тетяна Євгеніївна	доцент кафедри методики викладання біології та екології, кандидат педагогічних наук
Вальчук Ольга Анатоліївна	асистент кафедри гри на музичних інструментах та хореографії
Василишин Олег Васильович	завідувач кафедри української мови та літератури, кандидат філологічних наук, доцент
Василюк Володимир Миколайович	завідувач кафедри методики викладання біології та екології, доктор медичних наук, професор
Вознюк Ліна Петрівна	асистент кафедри гри на музичних інструментах та хореографії
Возняк Григорій Михайлович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики, математики та інформатики, дійсний член НТШ
Воляннюк Наталія Миколаївна	асистент кафедри образотворчого мистецтва та методики його викладання
Воляннюк Руслана Володимирівна	голова циклової комісії природничих дисциплін педагогічного коледжу
Врочинська Людмила Ігорівна	доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, кандидат педагогічних наук
Галаган Оксана Костянтинівна	доцент кафедри біології та загальної екології, кандидат біологічних наук
Галаса Ольга Іванівна	асистент кафедри іноземних мов
Гарматюк Ростислав Тарасович	старший викладач кафедри теорії та методики технологічної освіти, кандидат технічних наук
Горбач Олена Андріївна	асистент кафедри гри на музичних інструментах та хореографії

Гринчук Ірина Павлівна	доцент кафедри методики музичного виховання та вокально-хорових дисциплін, кандидат педагогічних наук
Гура Антоніна Миколаївна	асистент кафедри біології та загальної екології
Гурська Оксана Вікторівна	асистент кафедри біології та загальної екології
Гусаківська Світлана Степанівна	асистент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Дедю Оксана Йосипівна	асистент кафедри гри на музичних інструментах та хореографії
Довгань Олена Михайлівна	завідувач кафедри медико-біологічних основ фізичного виховання, кандидат біологічних наук, доцент
Долга Тетяна Олександрівна	старший викладач кафедри психології, кандидат психологічних наук
Доманюк Оксана Михайлівна	асистент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Дубровський Роман Олександрович	викладач циклової комісії гуманітарних дисциплін педагогічного коледжу
Дух Ольга Ігорівна	старший викладач кафедри біології та загальної екології, кандидат біологічних наук
Дячук Ірина Миколаївна	викладач циклової комісії гуманітарних дисциплін педагогічного коледжу
Заболотна Віра Петрівна	старший викладач кафедри методики викладання біології та екології, кандидат біологічних наук
Зайченко Христина Сергіївна	асистент кафедри методики музичного виховання та вокально-хорових дисциплін
Зіньковська Наталія Григорівна	доцент кафедри біології та загальної екології, кандидат біологічних наук
Іванюк Антоніна сергіївна	асистент кафедри біології та загальної екології
Камінська Оксана Олегівна	заступник директора Кременецького педагогічного коледжу з навчально-виховної роботи
Кікіна Наталія Михайлівна	асистент кафедри іноземних мов
Комінярська Ірина Миколаївна	старший викладач кафедри української мови та літератури, кандидат філологічних наук
Костюченко Альона Миколаївна	асистент кафедри фізики, математики та інформатики
Коханська Ірина Станіславівна	доцент кафедри англійської філології, кандидат філологічних наук
Кравець Любов Михайлівна	зав. кафедри педагогіки, кандидат педагогічних наук, старший викладач

Курач Микола Станіславович	доцент кафедри теорії та методики технологічної освіти, кандидат педагогічних наук
Ліснічук Галина Миколаївна	старший викладач кафедри методики викладання біології та екології, кандидат сільськогосподарських наук
Ломакович Афанасій Миколайович	завідувач кафедри фізики, математики та інформатики, кандидат фізико-математичних наук, професор, Заслужений працівник народної освіти України
Лукач Ольга Мирославівна	асистент кафедри гри на музичних інструментах та хореографії
Мазурок Володимир Григорович	доцент кафедри суспільних дисциплін, кандидат педагогічних наук
Макаренко Ольга Петрівна	доцент кафедри педагогіки вищої школи, кандидат педагогічних наук
Мартинюк Віталій Миколайович	старший викладач кафедри психології, кандидат педагогічних наук
Михалюк Ілона Михайлівна	секретар кафедри біології та загальної екології
Назарук Віта Павлівна	асистент кафедри психології
Нуцол Денис Юрійович	асистент кафедри гри на музичних інструментах та хореографії
Онищук Ірина Анатоліївна	старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, кандидат педагогічних наук
Панфілова Олександра Георгіївна	завідувач кафедри образотворчого мистецтва та методики його викладання, кандидат мистецтвознавства, старший викладач
Панчук Наталія Миколаївна	викладач циклової комісії образотворчого мистецтва педагогічного коледжу
Пасічник Олена Василівна	доцент кафедри української мови та літератури, кандидат філологічних наук
Пашинський Леонід Миколайович	доцент кафедри теорії та методики технологічної освіти, кандидат технічних наук
Приймас Наталія Володимирівна	доцент кафедри педагогіки, кандидат педагогічних наук
Райчук Василь Михайлович	старший викладач кафедри гри на музичних інструментах та хореографії
Рац Володимир Олександрович	старший викладач кафедри фізики, математики та інформатики
Ромашевська Маргарита Анатоліївна	викладач циклової комісії природничих дисциплін педагогічного коледжу

Рядаш Ольга Федорівна	викладач циклової комісії образотворчого мистецтва педагогічного коледжу
Савелюк Наталія Михайлівна	доцент кафедри психології, кандидат психологічних наук
Сафіюк Олена Володимирівна	асистент кафедри англійської філології
Семегин Тетяна Станіславівна	старший викладач кафедри англійської філології, кандидат філологічних наук
Сиротюк Василь Миколайович	старший викладач кафедри гри на музичних інструментах та хореографії
Скакальська Ірина Богданівна	доцент кафедри суспільних дисциплін, кандидат історичних наук
Слюсарчук Віктор Васильович	старший викладач кафедри медико-біологічних основ фізичного виховання, кандидат фізичного виховання і спорту
Соловей Олександр Григорович	доцент кафедри суспільних дисциплін, кандидат історичних наук
Тивонюк Богдана Олександрівна	асистент кафедра образотворчого мистецтва та методики його викладання
Тимош Юлія Володимирівна	асистент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Тригуба Олена Василівна	викладач циклової комісії природничих дисциплін педагогічного коледжу
Трифонюк Василь Миколайович	асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання
Фасолько Тетяна Степанівна	завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент
Фурман Олена Андріївна	старший викладач кафедри фізики, математики та інформатики, кандидат педагогічних наук
Харамбура Ірина Сергіївна	асистент кафедри методики музичного виховання та вокально-хорових дисциплін
Харамбура Левко Остапович	асистент кафедри гри на музичних інструментах та хореографії
Хмара Андрій Володимирович	асистент кафедри медико-біологічних основ фізичного виховання
Цицюра неля Іванівна	старший викладач кафедри методики викладання біології та екології, кандидат біологічних наук
Цісарук Віталій Юрійович	асистент кафедри теорії та методики технологічної освіти

Цісарук Ірина Василівна	асистент кафедри педагогіки вищої школи
Цьмух Ольга Петрівна	асистент кафедри англійської філології
Швець Іван Вікторович	викладач циклової комісії технологічної освіти педагогічного коледжу
Швець Оксана Вікторівна	асистент кафедри педагогіки вищої школи
Шикаренко Аліса Іванівна	завідувач кафедри методики музичного виховання та вокально-хорових дисциплін, кандидат педагогічних наук, доцент
Шимко Стефанія Євстахіївна	асистент кафедри методики музичного виховання та вокально-хорових дисциплін
Яворський Юрій Мечиславович	асистент кафедри медико-біологічних основ фізичного виховання
Якимович Вікторія Андріївна	секретар кафедри іноземних мов
Янчук Юлія Ярославівна	асистент кафедри образотворчого мистецтва та методики його викладання

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ВИДАТНІ ПОСТАТІ ІСТОРИЧНОЇ ВОЛИНИ	3
<i>Алла Афанасенко, Ірина Харамбура, Стефанія Шумко.</i> КОБЗАРСЬКЕ МИСТЕЦТВО УКРАЇНИ. КОСТЬ МІСЕВИЧ – ВИЗНАЧНИЙ ПРЕДСТАВНИК ВОЛИНИ	3
<i>Анатолій Багнюк.</i> ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ТВОРЧОСТІ О. НЕПРИЦЬКОГО-ГРАНОВСЬКОГО	5
<i>Олег Василюшин.</i> БОГДАН ЛЕПКИЙ У РЕЦЕПЦІЇ УЛАСА САМЧУКА	12
<i>Григорій Возняк, Надія Бабій, Оксана Камінська.</i> МИХАЙЛО КРАВЧУК – ВЕЛЕТ УКРАЇНСЬКОЇ МАТЕМАТИКИ	13
<i>Оксана Дедю.</i> ВНЕСОК ДОЛЕНГИ-ХОДАКОВСЬКОГО У ЗБЕРЕЖЕННІ ФОЛЬКЛОРУ НА ТЕРЕНАХ ВОЛИНИ ПОЧАТКУ ХІХ ст.	16
<i>Роман Дубровський.</i> ТОПОС МІСТА У ПОЕЗІЇ ГАЛИНИ ГОРДАСЕВИЧ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ	20
<i>Афанасій Ломакович, Володимир Рац, Альона Костюченко.</i> НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ МИХАЙЛА ПИЛИПОВИЧА КРАВЧУКА	22
<i>Богданна Тивонюк, Олександра Панфілова.</i> МИСТЕЦТВОЗНАВЧА СПАДЩИНА ОЛЕКСАНДРА НЕПРИЦЬКОГО-ГРАНОВСЬКОГО	26
<i>Олена Фурман, Маргарита Ромашевська, Руслана Воляннюк.</i> МИХАЙЛО КРАВЧУК І ЙОГО БЕЗПОСЕРЕДНЯ УЧАСТЬ У СТВОРЕННІ КОМП'ЮТЕРА	29
РОЗДІЛ II. ІСТОРИЧНІ ПРОЦЕСИ НА ВОЛИНИ	34
<i>Ірина Скакальська.</i> НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ ВОЛИНИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ ст. .	34
<i>Олександр Соловей.</i> ПОДІЇ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ НА КРЕМЕНЕЧЧИНІ (за матеріалами фондів Кременецького краєзнавчого музею).....	37
РОЗДІЛ III. ФАХОВА ПІДГОТОВКА У ВИЩІЙ ШКОЛІ	42
<i>Валентина Бенера.</i> ПРО ПІДГОТОВКУ І САМОПІДГОТОВКУ НАУКОВИХ КАДРІВ (II ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.): ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС	42
<i>Тетяна Бондаренко.</i> ВИКОРИСТАННЯ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ЦИКЛУ	54
<i>Василь Василюк, Надія Ярема, Ірина Смачило, Леонід Василюк, Анжела Боб.</i> ПРО ПЕДАГОГІЧНУ МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ (ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ І ВЛАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ).....	57
<i>Ірина Гринчук, Олена Горбач.</i> ДІЯЛЬНІСТЬ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ФІЛІЇ ВИЩОГО МУЗИЧНОГО ІНСТИТУТУ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.)	61
<i>Олена Довгань, Андрій Хмара.</i> ДИНАМІКА СТАНУ СТУДЕНТІВ 1-2 КУРСІВ ВІДНЕСЕНИХ ЗА СТАНОМ ЗДОРОВ'Я ДО СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ	64
<i>Володимир Мазурок.</i> МОДЕРНІЗАЦІЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЇЇ РЕФОРМУВАННЯ	68
<i>Ольга Макаренко.</i> КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ	72
<i>Леонід Пашинський, Іван Швець.</i> ОСОБЛИВОСТІ ТЕСТУВАННЯ ДИСЦИПЛІН, У ЯКИХ ВИКОРИСТОВУЄТЬСЯ МАТЕМАТИЧНИЙ АПАРАТ	75
<i>Ірина Цісарук, Віталій Цісарук.</i> МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ МАТЕРІАЛІВ	78
<i>Оксана Швець.</i> САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	81
РОЗДІЛ IV. ПСИХОЛОГІЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	86
<i>Марія Боднар.</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ВІТЧИЗНЯНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО НОВОГО КУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ (ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)	86
<i>Світлана Гусаківська.</i> МОТИВАЦІЯ ВИБОРУ ФАХУ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	92
<i>Тетяна Долга.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УСНОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ	96
<i>Ірина Дячук.</i> ОСНОВНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ ОСОБИСТОСТІ	99
<i>Христина Зайченко.</i> ВПЛИВ ЗАСОБІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ	102
<i>Віталій Мартинюк.</i> ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В ПСИХОЛОГІЇ.....	105
<i>Віта Назарук.</i> КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У СФЕРІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ШКОЛЯРІВ	109
<i>Наталія Савелюк.</i> РОЗВИТОК ПРОДУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ.....	113
<i>Юлія Тимош.</i> МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	117

РОЗДІЛ V. ПРОФЕСІЙНИЙ ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ	121
<i>Ростислав Гарматюк.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ПИТОМОГО ОПОРУ ЕЛЕКТРОПРОВІДНИХ ПОЛІМЕРКОМПОЗИТИВ НА ЗАНЯТТЯХ З ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ.....	121
<i>Любов Кравець.</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ДОМАШНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ.....	125
<i>Микола Курач.</i> ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	128
<i>Наталія Приймас.</i> МИСТЕЦТВО ХУДОЖНЬОГО СЛОВА ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	132
<i>Віктор Слюсарчук.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ПОКАЗНИКІВ ДІТЕЙ РІЗНИХ СОМАТОТИПІВ У ПЕРІОД МІЖ 8 І 10 РОКАМИ.....	136
РОЗДІЛ VI. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	141
<i>Наталія Бабій.</i> ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ СПЕЦИФІКИ САМОСВІДОМОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	141
<i>Людмила Врочинська.</i> ДИТЯЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ГУМАННОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	144
<i>Оксана Доманюк.</i> КОМПОНЕНТИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	150
<i>Василь Трифонюк, Юрій Яворський.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	153
<i>Ірина Онищук, Тетяна Фасолько.</i> ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ДОШКІЛЬНИКІВ: СУТНІСТЬ І ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ.....	156
<i>Аліса Шинкаренко.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО ІНТЕРЕСУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	161
РОЗДІЛ VII. АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ І ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ СТУДІЙ	165
<i>Наталія Кікіна, Ольга Галаса.</i> ЗМІСТ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ.....	165
<i>Ірина Комінярська, Олена Пасічник.</i> МЕНТАЛЬНО-САКРАЛЬНА СУТНІСТЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВАСИЛЯ ШЕРЕМЕТИ В АВТОБІОГРАФІЧНОМУ ТВОРІ УЛАСА САМЧУКА «ЮНІСТЬ ВАСИЛЯ ШЕРЕМЕТИ».....	167
<i>Ірина Коханська.</i> СПЕЦИФІКА ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ТЕХНІКИ УКРАЇНСЬКОГО ТА РОСІЙСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ РОМАНУ Е.ГЕМІНГВЕЯ «FOR WHOM THE BELL TOLLS».....	171
<i>Олена Сафіюк.</i> ОБРАЗ УКРАЇНЦЯ-ІНТЕЛІГЕНТА В НОВЕЛІСТИЦІ В. ПІДМОГИЛЬНОГО.....	174
<i>Тетяна Семезин, Ольга Цьмух.</i> КОНЦЕПТ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ.....	178
<i>Вікторія Якимович.</i> РОМАН МАРІЇ МАТІОС «СОЛОДКА ДАРУСЯ» У ШКІЛЬНОМУ ВИВЧЕННІ.....	181
РОЗДІЛ VIII. ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ БІОРІЗНОМАНІТТЯ	186
<i>Оксана Галаган, Ілона Михалюк.</i> АНАЛІЗ ІНВАЗІЙНИХ ВИДІВ РОСЛИН ФЛОРИ ПІВНІЧНОГО ПОДІЛЛЯ.....	186
<i>Ольга Дух, Наталія Зінковська.</i> ЛІПІДНИЙ СКЛАД ПЕЧІНКИ ЕМБРІОНІВ КУРЕЙ ЗАЛЕЖНО ВІД РІВНЯ ВІТАМІНУ А У РАЦІОНІ БАТЬКІВСЬКОГО СТАДА.....	191
<i>Віра Заболотна.</i> ФОРМУВАННЯ УРОЖАЮ СОЇ КУЛЬТУРНОЇ ПІД ВПЛИВОМ ІНОКУЛЯЦІЇ НОВИМИ ШТАМАМИ БУЛЬБОЧКОВИХ БАКТЕРІЙ.....	194
<i>Галина Ліснічук.</i> ФІЛОГЕНІЯ РОДУ TRITICUM ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СЕЛЕКЦІЇ.....	197
<i>Олена Тригуба, Оксана Гурська, Антоніна Гура.</i> ВПЛИВ БАКТЕРІАЛЬНИХ ДОБРИВ, БІОПРЕПАРАТІВ ТА ЇХ КОМПОЗИЦІЙ НА РОСТОВІ ПРОЦЕСИ ЛЮПИНУ БІЛОГО.....	200
<i>Неля Цицюра, Антоніна Іванюк.</i> ФОРМОВЕ РІЗНОМАНІТТЯ ВИДІВ РОДУ TRUJA L., ІНТРОДУКОВАНИХ В УМОВАХ ВОЛИНО-ПОДІЛЛЯ.....	203
РОЗДІЛ IX. РОЗВИТОК МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ	209
<i>Тетяна Балбус, Ольга Рядаш, Наталія Панчук.</i> ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ РОЗВИТКУ ДЕКОРАТИВНОГО ЖИВОПИСУ В УКРАЇНСЬКОМУ НАРОДНОМУ МИСТЕЦТВІ.....	209
<i>Ольга Вальчук, Левко Харамбура.</i> ПЕРЕКЛАДИ ТВОРІВ ВЕЛИКИХ ФОРМ ДЛЯ БАНДУРИ ТА ГІТАРИ І ЇХ РОЛЬ У ЗБАГАЧЕННІ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО РЕПЕРТУАРУ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	212
<i>Ліна Вознюк, Денис Нуцол.</i> ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ДЗВОНАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА.....	215
<i>Ольга Лукач.</i> РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	218
<i>Василь Сиротюк, Василь Райчук.</i> АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНОГО ТВОРУ.....	222
<i>Наталія Воляннюк, Юлія Янчук.</i> МІФОЛОГІЧНИЙ СВІТОГЛЯД УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ВИШИВКИ.....	224

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Випуск 9

Матеріали подані мовою оригіналу

Літературний редактор – Воляннюк І.О.
Технічний редактор – Киричок С.В.
Комп'ютерна правка – Ящук Л.В.
Макет обкладинки – Юрчук С.П.

За зміст і достовірність опублікованих матеріалів (підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей) відповідають автори.

Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

Рукописи рецензуються.

Підписано до друку 12.01.2013 р. Зам. №.175.
Формат 60x90/8. Гарнітура ARIAL.
Папір офісний. Друк RISO.
Ум. друк. арк. 27,4.
Тираж 100 примірників.

Видруковано у видавничому центрі Кременецького обласного
гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції ТР №16 від 14.04.2003 р.