



M A T E R I A Ł Y
VI MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI
NAUKOWO-PRAKTYCZNEJ
«OSOBIWOŚĆ, SPOŁECZEŃSTWO, POLITYKA»



Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie (Rzeczpospolita Polska)

Uniwersytet Technologii Nowoczesnych (Ukraina)

Wszechukraińska Młodzieżowa Organizacja Społeczna
„Związek Młodzieży Uzdolnionej”

M A T E R I A Ł Y

VI MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWO-PRAKTYCZNEJ

«OSOLOWOŚĆ, SPOŁECZEŃSTWO, POLITYKA»

11-12 marca 2017 roku

Część 1

Lublin
Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie
2017

UDK 1: 32: 33: 930
BBK 87: 66: 65: 63
O - 75

Recenzenci:

Sergiusz Terepiszczy,

dr hab. w zakresie filozofii, docent, profesor Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego
im. M. Dragomanowa w Kijowie

Fabian Andruszkiewicz,

dr hab. inż., prof. nzw. w U.O. Samodzielna Katedra Inżynierii Procesowej
Instytut Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet Opolski, Opole

Opublikowana na podstawie decyzji Rady Naukowej
Uniwersytetu Technologii Nowoczesnych
(Protokół Nr. 5/12 21.03.2017)

O – 75 **Osobowość, społeczeństwo, polityka** : Mater. VI Międz. Konf. Nauk.-Prakt. /
Pod red. J. Kota. – Część 1. – Lublin: WSEI, 2017. – 223 s.

ISBN 978-83-933083-2-3

Publikacja zawiera materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej „Osobowość, Społeczeństwo, Polityka”, która odbyła się 11-12 marca 2017 r. Na konferencji, która miała charakter interdyscyplinarny, zostały omówione aktualne problemy w zakresie pedagogiki, filozofii, historii, politologii, ekonomii oraz prawa.

Dla naukowców, wykładowców wyższych uczelni, doktorantów oraz studentów.

ISBN 978-83-933083-2-3

UDK 1: 32: 33: 930
BBK 87: 66: 65: 63

© Autorzy materiałów, 2017
© Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, 2017
© WMOS «Związek Młodzieży Uzdolnionej», 2017
© Uniwersytet Technologii Nowoczesnych, 2017

З М І С Т

Секція «Політичні науки»

Зельманович І.І.	ЧИ МОЖЛИВА РЕАЛІЗАЦІЯ БОСНІЙСЬКОГО СЦЕНАРІЮ У ВИРІШЕНІ КОНФЛІКТУ В УКРАЇНІ?	8
Федик Л.Б.	ФОРМУВАННЯ МОДЕРНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІЇ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ	10
Федина С.Р.	ГІБРИДНІСТЬ ЯК ОСНОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА АГРЕСІЇ МОСКОВСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ ЩОДО УКРАЇНИ	12
Харитонюк О. Л.	ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ ВЛАДИ ЯК ЗАСІБ ВІД ПРОКЛЯТТЯ НЕДОРЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНИ	16
Ярош Я. Б.	ДО ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПОЛІТИЧНИХ ПАРТІЙ В УКРАЇНІ	18

Секція «Юридичні науки»

Пацамай М.П.	ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ В ОРГАНАХ ПОЛІЦІЇ	22
Вакулік О.А.	ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ РІШЕНЬ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СУДУ З ПРАВ ЛЮДИНИ У СФЕРІ КРИМІНАЛЬНОГО СУДОЧИНСТВА	24

Секція «Філософські науки»

Запорожець В. А.	ПРОЦЕС ЛЕГАЛІЗАЦІЇ УАПЦ 1989—1991 рр.: РЕЛІГІСЗНАВЧИЙ АСПЕКТ	27
Терепицій С.О, Крагель К.В.	ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ЛАНДШАФТУ ЄВРОПИ	29
Кийков О.Ю.	РАЗВИТИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	33
Логвиненко Ю.В., Мазуренко В.О.	ТЕОРІЯ МИКОЛИ РУДЕНКА ПРО СВІТОВУ МОНАДУ	36
Мартинюк В.М., Ісаєнко Т.К.	ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ У СВІТЛІ ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСКУСІЙ	39
Скрицька Н. В.	МЕТАМОВНИЙ НОМІНАЛІЗМ В СУЧАСНІЙ ОНТОЛОГІЇ	42

Секція «Історичні науки»

Кіт Я.	АНТРОПОЛОГІЯ ВИЖИВАННЯ У ЛЬВОВІ 1939-1941 Р.: ХАРЧУВАННЯ І ПРОМТОВАРИ	44
Apostol M.V.	ACADEMICION M. ZUBETS – SCIENTIST, ORGANIZER, POLITICIAN AND PUBLIC FIGURE, PERSONALITY	49

Вергунов В.А.	ВІД ТЕОРІЇ ЯРОВИЗАЦІЇ Т. Д, ЛИСЕНКА ДО СИСТЕМИ ОБРОБІТКУ ҐРУНТУ ЗА СПОСОБОМ Т. С. МАЛЬЦЕВА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ФУНКЦІОНУВАННЯ КОЛГОСПНОЇ ДОСЛІДНОЇ СПРАВИ УРСР У 30–50 РР. МИНУЛОГО СТОЛІТТЯ	52
Коваленко С.Д.	ПЕРША ЗРАЗКОВА ХАТА-ЛАБОРАТОРІЯ В УКРАЇНІ ПІД КЕРІВНИЦТВОМ О. А. КУРНОСЕНКА: ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗДОБУТКИ	57
Токаленко П. О.	АНТИСВРЕЙСЬКА ПРОПАГАНДА В РОКИ ПЕРШОЇ РОСІЙСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ	59
Шульга В.П.	М.А. КРАВЧЕНКО – УЧЕНИЙ-СЕЛЕКЦІОНЕР У ГАЛУЗІ ТВАРИННИЦТВА УКРАЇНИ	61
Berezovska O.V.	AUTOBIOGRAPHIES OF MEMBERS OF HROMADA SOCIETIES OF THE SECOND HALF OF XIX CENTURY AS A HISTORICAL SOURCE	64
Ключук Ю. М.	СТАНОВЛЕННЯ ПРЕЗИДЕНТСЬКИХ ВЗАЄМИН Л. ВАЛЕНСИ ТА Л. КРАВЧУКА (1991 – 1994 рр.)	67
Яременко Л.Н., Березовская О.В.	ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ ЦЕННОСТИ НАУЧНО-ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ НАУК УКРАИНЫ	69
Білай Ю.В.	ПОЗАСИСТЕМНІ КОНТРРОЗВІДУВАЛЬНІ ПІДРОЗДІЛИ БІЛОГО РУХУ НА ПІВДНІ УКРАЇНІ (1918-1920 РР.)	72
Волік Н.В.	ДІЯЛЬНІСТЬ СВЯЩЕНИКІВ–БІРІТУАЛІСТІВ СЕРЕД УКРАЇНСЬКИХ ІМІГРАНТІВ У КАНАДІ (1899–1920-ті рр.)	75
Малярчук Н.Г.	УКРАЇНСЬКЕ НАСЕЛЕННЯ ДОНБАСУ В 20-30 РР. ХХ СТ. (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПЕРЕПИСІВ 1923, 1926, 1939 рр.)	77
Мацьків Т.Я.	ОСОБЛИВОСТІ ДЕКОМУНІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ (90 РР. ХХ СТ.- ПОЧАТОК ХХІ СТ.)	80
Москальова Ю.Р.	ІСТОРІЯ ІМЕН. СТАН ОПІКИ ТА ПІКЛУВАННЯ НАД ДІТЬМИ В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ (ДР.ПОЛ.ХVІІІ – ПОЧ.ХХ СТ.) НА ОСНОВІ МАТЕРІАЛІВ ОСОБОВОГО ПОХОДЖЕННЯ	83
Спіркіна О. О.	ВШАНУВАННЯ ПАМ'ЯТІ ЖЕРТВ ГОЛОДОМОРУ 1932–1933 РОКІВ У ПЕРШЕ ДЕСЯТИРІЧЧЯ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ)	87
Сухобокова О.О.	НИКИФОР ГРИГОРІВ – ПЕРШИЙ ДИРЕКТОР УКРАЇНСЬКОЇ СЛУЖБИ «ГОЛОСУ АМЕРИКИ»	89
<i>Секція «Економічні науки»</i>		
Левківський О.В., Дерій Ж.В.	ІНОЗЕМНЕ ІНВЕСТУВАННЯ В ІННОВАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНИ	93

Секція «Педагогічні науки»

Жаркова Р.Є.	ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	96
Julia Kuzminska	PECULARITIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE	98
Афанасієвська І.В.	ОСОБЛИВОСТІ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	100
Бацула О.В.	СПЕЦИФІКА ТВОРЧОЇ ГРИ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	102
Біла К.В.	ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗВИВАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	105
Гаврикова А. М	ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	108
Галушко А.О.	СТАНОВЛЕННЯ ВЗАЄМИН ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ГРІ	111
Дібулат К.О.	ХУДОЖНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ	114
Дьяченко И.Н.	АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ: ФИЛОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	117
Свйонтик О. О.	ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК МОРАЛЬНОЇ ЯКОСТІ	120
Капітан О. О.	ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	123
Косенко О.В.	ГРА ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК	126
Кулик О.В.	ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНОМУ ПРОСТОРІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	129
Куліш А.С.	ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ У ДОШКІЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ	132
Лежень Л.В.	ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	134
Макарова Л.О.	ОСОБЛИВОСТІ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	137
Олійник К.С.	МОВЛЕННЄВА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА	140
Панамаренко Н.М.	ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	143

Передерій О.Ю.	ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ РУКИ ДИТИНИ ДО ПИСЬМА В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	146
Полевикова О.Б.	РОЛЬ СЛОВА В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ РЕБЁНКА	149
Рушкова І.В.	СПЕЦИФІКА МОВЛЕННЄВОГО САМОВИРАЖЕННЯ ДОШКІЛЬНИКА	152
Смірнова Н.А.	ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА СТАДІЇ ОВОЛОДІННЯ ДИТИНОЮ СЛОВОМ В ОНТОГЕНЕЗИ	155
Соценко Ю.Ю.	КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ФОРМ ЗДОБУТТЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	157
Цюпак І.Н.	ВНЕДРЕНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ХЕРСОНСКОЙ ОБЛАСТИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА В ПРАКТИКУ СОВРЕМЕННЫХ ДОУ	160
Швець Т. А.	АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	163
Юзвенко Н.М.	УНІКАЛЬНІСТЬ КАЗОК В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО	165
Юхименко А. В.	РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	168
Якімова В. В.	СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ	171
Басанець Ю. П.	ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ РИСУНКУ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ДИЗАЙНУ	174
Благу́н Н.М.	ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНІ ПАРАДИГМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ	177
Карпенко О.Є.	ДИТИНА ЯК СУБ'ЄКТ ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ ПОЛЬЩІ	180
Коваль Т.В.	ВПЛИВ СІМ'Ї НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	182
Новосельська Н.Т.	ОПОВІДАННЯ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (НА МАТЕРІАЛАХ ЧИТАНОК ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ)	185
Пагу́га М.В.	ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	188
Стинська В.В.	СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СІМ'Ї У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ПЕТРА ЛЕСГАФТА	190
Тільняк Н. В., Сидоренко Л. М., Динікова Л. Ш.	ОСОБЛИВОСТІ КУРСУ «КУЛЬТУРА НАУКОВОГО ТЕХНІЧНОГО МОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ»	194

Тур О.М.	ОРГАНІЗАЦІЯ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ	194
Ушневич С. Е.	ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ «КАЗКА ПРО МАЙДАН» ХРИСТИНИ ЛУКАЩУК І «МІЙ ТАТО СТАВ ЗІРКОЮ» ГАЛИНИ КИРПИ)	199
Chahrak N. I., Lyra I. Y.	EDUCATION IN LATE LIFE AS THE COMPONENT OF SOCIAL ADAPTATION OF OLDER ADULTS	201
Чепіль М.М.	ПЕДАГОГІКА МАРІЇ МОНТЕССОРІ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ	203
Яковишина Т.В.	ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	205
Янісів Ю.О.	ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	208
<i>Секція «Психологічні науки»</i>		
Балан К.М.	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	212
Довгань Т.С	ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ	214
Фоміна І.С.	ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ ЯК КАТЕГОРІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ	217
Устименко Т.А.	СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ДИХИТОМІЯ АЛЬТЕРНАТИВ	220

СЕКЦІЯ «ПОЛІТИЧНІ НАУКИ»

*Зельманович І.І.,**Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
Інститут історії, політології та міжнародних відносин,
м. Івано-Франківськ, Україна***ЧИ МОЖЛИВА РЕАЛІЗАЦІЯ БОСНІЙСЬКОГО СЦЕНАРІЮ У
ВИРІШЕННІ КОНФЛІКТУ В УКРАЇНІ?**

Перебуваючи фактично третій рік в стані неоголошеної війни з боку РФ, в Україні аналізуються різноманітні варіанти, яким чином ми повинні діяти в даній ситуації, та які способи і методи застосовувати для виходу з цієї кризи. Тому, як один з варіантів, охарактеризуємо Боснійський сценарій врегулювання конфлікту, та проаналізуємо, чи можлива реалізація даного сценарію в Україні.

Ключові слова: конфлікт, війна, «заморожений» конфлікт, вирішення конфлікту, РФ, Боснія і Герцеговина.

Сьогодні найбільш актуальним та важливим питанням, яке стоїть перед українською державою – є питання врегулювання конфлікту на сході та півдні країни.

При цьому розглядаються різноманітні варіанти яким чином це питання може бути врегульоване. Слід зазначити, що їх діапазон є надзвичайно широким, що коливається від найбільш оптимістичних варіантів, які ґрунтуються на твердженнях, проте, що ресурсний потенціал Росії не є безмежним, тому під дією міжнародних санкцій і враховуючи без того складне економічне становище їй буде важко в довготривалій перспективі здійснювати агресію проти України в тих обсягах, які ми спостерігаємо сьогодні.

Інший варіант є більш песимістичним, згідно якому, конфлікт на сході та півдні України рухається в напрямку невизначеного, тривалого, «замороженого» протистояння, що безперечно буде негативно впливати на соціально-політичне та економічне життя країни. Як підтвердження цього, вдаються до аналогій з іншими конфліктами, які вже доволі тривалий час існують на теренах пострадянського простору, і будь-які спроби їхнього вирішення були і залишаються безуспішними. Це в першу чергу Придністровська проблема, проблема навколо Нагірного Карабаху, Абхазії та Південної Осетії.

Крім того останнім часом в Україні, почали наводити приклади стосовно інших конфліктогенних регіонів, та способів, які здійснювались для їхнього врегулювання. Зокрема це стосується конфліктів, що поступово переросли у війни на території колишньої Югославії.

За основу беруться два варіанти:

1. хорватський;
2. боснійський;

Так директор Національного інституту стратегічних досліджень академік НАН України Володимир Горбулін, аналізує хорватський варіант повернення Донбасу, за його словами : « це жорсткий сценарій, що передбачає відсутність будь-яких компромісів з окупантами. Визволення відбувається внаслідок силової операції» – констатує директор НІСД. Серед можливих позитивів такого сценарію він назвав реальну військову перемогу над агресором, можливість притягнення до відповідальності винних, можливість встановити свої правила на визволених терито-

ріях. Негативи: величезні витрати на відновлення соціально-економічного потенціалу регіону, різке загострення відносин із Росією, ймовірність втрати підтримки з боку союзників України [1].

Іншим прикладом може слугувати боснійський сценарій. Хоча звичайно недоречно застосовувати прямі аналогії Боснії та України, так як у першому випадку основою і джерелом конфлікту є внутрішня складова, що базувалась на міжетнічній основі, то у випадку України це безперечно зовнішня агресія.

Війна в Боснії та Герцеговині, яка велась між боснійськими сербами, хорватами та мусульманами, дорого коштувала країні. За офіційними даними в результаті конфлікту загинуло близько 180 тисяч людей. Будь-які плани, що стосувались мирного врегулювання, не сприймалися всіма сторонами конфлікту. Останньою спробою владнати відносини між конфліктуючими сторонами, можна вважати угоди, які було досягнуто між представниками боснійських хорватів, мусульман, сербів, а також СРЮ та Республіки Хорватія, за участі та посередництві США, Франції, Німеччини, РФ, Великої Британії, ЄС, які відбулися у США поблизу м. Дейтон.

Угодами передбачається, що Боснія та Герцеговина залишиться єдиною державою з повним визнанням її суверенітету й територіальної недоторканності у міжнародно визнаних кордонах. Держава повинна складатись з двох рівноправних частин: Федерації Боснії та Герцеговини (мусульмани та хорвати) й сербської частини, які разом становлять єдине ціле. При цьому центральні органи всієї держави матимуть такі спільні сфери відповідальності: зовнішня політика, зовнішня торгівля, митна політика, міграція, грошова політика, міжнародне право, комунікації, транспортне сполучення та ін. Всі інші питання перебувають у компетенції кожної частини держави окремо.

Фактично все це призвело до ітак існуючого, але тепер вже на практиці політично узаконеного поділу країни на три різні частини, які сповідують протилежні інтереси, таким чином гальмуючи нормальний розвиток країни.

Тому, аналізуючи та беручи до уваги боснійський варіант врегулювання конфлікту, можна з впевненістю говорити, проте, що сьогодні РФ намагається використати деякі його елементи вже в Україні.

Мета Росії одна – це політичний контроль над Україною. А саме перетворення її в своєрідну федерацію з підконтрольними їй маріонетковими режимами. Росія прагне бачити поряд з собою Україну часів Януковича, коли найважливіші внутрішні і зовнішньополітичні питання ухвалювались не в Києві а в Кремлі. Тому, добиваючись сьогодні перетворення України в другу Боснію, вона намагається таким чином вирішити наступні завдання:

- визнання Заходом та США Криму російським.
- зняття з Росії міжнародних санкцій.
- проведення в Україні такої конституційної реформи, наслідком якої стане повна інтеграція та правова легалізація в політичну систему України підконтрольних їй терористичних режимів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горбулін В. «Донбас і Крим : ціна повернення» / В. Горбулін // Віче. 2016. – №1. – С.48

Федик Л.Б.,

*к.і.н., доц., доцент кафедри теорії та історії держави і права
Івано-Франківський університет права імені Короля Данила Галицького
м. Івано-Франківськ, Україна*

ФОРМУВАННЯ МОДЕРНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІЇ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Розглядаються виклики, які постали на шляху формування модерної української нації. За даними соціологічних опитувань виявлено відмінності у сприйнятті населенням України напрямків національного та державного розвитку. Простежено еволюцію у світосприйнятті українців.

Ключові слова: нація, модернізація, виклики, суспільство.

Формування української держави як окремого політичного організму в результаті проголошення незалежності у 1991 році поставило населення країни перед новими викликами. Водночас спільна територія не стала передумовою для національної єдності оскільки багато чинників стояли на перешкоді політичної і полікультурної консолідації: мова, релігія, психологія.

Потужним поштовхом для мобілізації українського населення як національного організму стали Революція гідності та російська агресія на Сході України, оскільки зробили перелом у свідомості громадян України, які через соціальний та етнічний склад (переважання людей пенсійного віку та значна кількість російськомовного населення) тривалий час жило надіями на відновлення «суспільства загального добробуту радянського зразка». Згідно з результатами дослідження, проведеного Соціологічною групою «Рейтинг» у вересні 2016 року, третина (35%) опитаних жалкують про розпад у 1991 році Радянського Союзу. На Півдні, Сході та Центрі країни жалкують про розпад СРСР близько 40% респондентів, тоді як на Заході – вдвічі менше (18%). Чим старші респонденти та чим нижчий рівень освіти та доходів, тим більше вони шкодують за СРСР. Найбільше ностальгують за СРСР респонденти, які вважають, що російська мова повинна стати державною (58%) або офіційною в окремих регіонах (44%) [1, с. 3]. Свідченням перелому стали соціологічні опитування, які підтверджують зростання євроінтеграційних та пронаївських настроїв. За результатами опитування проведеного з 28 вересня по 7 жовтня 2016 р. 51% українців хочуть вступу України до ЄС, тоді як 19% опитаних виступають за Митний союз. 43% українців виступають за вступ до НАТО, у червні 2016 року таких було 39% [3, с. 46-49].

У свідомості українців сформувалося кілька уявлень проможливий розвиток України, що склалися історично та ментально. При цьому, у більшості випадків, вони орієнтовані на зовнішню підтримку та беруть за зразок конкретні моделі розвитку країн (наприклад європейський чи азіатський). Розвиток центристських сил, орієнтованих на внутрішні ресурси, не набув значного розвитку у зв'язку з геополітичними процесами, які неодмінно включали країну у світову систему та порядок. Європейський вектор, який ґрунтується на лібералістичних ідеях загальнолюдських цінностей, демократії, свободи особистості, життя та власності певним чином був протилежним азіатському (російському), що базується на ідеї захисту національної, передусім слов'янської ідентичності, т.зв «панслов'янська ідея», яка набула формату «руського мира», що підкріплюється сильною авторитарною владою.

Цілком погоджуємося з думкою Анатолія Павка про те, що модернізацію суспільства, не можна розглядати як лінійний рух послідовного засвоєння і прямого

копіювання певними країнами цінностей та інститутів інших країн. Успіх модернізації залежить від уміння адаптувати запозичені сучасні технології, політичні інститути, систему цінностей до економічних реалій, традиційних політичних інститутів, цінностей. Для успішної модернізації вирішальну роль відіграють не зовнішні чинники, а внутрішній потенціал суспільства, що модернізується[4].

Тим більше, що останнім часом у Європі відбувається своєрідне повернення до ідеї збереження національної ідентичності, про що заявляють як праві, так і ліві сили у ряді європейських країн, які отримують значну підтримку серед населення. Подібні настрої зумовлені як економічною нестабільністю західноєвропейських країн, так і міграційними процесами, особливо мусульман, які не виявляють бажання інтегруватися у місцеве суспільство, а прагнуть зберегти власну ідентичність. Ці процеси дещо менше охопили Україну, в силу економічної слабкості, політичної нестабільності та жорсткого міграційного законодавства. Однак Україна, знаходячись у центрі Європи і на межі двох цивілізацій в майбутньому обов'язково зіткнеться з цими процесами. З моменту здобуття незалежності спроби визначитись і обрати власний шлях розвитку були різновекторними і навіть протилежними. Крім того, виявилися суттєві відмінності у сприйнятті реальності українською елітою та населенням напрямків модернізації країни і суспільства. Більшість населення, після тривалого періоду тоталітаризму, було аморфним і аполітичним, більше займалося проблемами забезпечення матеріального добробуту ніж виробленням національної ідеї і формуванням модерної нації. Це ж стосується і еліти, яка за свою сутність була спочатку космополітична, а надалі олігархічна. Здійснення суспільних перетворень в Україні ускладнюється потребою потрійної трансформації: одночасно виконуються завдання ринкового реформування економіки, демократизації та створення національної держави.

До сьогодні в Україні не існує всезагальної згоди стосовно мети політичного розвитку, і це найсерйозніша перешкода на шляху демократичної модернізації. Американський політолог С. Хантінгтон у своєму дослідженні «Зіткнення цивілізацій» виокремив такі структурні політичні складові процесу модернізації: 1) раціоналізація влади; 2) диференціація соціальних, державних та громадянських структур; 3) підвищення рівня політичної участі[6, с. 40]. Найбільш нагальними питаннями реформування політичної сфери українці вважають: позбавлення народних депутатів недоторканості (46%), антикорупційний механізм (38%), засудження і ув'язнення посадових осіб корупціонерів (34%) [3, с. 7]. Найнижчі оцінки серед подій, які мали місце у 2016 році, по шкалі «успіх-невдача» отримали боротьба з корупцією, ситуація з тарифами на житлово-комунальні послуги, валютним курсом та з цінами на основні продовольчі товари та послуги. Отже в Україні проходить процес зростання рівня політичної участі населення.

Про еволюцію та характер національної свідомості та визначення шляху розвитку держави і нації, значною мірою свідчать національні герої, які вшановуються як на державному рівні, так і населенням, а також оцінка ключових подій історії, оскільки вони відображають зв'язок поколінь. Активний процес декомунізації та підтримка його населенням свідчить про бажання відійти від радянського минулого, а отже і певною мірою орієнтація на власне історичне минуле. Як показали опитування 72% опитаних українців позитивно ставляться до Михайла Грушевського, 52% – Івана Мазепу, 35% позитивно ставляться до Степана Бандери. На Заході спостерігається позитивне ставлення до постатей-українців – Грушевський, Мазепа, Бандера та Петлюра, тоді як на Сході виражене позитивне ставлення до історичних постатей-росіян – Петро I, Ленін та Сталін [5].

Згідно з результатами дослідження, проведеного Соціологічною групою «Рейтинг» у вересні 2016 року, більшість опитаних (72%) погоджуються з твердженням, що Голодомор 1932-33 років був геноцидом Українського народу, не погодились з цим 14%. Твердження, що Голодомор 1932-33 років був геноцидом Українського народу, поділяють практично всі жителі Заходу країни (97%), більшість опитаних Центру (78%), майже дві третини Півдня (57%) та трохи менше половини Сходу (48%). Серед респондентів, рідна мова яких українська, прихильників тези 83%, в той час як серед тих, хто вважає рідною російську, – 47%. Серед прихильників євроінтеграції тих, хто погоджується, що Голодомор 1932-1933 був геноцидом 86%, серед противників майже удвічі менше – 48%. Подібна тенденція і серед тих, хто за чи проти вступу до НАТО (91% проти 53%). Натомість респонденти, які підтримують вступ до Митного Союзу менш схильні до підтримки визнання Голодомору геноцидом (таких серед них лише 38%) [2, с. 3].

Отже, на сьогодні в процесі формування модерної нації, перед українцями постало ряд викликів, які є загрозами, так і можливостями. Для того, щоб не втратити себе як національний і державний організм необхідно трансформувати економічну, політичну, соціальну та культурну сферу. Здатність нації адекватно реагувати на зовнішні та внутрішні виклики свідчать про її зрілість.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Динаміка ностальгії за СРСР, вересень 2016 рік: соціологічна група «Рейтинг» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // http://ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg_files/rg_ussr_092016_press.pdf
2. Динаміка ставлення до голодомору, вересень 2016 рік: соціологічна група «Рейтинг» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // http://ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg_files/holodomor_rg_112016.pdf
3. Динаміка суспільно-політичних поглядів України 28 вересня – 7 жовтня 2016 року: соціологічна група «Рейтинг» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg_files/2016_september_survey_of_residents_of_ukraine_ua_press_0001.pdf
4. Павко А. Проблеми політичної модернізації України у світлі сучасної наукової парадигми // Віче. – 2012. – № 4. – С. 23-25. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/viche_2012_4_10
5. Ставлення до окремих історичних постатей та процесу декомунізації в Україні (листопад 2016 р.): соціологічна група «Рейтинг» // http://ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg_files/rg_de-communization_112016.pdf
6. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / Пер. с англ. Т. Велимеева, Ю.Новикова. – М.: Изд-во АСП, 2003. – 603 с.

Федина С.Р.

*к. політ.н., доцент кафедри міжнародних відносин та дипломатичної служби,
факультет міжнародних відносин,
Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, Україна*

ГІБРИДНІСТЬ ЯК ОСНОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА АГРЕСІЇ МОСКОВСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ ЩОДО УКРАЇНИ

Автор аналізує особливості політики Московської Федерації щодо України у контексті московської агресії, що відзначається різносторонніми та нестандартними

формами впливу як на внутрішньо українські процеси, так і на імідж та становище України на міжнародній арені.

Ключові слова: гібридність, гібридна війна, неконвенційна війна, агресія, Московська Федерація, зовнішня політика, війна малої інтенсивності.

Березень 2014 року позначив новий етап у міжнародних відносинах. Московська Федерація (МФ), з огляду на слабкість України у революційний період, вирішила скористатися нагодою для реалізації амбіційного плану повернення України у орбіту свого впливу та відновлення своєї могутності часів Холодної війни. Для цього були задіяні різноманітні механізми, які в своїй сукупності набули назву «гібридної війни». Як зауважує Г. Почепцов, гібридна війна не є чимось новим, а просто нестандартною комбінацією різних елементів протидії[5]. Це нещодавно у своєму виступі зазначив і голова РНБО України Олександр Турчинов, «Росія знов, як і за радянських часів, веде гібридну війну, яка передбачає комплексне та узгоджене, підпорядковане єдиному задуму застосування політико-дипломатичних, економічних, енергетичних, інформаційно-пропагандистських, кібернетичних, військових та інших підривних заходів. Причому така війна ведеться не тільки проти України, а й проти Заходу в цілому і Європи насамперед»[3].

Ще у 2013 році у доповіді керівника Генштабу ЗСУ Московської федерації Валерія Герасимова були позиціоновані нові форми і способи ведення війни задля досягнення політичних цілей (Див. Таблиця 1).



Таблиця 1. З доповіді начальника ГШ ЗС Росії (www.vpk-news.ru)[4]

Окупований Донбас став своєрідним полігоном МФ для випробування та відпрацювання цих новітніх способів збройної боротьби і вони стали логічною кульмінацією спроби повернення України в орбіту однозначного московського впливу.

Гібридний характер московської агресії в Україні визначається різноманітністю форм і методів впливу на внутрішні та зовнішні процеси.

Зокрема, *увійськовій сфері* гібридність виявляється в тому, що іде війна, але ми не можемо у даному випадку говорити про конвенційну війну, оскільки офіційно військ московської федерації на території України немає, і Москва не оголошувала

війну Україні. Проте існують численні докази того, що саме підрозділи московської регулярної армії вже протягом трьох років активно діють на окупованих територіях, що також підтверджує наявність зброї, виробником якої є тільки Московська Федерація. Так само і на міжнародній арені, зокрема на засіданнях РБ ООН, московські представники розігрують карту «відсутності» своїх військ на території України. Військова агресія в Криму здійснювалася за сценарієм «війни трьох кварталів», яка вважається прототипом сучасної гібридної війни. Агресія на Донбасі була здійснена за посередництва т.зв. повстанців, партизанів, які діяли як прикриття для московських військ. Пізніше їх доповнили найманці з Чечні, Сербії та інших країн, а також злочинці з тюрем на окупованих територіях, яким влада т.зв. ДНР і ЛНР оголосила амністію.

Окрім військової сфери важливою складовою гібридного впливу РФ на Україну є *інформаційна війна*, не тільки безпосередньо через подачу інформації у ЗМІ України та РФ, але й через формування інформаційних приводів, інформаційного домінування на окупованих територіях, частці московського капіталу в українських ЗМІ, і особливо використання карти «дискримінації» московськомовного населення. За даними Центру досліджень армії, конверсії та роззброєння, РФ здійснює щодо України сценарій т.зв. «керованої дестабілізації», який передбачає формування нової влади шляхом перевиборів до парламенту внаслідок загострення політичної кризи, масових протестів або навіть спроб силового захоплення влади [1].

Гібридний характер агресії визначається також невизначеним статусом відносин між державами, який дослідник Марк Галеотті назвав *війною малої інтенсивності*, коли в час війни можна в нормальному порядку здійснити переліт з Москви до Києва, іде торгівля між державами, і дипломатичні відносини не розірвано. Така невизначеність призводить до таких парадоксів, коли гарант безпеки України (за Будапештським меморандумом), стає порушником територіальної цілісності і суверенітету, і не отримує за це кари, або коли агресор(Москва) виступає «миротворцем і посередником» у процесі з врегулювання конфлікту (Мінськідомовленості).

Це саме московський підхід: експлуатувати слабкість та вразливість протилежної сторони. Особливістю цієї тривалої геополітичної кампанії є те, що коли з'являються можливості і вразливість опонента, Москва намагатиметься скористатися з них. Донбаська авантюра не вдалася тому, що Москва хибновирішила, що Донбас вдасться захопити так само легко як і Крим [7].

Гібридний характер агресії РФ проти України також позначається напрямками здійснення впливу: безпосередньо на Україну, на зовнішнє міжнародне середовище та на своїх громадян.

Реалізація гібридної політики/агресії РФ проти України на зовнішній арені також має чисельні прояви: підтримка радикальних лівих і правих політичних сил в Європі(Франція, Болгарія, Молдова), які оспорюють єдність рішень ЄС щодо окупації Криму та санкцій, фінансування інформаційних ресурсів, що активно висвітлюють негативну інформацію проти України(Нідерланди), формування порядку денного політики окремих країн через тиск, особливо в енергетичній сфері (Італія, Греція, Німеччина), підбурювання антиукраїнських рухів(зокрема у Польщі), що спрямовані ставити під питання стратегічне партнерство з Україною та її підтримку, спроби позиціонування себе миротворцями і захисниками, водночас вбиваючи сотні і тисячі людей (Сирія, Донбас).

Водночас іде активна робота над формуванням єдиноправильної думки щодо агресії в Україні у громадян Московської Федерації, забезпечуючи сприятливий ґрунт для офіційної державної пропаганди (В.Путіну за даними на початок 2017 ро-

ку довіряють понад 85% громадян МФ [6]), а з іншого боку відволікаючи увагу своїх же громадян від внутрішніх проблем, акцентуючи на тому, що у всіх проблемах винна Україна, СЦАВ, чи ще якийсь зовнішній ворог.

Що більше московська сторона вважає і позиціонує назовні, що саме Україна веде гібридну війну проти Московії, і використовує це поняття для виправдання ширшого використання ЗСУ проти Москви [2]. Також вони наголошують, що концепція «гібридної війни» є спробою порятунку «існуючого політичного режиму» в Україні втримати легітимність і протистояти масовим виступам населення і соціальної напрузі суспільства. Такий меседж активно розганяють по соціальних мережах і по ЗМІ, і активний прояв цих т.зв. заворушень ми вже мали нагоду бачити в час 3 річниці трагічних подій на Майдані 19 лютого.

Підсумовуючи, агресія МФ проти України має багатовимірний та мультимодальний характер. Від простого інформаційного протиборства минулого десятиліття, агресор перейшов у повномасштабну війну усіма наявними способами за засобами, починаючи від збройних нападів та окупації і завершуючи психотехніками, які характерні для ведення нелінійної війни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аналітика ЦДАКР: головні тенденції у сфері безпеки на січень-лютий 2017 року. <https://defence-ua.com/index.php/statti/2234-analika-tsdakr-holovni-tendentsiyi-u-sferi-bezpeky-na-sichen-lyuty-2017-roku>
2. Ваджра А. «Гибридная война» как провокатор «гибридного военного положения» / А.Ваджра // Русская правда. Режим доступу: [<http://ruspravda.info/Gibridnaya-voyna-kak-provokator-gibridnogo-voennogo-polozheniya-10362.html>]
3. Виступ Секретаря Ради національної безпеки і оборони України Олександра Турчинова на оперативному зборі керівного складу Збройних Сил України, 22.02.2017. Режим доступу: [<http://www.rnbo.gov.ua/news/2712.html>]
4. Герасимов В. Новые вызовы требуют переосмыслить формы и способы ведения боевых действий // Военно-промышленный курьер, 27 февраля 2013 года, № 8 (476). Режим доступу: [http://vpk-news.ru/sites/default/files/pdf/VPK_08_476.pdf]
5. Почепцов Г. Гибридна війна: інформаційна складова / Г. Почепцов. Режим доступу: [http://www.ji-magazine.lviv.ua/2015/Pochepcov_Gibr_vijna_inf_skladova.htm]
6. Див. Дії Путіна схвалюють понад 85% росіян, - опитування . Режим доступу: [http://espresso.tv/news/2017/02/02/diyi_putina_skhvalyuyut_ponad_85_rosiyan_o_rytuvannya]; Пресс-выпуск № 3299. Режим доступу: [<http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116049>]
7. Manea O. Hybrid War as a War on Governan ce // Small wars Journal, August 19, 2015. Режим доступу: [smallwarsjournal.com/printpdf/27466]

*Харитонюк О. Л.,
Аспірантка кафедри політології та
державного управління Східноєвропейського
національного університету імені Лесі Українки
Луцьк, Україна*

ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ ВЛАДИ ЯК ЗАСІБ ВІД ПРОКЛЯТТЯ НЕДОРЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНИ

Стаття розкриває важливість дослідження процесів впровадження децентралізаційної реформи для вирішення важливих внутрішніх проблем суспільного розвитку в Україні. Питання реформування України викликає теоретичний та практичний інтерес, а сама децентралізація влади виступає як важливий принцип у здійсненні державної влади в аспекті здійснення реформи місцевого самоврядування в Україні.

Ключові слова: децентралізація, реформа, лідер, громада, місцеве самоврядування, громадянське суспільство

Часи незалежної України явно показали нам, що за весь час в нашій державі не було впроваджено ні однієї реформи до кінця. Кожного разу змінювалася політична еліта та відповідно, змінювався політичний курс. Кожного разу приходили нові політичні обличчя або «давно забуті старі», потім вони декілька разів мінялися посадами, гілками влади, спонсорами і так продовжувалося роками. Вони розпочинали впроваджувати певні реформи, а потім у зв'язку з політичними амбіціями, перестановкою кадрів, обміном «портфелями» ці реформи призупинялися. Тому можна сказати, що в певній мірі, Україна мала прокляття недореформування.

Але Революція Гідності, яка відбулася у 2014 році трохи привідкрила очі пересічному українцю і «політичні портфелі» почали тріщати по швам. 1 квітня 2014 р. Уряд, сформований після Революції Гідності, ухвалив Концепцію реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади [1], що стала стартом важливої для України реформи, яка нині відома як децентралізація.

Проблематика децентралізації як одного із засобів підвищення ефективності функціонування публічної влади вже впродовж тривалого періоду часу перебуває у полі зору вітчизняних науковців та експертів. Це зумовлено, зокрема, успішною реалізацією децентралізації у практиці більшості держав Європейського Союзу. Питання реформи місцевого самоврядування досліджували такі науковці, як В. Авер'янов, В. Бондаренко, А. Васильєв, Ю. Карпінський, В. Колпаков, І. Коліушко, В. Малиновський, Н. Нижчик, В. Селіванов, А.Ткачук, В. Цветков та інші.

У сучасних наукових працях децентралізацію визначено як такий спосіб організації публічної влади в державі, за якого адміністративно-територіальні одиниці або інші територіальні утворення мають право самостійно вирішувати питання місцевого значення і реалізувати власні завдання у межах, встановлених законодавством та під відповідальність уповноважених органів і посадових осіб, а втручання у їх діяльність може відбуватись винятково з метою нагляду за законністю в передбачених законом випадках і відповідних формах [2, с. 173].

Поняття децентралізації згадується у ст. 132 Конституції України, де зазначається, що територіальний устрій України ґрунтується на засадах єдності та цілісності державної території, поєднання централізації і децентралізації у здійсненні державної влади [3].

У 2014 р. Уряд, здійснив кроки, які в умовах війни можуть здатися нелогічними та небезпечними для існування держави і її цілісності: оголосив про проведення широкої децентралізації влади та формування нової державної регіональної політики, базованої на європейських традиціях і партнерстві у регіональному розвитку між державою, регіонами та громадами. Фактично 2014-2015 роки стали роками бурхливого старту децентралізації та реформи державної регіональної політики. Тоді скептики жартували: «Реформу оголосили 1 квітня. Невже ви вірите, що це серйозно?» [4].

Вже зараз виглядає, що реформа з децентралізації – стане першою реформою, яку вдасться провести від початку і до кінця, а не залишити на півдорозі, як це часом робиться у нас в країні, тому проблема децентралізації влади на сьогодні є надзвичайно актуальною.

Ще у 2005 р. Президент України Віктор Ющенко говорив про те, що вихід один – децентралізація влади, розвиток економічної ініціативи на місцях, зміна бюджетної та податкової політики в інтересах місцевої громади [5]. Але тоді, в хід пішли політичні амбіції певних політичних сил, обмін «портфелями» про що сказано вище.

Для розуміння того, що децентралізаційна реформа точно буде мати свій позитивний результат, потрібно проаналізувати, що вже зроблено. З 2014 р.: внесено зміни до Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні», зараз, вся документація місцевих рад є відкритою, ліквідовано прокурорський державний нагляд за місцевим самоврядуванням, прийнято Закон України «Про співпрацю територіальних громад», прийнято Закон України «Про добровільне об'єднання територіальних громад», запроваджено посаду старости, повернено повноваження в сфері контролю в архітектурі та містобудуванні, запроваджено електронні петиції, громадам передано повноваження у сфері освіти, активізовано створення об'єднань співвласників багатоквартирних будинків, органів самоорганізації населення, внесено зміни до Бюджетного та Податкового кодексів, які дозволили передати органам місцевого самоврядування додаткові бюджетні повноваження та визначити стабільні джерела доходів для реалізації регіональних проектів, введено 60% податку на доходи фізичних осіб (головний податок, завдяки якому власні доходи в ОТГ зросли в 2–2,5 рази), розпочато секторальну децентралізацію, прийнято закон про приєднання сільрад до вже утворених ОТГ.

Нова модель побудови держави викристалізує у регіонах лідерів, які стрімко підійматимуться кар'єрною драбиною, відбуватимуться зміни громадянської свідомості. Українці почнуть відчувати себе господарями власних будинків та самостійно ініціюватимуть зміни, не очікуючи рішень із центру. Каталізатором цих процесів стануть вдалі приклади (яких вже безліч) конкретних громад [6].

Не дивлячись на стільки позитивних змін, не варто забувати про ризики. Основний ризик реформи – ріст провалля між «бідними» та «багатими» громадами. Одні громади матимуть багато, інші зіткнуться з проблемами хронічного недофінансування, що призводитиме до закриття шкіл, лікарень тощо. Це може вилитись у соціальні протести та масові протистояння. Хоча можливі й інші сценарії. Нова еліта ще тільки формується, стара, яка вийшла з буремних 90-х, далеко не в захваті від реформ і намагатиметься їм опиратись усіма засобами. І гарантом незворотності змін може бути тільки активне громадянське суспільство.

Нині в Україні для успішного завершення реформи місцевого самоврядування та територіальної організації влади є всі можливості й великі ресурси, надані міжнародними донорами. Єдиного ресурсу, якого в нас обмаль, це часу. Або ми проводимо швидкі й ефективні реформи і виходимо з періоду затяжних криз, або ви-

трачаємо час і ресурси на взаємопоборювання і ризикуємо назавжди залишитися невдахами. У той короткий відрізок часу, який у нас іще залишився на реформи, мусимо будь-що використати всі наявні в нас можливості та ресурси. Децентралізація – чи не єдина реформа в Україні, яка має свою чітку ідеологію і яка показала успішність її першого етапу. Цю успішність маємо не змарнувати, а використати для успішності інших реформ. Дотримання ідеологічної рамки реформи на найвищому державному рівні та координація всіх галузевих реформ із децентралізацією та новою державною регіональною політикою, що формує згуртованість держави, є чи не головним фактором нашого успіху [4].

Хочеться вірити, що нарешті прокляття недореформування буде знято, і децентралізація стане прикладом для реформаторів і в інших сферах, адже децентралізація поверне людям відчуття того, що вони є господарями своєї землі, поверне їм владу і дасть контроль над нею, до влади прийдуть нові ефективні, незаполітизовані лідери, які зруйнують «український картковий будинок», що потягне за собою зміну в ментальності українців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні» від 1 квітня 2014 р. № 333-р [Електронний ресурс]. - <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/333-2014-p>
2. Овчар О. Моделі децентралізації влади в Європі: Досвід для України / О. Овчар, Т. Сьомова. // Збірник наукових праць Одеського регіонального інституту державного управління. – 2013. – №2. – С. 173.
3. Конституція України : [зі змін. та допов., внесеними Законом України від 1 лютого 2011 р. № 2952-VI]. – Харків : Фактор, 2011. – 118 с.
4. Ткачук А. Про децентралізацію, успіхи, ризики і роль парламенту [Електронний ресурс] / Анатолій Ткачук // Газета ZN, UA. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: http://gazeta.dt.ua/internal/pro-decentralizaciyu-uspihi-riziki-i-rol-parlamentu_.html.
5. Ющенко – за децентралізацію влади [Електронний ресурс] *Обозреватель Українською*. – 2005. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.obozrevatel.com/ukr/politics/65309-yuschenko-za-detsentralizatsiyu-vladi.htm>.
6. Саваневський М. Тренди 2017: чого очікувати українцям наступного року [Електронний ресурс] / Максим Саваневський // Українська правда, блоги. Режим доступу до ресурсу: <http://blogs.pravda.com.ua/authors/savanevsky/5857e19e6e30e/>.

Ярош Я. Б.

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
м.Луцьк, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПОЛІТИЧНИХ ПАРТІЙ В УКРАЇНІ

Політичні партії розглядаються, як суб'єкти політики, які все більше беруть участь у формуванні державної політики. В рамках вказаних проблем детальніше

розглядаються функції політичних партій. Досліджено сучасний стан функціонування політичних партій в українському політичному процесі.

Ключові слова: політична партія, політичний процес, функції політичних партій, політичний режим.

Актуальність теми обумовлена трансформаційними процесами політичної системи України, що створює можливість участі політичних партій у політичному процесі. Україна завершила початковий етап – проголошення незалежності та набуття атрибутів держави і перейшла до етапу розвитку демократичних інститутів. Становлення політичної системи та інститутів громадянського суспільства відбувається складно.

Останнім часом у вітчизняному науковому середовищі спостерігається значне підвищення інтересу до функціонування політичних партій у політичному процесі. У той же час огляд вітчизняної наукової літератури дає підстави констатувати, що проблема комплексного дослідження функціонування політичних партій у політичному процесі ще не стала об'єктом спеціальних досліджень.

З часу виникнення людського суспільства йому притаманний потяг до взаємодії його членів, установлення між ними різних зв'язків та відносин на основі спільних інтересів. Групи людей, які виникають внаслідок такої взаємодії і є цілісними утвореннями, називають об'єднаннями громадян. Динаміка політичного процесу значною мірою залежить від того, наскільки використовується такий суб'єкт і дієвий чинник суспільно-політичного життя, як політичні партії.

Політичні партії функціонують у певній атмосфері, яка формується суспільством. Ця атмосфера стимулює або гальмує розвиток політичних партій. Визначальний вплив на ці процеси має тип політичного режиму. Зокрема, за тоталітарних режимів політичним партіям дозволяється функціонувати тільки під контролем держави або у вигляді підпільних груп. За лібералізації режиму створюються умови для виникнення незалежних від держави політичних партій. Демократичний режим характерний наявністю широкого спектру політичних партій, діяльність яких незалежна від держави. Чим більше таких партій, тим вищий ступінь демократизації суспільства та його динамічності. В Україні з'являється можливість для розширення діяльності політичних партій.

Сьогодні важливим для України є процес залучення політичних партій до реалізації державної політики. Євроінтеграційні прагнення України ставлять завдання реорганізації всієї структури прийняття суспільно-політичних рішень, що передбачає необхідність створення дієвого механізму прийняття політичних рішень.

У цьому контексті важливим є розуміння процесу вироблення політики в Європейському Союзі, усвідомлення європейських норм і стандартів прийняття політичних рішень. Саме цим визначається необхідність вивчення європейської практики щодо залучення політичних партій до здійснення політики як сфери суспільної життєдіяльності.

Прийняття Конституції України актуалізувало наукові політологічні дослідження з цієї тематики. Відбулося закріплення норми, що визнає право громадян на “свободу об'єднання у політичні партії та громадські організації для здійснення захисту своїх прав і свобод та задоволення політичних, економічних, соціальних, культурних та інших інтересів” (ст. 36) і нових норм, згідно з якими, ніхто “не може бути змушений до вступу в будь-яке об'єднання громадян чи обмежений у правах за належність або неналежність до цих організацій” (ст. 36). Ці

та інші конституційні норми спонукали наукові пошуки шляхів і методів підвищення суб'єктності політичних партій [3, 15].

Для розуміння специфіки функціонування політичних партій важливим є визначення їхніх функцій, а саме: представництво й захист групових інтересів; суспільної активізації; формування громадської думки; підбір і підготовка кадрів; виховна; інформаційна.

Проаналізуємо основні функції, які виконують політичні партії. По-перше, це функція розвитку демократії. Усе більше політичні партії виступають у ролі складових громадянського суспільства та пропонують свою підтримку демократичній системі суспільства. Таким чином, партнерські відносини політичних партій та влади (але не завжди – автор) є дуже важливими для формування громадянського суспільства.

По-друге, політичні партії виконують важливу інформаційну функцію, яка полягає в оприлюдненні поглядів окремих груп суспільства (наприклад, відстоювання інтересів національних меншин) або груп, які дотримуються визначених поглядів (наприклад, захист навколишнього середовища). У цьому випадку політичні партії мають змогу донести до таких груп суспільства конкретну інформацію, минаючи недоступні для пересічного громадянина інформаційні канали. Окрім того, політичні партії через свої канали на локальному, регіональному та національному рівнях мають змогу сприяти кращому розумінню та реалізації певних програм, які реалізуються ними [4].

Політичні партії відрізняються одна від одної своїми організаційними структурами, обсягом роботи, джерелами фінансування і відносинами з органами влади. Ряд політичних партій активізують свою роботу тільки в певних регіонах, а інші – на загальнонаціональному рівні.

Вітчизняний досвід переконливо підтверджує наростання взаємовпливів владних органів і політичних партій. Ці взаємовпливи посилюються в ході поглиблення демократизації суспільства. У різних державах напрацьовано свої підходи та вироблено відповідні механізми взаємодії влади і суспільства.

Як зазначає Л.Пал: „Процесів вироблення політики багато, а тому вони відрізнятимуться відповідно до сектора, залежно від учасників, інституційної спадщини, від минулих варіантів політики, природи політичних суперечок...” [5].

У відносинах держави і політичних партій не вдалося викоринити бюрократизацію та створити якісну нормативно-правову базу, яка напрацьована у країнах Європейського Союзу.

Причинами низького рівня політичної участі громадян через легалізовані політичні партії, на нашу думку, є: по-перше, недостатня компетентність людей стосовно захисту своїх прав і свобод та психологічна неготовність їх захищати; по-друге, негативне ставлення політичної еліти до громадських організацій, яка не розглядає інституції громадянського суспільства як рівноправних партнерів у реалізації політики.

Специфіка співпраці політичних партій має ряд особливостей, а саме, між ними на різних рівнях (національний, місцевий тощо), іде гостра боротьба за економічні ресурси і конкуренція стає особливо жорсткою в бюджетний сезон.

До загальних характеристик партійної системи потрібно віднести її низьку організаційну спроможність, відсутність реальних програм розвитку, ідейну розмитість. В умовах кризи традиційних суспільних цінностей (сім'ї, освіти, церкви) все більш нагальною потребою стає підвищення суб'єктності політичних партій, виховання патріотичних і свідомих громадян.

Актуальним залишається пошук нових, альтернативних механізмів у формуванні й реалізації державної політики. Зокрема, йдеться про громадський контроль (незалежна експертиза, громадські слухання) з боку громадських організацій за діяльністю парламенту, уряду, органів місцевого самоврядування з тих питань, які стосуються інтересів людей. Не менш важливою є проблема підвищення громадської самосвідомості громадян.

Специфіка функціонування політичних партій у політичному процесі дає підстави зробити висновки, що їх суб'єктність не є завойованою раз і назавжди. Вона формується поступово, підтверджується шляхом організаційного зміцнення і самоусвідомлення не лише частиною громадян, а й усім суспільством. Особливість визрівання політичних партій по-різному проявляється в момент їх становлення і період активної діяльності. Міжнародний і вітчизняний досвід доводить, що розвиток українського суспільства можливий лише за активної участі політичних партій у політичних процесах, значного підвищення їх суб'єктності, за умови активізації взаємодії з громадянським суспільством та владою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Войтков В. «Третій сектор» загнан в п'ятий угол / В. Войтков // *Власть и политика*. – 2003. – № 32–33. – С. 12–13.
2. Кодекс належної практики щодо політичних партій. // *Вибори і демократія*. Випуск 1 (23). Київ: Інститут виборчого права; Національний університет «Києво-Могилянська Академія», 2010. – 190 с.
3. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року – К.: Просвіта, – 1996. – 78 с.
4. Неурядові організації Європейського Союзу : порівняльний аналіз громадських організацій України / [керів. проекту Людмила Козак]. – К., 2002. – 48 с.
5. Пал Л. Аналіз державної політики / Л. Пал / Пер. з англ. І. Дзюб. – К.: Основи, 1999. – 179 с.

СЕКЦІЯ «ЮРИДИЧНІ НАУКИ»

*Пацамай М.П.,
курсант 302 взводу факультету №1
Одеського державного університету
внутрішніх справ, Україна*

ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ В ОРГАНАХ ПОЛІЦІЇ

У тезах встановлюється, що в сучасному суспільстві існує гендерна нерівність, а саме професійна статевая дискримінація щодо жінок. Зокрема, це спостерігається в силових структурах держави і найбільше проявляється в органах поліції, як в Україні, так і в зарубіжних державах. Даний факт являється проблемним питанням сьогодення та потребує ефективного вирішення.

Ключові слова: гендерна рівність, дискримінація, жінки, поліція, посада, служба, чоловіки.

Дослідження світової історії дає можливість зазначити, що ще з часів первіснообщинних відносин головне місце та переважну зверхність мали чоловіки (так званий патріархат - влада батька). Їх діяльність передбачала забезпечення типового рівня життя свого племені, а от жінки займалися лише домашніми справами та годуванням дітей (хоча відомі факти існування окремих самостійних жіночих об'єднань). З розвитком суспільних відносин і утворенням держав зверхність чоловіків зберігалась ще досить довгий час, але жінки всіляко намагались зрівнятися з ними у правах та побороти прояви дискримінації.

Сьогодні в світі впроваджена гендерна рівність на засадах принципу рівних прав і можливостей жінок і чоловіків, що є пріоритетом демократії держав. Та, не зважаючи на це, існують прояви переваги працівників-чоловіків у професійній сфері, здебільшого в силових структурах (поліція, збройні сили тощо), які споконвіку вважаються виключно чоловічими.

Актуальність теми дослідження полягає у тому, що на сучасному етапі розвитку та функціонування органів поліції спостерігається тенденція збільшення кількості жінок серед працівників правоохоронних органів, як в Україні, так і в зарубіжних країнах. Але дотепер існують латентні укорінені стереотипи у системі психологічного, організаційного й нормативного забезпечення правоохоронної діяльності щодо місця жінок в органах поліції.

Згідно з даними Бюро судової статистики США з кінця ХХ століття і до сьогодні кількість жінок-поліцейських зросла з 2% до 35%, що свідчить про позитивні результати фемінізації органів поліції. А враховуючи статистичні дані Міжнародної асоціації жінок-поліцейських та жінок-поліцейських Європи -кількість працівників поліції жіночої статі в регіонах світу суттєво різниться. Наприклад, найвищий показник жінок у поліції має Південно-Африканська Республіка – 29%. У розвинених країнах жінки-поліцейські складають у Сінгапурі – 19,1%, Канаді – 18%, Бельгії – 15%, Китаї – 11,3%. Це зумовлюється тим, що враховуючи безліч факторів, служба в поліції, як здебільшого визначається, є чоловічою роботою та асоціюється зі злочинами, де необхідно застосування сили попри реальну небезпеку [1, с. 102].

Результати останніх досліджень свідчать про існування значної кількості гендерних стереотипів у лавах поліції, серед яких найбільш поширеними є такі: «жінка в погонах – не авторитет» – 37,2 %, «чоловіки є більш цінними працівниками, ніж жінки» – 36,6 %, «жінка в поліції не може виконувати свою роботу добре» – 29,5 %,

«жінка і зброя є не сумісними» – 29,1 %, «жінка в діяльності поліції може виконувати тільки окремий вид завдань» – 26,6 % тощо [2, с. 7].

Дослідження, присвячені службі жінок у поліції, свідчать про наявність досить поширеної проблеми – гендерної дискримінації. Так, відповідно до статистичного аналізу в США дискримінації на службі піддавались 92% жінок-поліцейських афро-американок та 57% білих жінок-поліцейських. Тож, дискримінація найбільше існує на двох рівнях – раса і стать.

У більшості поліцейських органів головні керівні посади та високі офіцерські звання мають чоловіки. Домінування чоловіків у керівництві поліції створює перешкоди для професійного і кар'єрного росту жінок. Наприклад, в Департаменті поліції Нью-Йорка кількість жінок-поліцейських серед сержантів складає 5,7%, а серед лейтенантів і капітанів лише 1%. У Австралії жінки складають майже 16% персоналу поліції, але серед сержантів їх лише 1,2%, серед інспекторів – 1,3%. У Канаді жінки займають лише 5% посад старших офіцерів та 9% унтер-офіцерів поліції. Аналогічне положення і у поліції Ірландії, де жінки складають 21,3% персоналу, але серед керівного складу помічник комісар-8,3%, старший суперінтендант – 5,7%, керівник підрозділу – 5,3%, інспектор – 6,6%. У Нігерії всі 5 посад заступника Генерального Інспектора поліції займають чоловіки, з 19 посад помічника Генерального Інспектора поліції офіцери-жінки займають лише дві, з 67 посад комісара поліції – 9, з 88 заступника комісара – 3, з 222 посад помічника комісара – 13. А в Україні до сьогодні існує лише одна жінка з генеральським званням – генерал-майор міліції у відставці Ганна Пономаренко [3, с. 203].

Зарубіжний досвід країн, де жінки становлять 25-40% персоналу, свідчить про позитивний потенціал служби жінок в поліції та покращення соціально-психологічного клімату у колективі, підвищення ефективності діяльності підрозділів, якості ухвалення управлінських рішень, довіри громадян. Зокрема, жінки мають більш високий рівень виконавчої дисципліни, комунікабельності, встановлення психологічного контакту з жертвою та нижчий рівень агресивності.

На нашу думку, жінки сьогодні можуть виконувати будь яку роботу та займати різноманітні посади відповідно до наявних індивідуальних характеристик особистості. Щодо органів поліції, зокрема в Україні, більшість жінок виконують свої функціональні обов'язки на високому рівні, але у таких ситуаціях вони змушені мало часу приділяти власній сім'ї або зовсім її не мати. Щоб вдало рухатись по кар'єрних сходинках жінкам приходится обирати між роботою і сімейним життям. Та все ж прояви будь-якої дискримінації не повинні існувати за відсутності суттєвих підстав та врахування сучасного рівня розвитку світу, а також поведінки підростаючого чоловічого покоління у суспільстві.

Отже, не зважаючи на світову гендерну рівність чоловіків і жінок сьогодні у багатьох сферах життя, зокрема в органах поліції світу та безпосередньо України, існують прояви дискримінації жінок та професійної переваги працівників-чоловіків. Отже, існує необхідність вирішення даного проблемного питання, яке, на нашу думку, не має однозначного способу, так як кожна професія та країна характеризується особливими характеристиками. Тому потрібно враховувати їх та застосовувати на практиці задля швидкого та вдалого подолання статевої професійної дискримінації, зокрема в органах поліції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бова А.А. Задоволеність поліцейських роботою (досвід іноземних соціологічних опитувань) / А.А. Бова // Наука і правоохоронна діяльність. - 2015. - № 4(30). - С. 119-124.

2. Смірнова О.М. Психологічні умови забезпечення гендерної рівності в діяльності органів внутрішніх справ України: автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / О.М. Смірнова. - Харків, 2015. - 20 с.

3. Логачев М.Г. Сучасні проблеми фемінізації та гендерної дискримінації у поліції зарубіжних країн / М.Г. Логачев // Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки вищих навчальних закладів МВС України. – Харків. – 2014. – С. 201-204.

*Вакулік О.А.,
кандидат юридичних наук,
викладач кафедри кримінального права,
процесу та кримінології
Інституту кримінально-виконавчої служби,
м. Київ, Україна*

ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ РІШЕНЬ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СУДУ З ПРАВ ЛЮДИНИ У СФЕРІ КРИМІНАЛЬНОГО СУДОЧИНСТВА

Акцентується увага на реалізації законних прав і свобод людини і громадянина за допомогою рішень Європейського суду з прав людини. Рішення Європейського суду з прав людини мають становити ідеологічно -правову основу для здійснення правосуддя в Україні. Практика Європейського суду з прав людини є джерелом кримінального процесуального права України.

Ключові слова: Європейський суд з прав людини, кримінальне судочинство, права, свободи, рішення, Кримінальний процесуальний кодекс України.

Останнім часом у науці триває дискусія щодо визнання практики Європейського суду з прав людини (далі- ЄСПЛ) джерелом кримінального процесуального права. Важливим в даному контексті є питання, яким саме чином за допомогою рішень ЄСПЛ забезпечується реалізація законних прав і свобод людини і громадянина.

Чинний Кримінальний процесуальний кодекс України (далі – КПК), визнає практику Європейського суду з прав людини (далі-ЄСПЛ) джерелом кримінального процесуального права, про що сказано не лише у статті 1 КПК, де мова йде про міжнародні договори, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, а й у статті 8 КПК,-практика ЄСПЛ визначає собою одну із складових реалізації принципу верховенства права.

Відповідно до Закону України «Про ратифікацію Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод 1950 року, Першого протоколу та протоколів № 2, 4, 7 та 11 до конвенції» визначено, що Конвенція про захист прав і основоположних свобод є складовою частиною національного законодавства [2]. Отже, рішення ЄСПЛ мають обов'язковий характер.

В даному контексті важливо звернути увагу на той факт, що відповідно до ч.2 ст. 55 Конституції України саме ЄСПЛ, а не будь-яка інша міжнародна судова установа (наприклад, Комітет з прав людини ООН), є органом, до якого може звернутися будь-яка людина у разі порушення своїх прав і свобод та у тому разі, коли вона використала всі засоби національного захисту (варто зазначити, що, на жаль, кількість звернень до даної установи з кожним роком стає все більше і більше). Також, відповідно до Закону України «Про виконання рішень та застосування практики Європейського суду з прав людини», судді при розгляді справ зобов'язані засто-

совувати Конвенцію про захист прав людини і основоположних свобод та практику ЄСПЛ як джерело права.

Спірним у вищенаведеному питанні є застосування практики ЄСПЛ, оскільки дана практика являє собою акт тлумачення Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод, рішення по конкретній справі, що наштотує науковців на думку про прецедентний характер даних рішень, а прецедент, як відомо, не визнається в Україні джерелом права.

Тому не дивно, що деякі представники вітчизняної юриспруденції стверджують, що практика ЄСПЛ не є обов'язковою для національних судів. Так, на думку Ю.Ю. Попова, практика ЄСПЛ не створює регулювання, а тому не є нормою права, а «теоретичним висновком, якому місце не у законі, а у підручнику» [3]. Якщо Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод ратифікована Україною, то вона являє собою частину національного законодавства, то застосування її не можливе без звернення до правозастосовних органів для роз'яснення порядку дії її норм.

Отже, практику ЄСПЛ можна вважати офіційною формою інтерпретації основних (невідчужуваних) прав кожної людини, закріплених і гарантованих Конвенцією про захист прав людини і основоположних свобод, яка є частиною національного законодавства, та у зв'язку з цим – джерелом законодавчого правового регулювання і правозастосування в Україні.

Заслуговує на увагу думка О.В. Колісника про те, що під час здійснення судочинства національні суди повинні застосовувати практику ЄСПЛ як безпосереднє джерело права. Окрім того, рішення ЄСПЛ мають становити ідеологічно-правову (ціннісну) основу для здійснення правосуддя в Україні. Відповідна позиція була закріплена у ряді постанов Пленуму Верховного Суду України, в яких ще до прийняття Закону у 2006 році про обов'язковість норм Конвенції, надавалися роз'яснення законодавства судам загальної юрисдикції [4].

Рішення ЄСПЛ мають надзвичайно важливе значення для вірного і практичного втілення засад кримінального судочинства відповідно до чинного КПК. Мова йде, наприклад, про ст. 11 КПК, у якій встановлюється, що під час кримінального провадження повинна бути забезпечена повага до людської гідності, прав і свобод кожної людини.

Існує наступна проблема при застосуванні практики ЄСПЛ, яка полягає у тому, чи всі рішення є джерелом права чи лише ті, в яких відповідачем є наша держава. Однозначної позиції у літературі знайти важко, проте більшість вчених притримуються думки, що неважливо, якої держави стосується рішення ЄСПЛ, тому що в будь-якому разі, воно являє собою акт тлумачення Конвенції про захист прав і основоположних свобод.

Отже, практику Європейського суду з прав людини слід розглядати як джерело кримінального процесуального права України. У системі джерел кримінального процесуального права це джерело права за юридичною силою слід розмістити одразу після міжнародних договорів, згоду на обов'язковість яких надано Верховною Радою України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/254к/96-вр>

2. Фулей Т.І. Застосування практики Європейського суду з прав людини при здійсненні правосуддя: Науково-методичний посібник для суддів. – 2-ге вид. випр., допов. – К., 2015. – 208 с
3. Попов Ю. Рішення Європейського суду з прав людини як переконливий прецедент: досвід Англії та України // Підприємництво, господарство і право. — 2010. — № 11. — С. 50, 51.
4. Колісник О.В. Удосконалення здійснення судочинства в Україні в контексті практики Європейського суду з прав людини // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наук. праць. Вип. 474: Правознавство. — Чернівці, 2008. — С. 46—51

СЕКЦІЯ «ФІЛОСОФСЬКІ НАУКИ»

*Запорожець В. А.,**Київський національний університет імені Т.Г.Шевченка,
м.Київ, Україна***ПРОЦЕС ЛЕГАЛІЗАЦІЇ УАПЦ 1989—1991 рр.:
РЕЛІГІЄЗНАВЧИЙ АСПЕКТ**

У тезах висвітлюється основні причини легалізації УАПЦ у 1989—1991 рр. Обґрунтовується думка про існування спільності факторів у появі УАПЦ після Жовтневої революції та легалізації її під час «перебудови», а саме в обох випадках церковні трансформації були викликані соціально-політичними потрясіннями; як поява, так і легалізація даної релігійної конфесії відбувалися внаслідок потужного відродження українських національних традицій та культури.

Ключові слова: УАПЦ, незалежна Україна, РПЦ, «перебудова».

Процес легалізації УАПЦ у 80-х обумовлений двома аспектами, як інтеріорним (державно-церковною), так і екстеріорним (внутрішньоцерковною). Інтеріорною причиною є те, що в добу «перебудови» відбувається демократизація суспільно-політичного та культурного життя, що супроводжувалося лібералізацією та державної політики щодо релігії та Церкви, починаючи з кінця 1980-х років, стимулює відродження християнства і, зокрема, найпоширенішого його відгалуження в Україні – православ'я.

Екстеріорною, а точніше сказати внутрішньоцерковною причиною було те, що внутрішній стан православ'я в Україні напередодні «перебудови» був досить непростим. Адже, архієреїв на єпархії на Україні призначав Священний Синод РПЦ. Всі рішення по церковному життю на наших теренах приймалися у Москві. Назва «Український Екзархат» практично означала лише територію, на якій знаходилися єпархії, що фактично жодним чином не відрізнялися від єпархій в іншому Радянському Союзі. Митрополит Київський і Галицький не був першоєрархом і духовним керівником самобутньої Церкви.

Така ситуація не могла не вплинути на розвиток легалізації УАПЦ у другій половині 80-х рр.-початку 90-х рр.ХХ ст. «Перший вогник за визволення поневоленої Української Автокефальної Православної Церкви з московської неволі, як зазначає дослідник історії УАПЦ О. Воронин, спалахнув 15 лютого 1989 року. Того дня Ініціативний комітет у Києві на чолі з отцем Богданом Михайличком опублікував звернення до Верховних Рад СРСР та УРСР і до міжнародної християнської громадськості. Протягом року ця ініціатива розгорнулася в рух за національно-церковне відродження. Початки були нелегкі. На Великдень 1989 року заснована у Києві українська православна громада відправила святкове богослужіння у приватному домі. Це була перша українська відправа в столиці України з 1943 року» [1].

Варто наголосити про спільність певних подій у появі УАПЦ після Жовтневої революції та легалізації її під час «перебудови»:

- В обох випадках церковні трансформації були викликані соціально-політичними потрясіннями;

- Як поява, так і легалізація відбувалися через відродження українських національних традицій та культури.

Необхідно зазначити, що процес легалізації УАПЦ виявив одну з ключових проблем, яка постала в церковному житті України з кінця 1980-х рр. було питання українізації. «Вона, на думку Л. Прокопчук, охоплює використання української мови у церковних функціях, включення до церковного життя українських релігійних традицій та ставлення Церкви до української національності» [3; с.8].

Через це однією з ключових подій в легалізації УАПЦ став вихід 19 серпня 1989 року приходу апостола Петра і Павла на чолі протоієрея Володимира Ярема з юрисдикції РПЦ. Спочатку Ярема оголосив про те, що його прихід перейшов під омофор Константинопольського патріарха. Це було викликано тим, що він сподівався отримати від нього канонічну автокефалію. У Петропавлівській церкві навіть деякий час за богослужінням поминали патріарха Димитрія Константинопольського, а Ярема запевняв усіх, що отримав від нього антимінс [4; с.24].

Саме ці події спричинили те, що «дальший розвиток Української Автокефальної Православної Церкви пішов швидким темпом. У Львові створено Церковну Раду — керівний орган відродженої Церкви, прийнято статут УАПЦ. До УАПЦ почали приєднуватись парафії Російської Церкви на Львівщині, Івано-Франківщині, Тернопільщині і Волині. Поставали окремі українські автокефальні православні громади на Східній Україні. До кінця 1989 року Українська Автокефальна Православна Церква мала вже понад 100 парафій» [1].

Безумовно такі процеси не могли не викликати відповіді з боку Священного Синоду РПЦ. «Спочатку реакція на відродження УАПЦ супроводжувалася заборонами у священнослужінні чи відлученням від Церкви. Коли ж це не зупинило автокефалістського руху, РПЦ почала йти на поступки: дозволено відправляти богослужіння і виголошувати проповіді українською мовою, де того бажає більшість парафіян, видано українською мовою Новий Заповіт і Требник. В кінці січня 1990 року Архієрейським Собором Московської патріархії Український екзархат перейменовано на Українську Православну Церкву, створено Синод з п'яти єпископів, як власний орган церковного управління. Висловлювались обіцянки більшої самостійності церковно-релігійного жили» [1].

Попри це, саме 1990 рік найбільш значущим в інституційному плані для легалізації як внутрішньо, так і зовнішньо. УАПЦ. 5-6 червня 1990 року в Києві відбувся Всеукраїнський собор УАПЦ за участю понад 700 делегатів з усієї України, серед них 7 єпископів на чолі з архієпископом Іоанном і більше 200 священників. Собор формально затвердив факт відновлення УАПЦ на Україні і прийняв історичне рішення про підйом її до рівня патріархату. Так, вперше в історії, українська церква отримала право, що належить Церкві кожного народу. Першим патріархом Київським і всієї України обраний митрополит Мстислав, який очолює УАПЦ в діаспорі з титулом місцеблюстителя Київського митрополичого престолу. Архієпископу Івану присвоєно титул митрополита Львівського і Галицького.

Зовнішнім, церковно-державним фактором остаточної легалізації УАПЦ стало те, що 2 жовтня 1990 Верховна Рада УРСР визнала і узаконила УАПЦ по всій Україні. 19 жовтня патріарх-елект Мстислав прибув до Києва, протягом більш місячного перебування на Україні перший український патріарх об'їхав багато місцевостей; під його керівництвом відбувся собор єпископів УАПЦ. 18 листопада в Софійському соборі за участю тисяч віруючих, які заповнили площу навколо храму, патріарх Мстислав урочисто введено в Київський патріарший престол. Тому, на думку на думку О. Роциної та І. Тюльченко: «Легалізація УАПЦ, з одного боку, закріпила церковний розкол в українському православ'ї, з іншого – посилила свій вплив на населення (переважно в Західній Україні)» [3; с.256]

Врешті-решт, 1991 рік був роком дальшого становлення та утвердження Української Автокефальної Православної Церкви в Україні. Протягом року продовжувалось поширення Української Автокефальної Православної Церкви на Поділлі, Волині та в областях Східної і Південної України. Після довгої боротьби, одержали у своє розпорядження храми парафії у Харкові, Чернігові, Житомирі, Одесі та багатьох інших містах; розгортається будівництво нових храмів. УАПЦ передано трапезну церкву св. Івана Богослова — єдину, що уціліла з комплексу Золотоверхого Михайлівського монастиря у Києві. В кінці жовтня 1991, як результат прилюдного голодування, влаштованого групою віруючих, влада повернула УАПЦ Свято-Андріївський собор, і 2 листопада там відбулась перша Літургія».

Таким чином, здійснивши в загальних рисах релігієзнавчий аналіз процесу становлення УАПЦ в 1989—1991 рр. можна зробити наступні висновки:

- Легалізація УАПЦ обумовлена як внутрішньоцерковною причиною (статус екзархату православної України), так і церковно-державною, а саме лібералізацією ставлення радянської влади до релігійних організацій;
- Інституціалізація УАПЦ в добу перебудови та здобуття Україною незалежності відбувалась двома шляхами як інтеріорно, так і екстеріорно, що обумовило доволі швидко «реанімацію» даної релігійної конфесії після гонінь та переслідувань з боку влади СРСР.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронин О. Комітет за відновлення УАПЦ на Україні / О. Воронин // Історичний шлях УАПЦ / Електронний ресурс / Режим доступу: <http://patriarchia.org.ua/istoriya-uapc-chastina-8-novitnye-vidrodzh/?lang=ru>
2. Прокопчук Л.В. Трансформаційні процеси в православних конфесіях України в 90-ті роки ХХ ст. / Автореф.дис.канд.історич.наук. 07.00.11 – історія України. – К.: КНУ імені Тараса Шевченка, 2005 – 13 с.
3. Рощина Л. О., Тюльченко І. К. Стан українського православ'я в перше десятиріччя незалежності України / Л.О. Рощина, І.К. Тюльченко // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 2014, вип. XXXVIII – С. 255-259.
4. Українська автокефальна церква: Історичний нарис про церковний розкол на Україні. Свято-Успенська Почаївська Лавра. Почаїв: 1995. – 32с

*Тереницький С.О.,
Крагель К.В.*

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

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ЛАНДШАФТУ ЄВРОПИ

Робота звертає увагу на проблему інтернаціоналізації сучасної освіти з точки зору її впливу на регіональну ідентичність. Які приховані небезпеки має під собою міжнародне реформування освіти, та чи має воно їх взагалі? Спробу знайти відповідь на це питання здійснено в межах нижченаведеної роботи.

Ключові слова: освітній ландшафт, інтернаціоналізація, гомогенізація, ідентичність, освітній патерн.

Починаючи з «Великої хартії університетів» (1988), Болонської конвенції (1999) і далі, починають з'являтися документальні свідчення того, що вища освіта Європи усвідомила свою роль наздоганяючих по відношенню до мультикультурно-орієнтованої вищої освіти США. «Велика Хартія», прийнята підчас святкування тисячоліття в часу заснування першого університету світу в Болоньї, позиціонува-лася як домовленість про збереження традицій «університету» в умовах, коли сам цей термін ставиться під питання. Однак, реальне значення цього загальноєвропейського академічного діалогу показало себе лиш через 10 років, коли був розпочатий курс на тотальну адміністративну реформу освіти в Європі. Уся суть та призначення цієї декларації викладена в наступному абзаці «Болонської конвенції» від 1999 року: «Зокрема, нам слід зосередитися на вирішенні завдання збільшення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти. Життєздатність та ефективність будь-якої цивілізації вимірюється її культурним впливом на інші країни. Ми повинні забезпечити існування такої системи вищої освіти у Європі, яка була б привабливою для всього світу і відповідала б особливостям наших культурних та наукових традицій» [7].

Адміністративна спрямованість цієї реформи, яка мала під собою в першу чергу політичний вплив на університети Європи, підтверджується тим фактом що Сорбонська та Болонська декларації були підписані не освітянами, а чиновниками вищого рангу – міністрами освіти. Це лише очевидний доказ того факту, що процеси Болонського реформування класичних європейських університетів продиктовано в першу чергу зовнішньою необхідністю, яка у різний спосіб була проінтерпретована академічною спільнотою.

Інтернаціональна спрямованість університетів США та її імплементація на глобальному ринку освітніх послуг забезпечила їм високу якість педагогічних результатів, які базувалися на прагматичних критеріях. Болонський процес у своїй основі відображав дві тенденції в європейській вищій школі. З одного боку, під впливом підписання «Договору про Європейський союз» в 1992 році, країни Старого світу дедалі більше тяжіли до інтеграції своїх економічних систем, що спонукало освітню галузь (зорієнтовану на кадрове забезпечення трудового ринку) прийняти відповідні економічно-уніфікаційні реалії. З іншого, очевидність становлення глобальної економіки та закономірне падіння значення національної економіки призвело до переорієнтації освіти на багатонаціональних споживачів. Кожний документ, що протягом кількох останніх десятиріч описував поступове розгортання Болонського процесу, усе більше акцентував свою увагу виключно на трьох основних параметрах освітнього ідеалу в Європі – якість освіти та її моніторинг, стандартизація освіти, мобільність викладацького та студентського складу [5, с. 115-119]. Усі ці три параметри досить чітко вписуються у сценарій боротьби Європи за місце на «глобальному освітньому ринку», її намагання досягти американських прагматичних результатів.

Якщо «класичний університет» Старого світу базувався на обґрунтуванні ідеології національної держави, то в сучасних транснаціональних умовах заклади освіти опираються уже на загальнопланетарні соціальні міфи. В тексті найсвіжішого Єреванського комюніке (травень 2015 року) досить наглядною є наступна риторика: «Ми будемо підтримувати зусилля вищих навчальних закладів з розвитку міжкультурного взаєморозуміння, критичного мислення, політичної та релігійної толерантності, гендерної рівності, демократичних і громадянських цінностей для зміцнення *європейського та глобального громадянства* і закладки фундаменту інклюзивних товариств» [7].

США одними із перших вловили інтернаціональний та проблемно-орієнтований «тренди» у розвитку вищої школи, тому досить багато науковців вважають сучасні перетворення в структурі європейської освіти процесом «американізації». Часткова гомогенізація світових освітніх ландшафтів на ґрунті домінування американських освітньо-організаційних «патернів», насправді, є явищем без заперечним. Скандинавські дослідники реформаційних тенденцій в структурі західного освітнього ландшафту Л. Борганс та Ф. Кьорверс слушно описують процес «американізації» сучасної академічної спільноти, що пов'язаний з прийняттям міжнародної доктрини вищої освіти. На їх думку, одним з найбільш очевидних чинників інтернаціоналізації є її діалектична перевага в контексті кількісно-якісних метаморфоз. Міжнародна наукова та педагогічна спільнота є елементарно ширшою за що забезпечує значно більший об'єм комунікації та контролю якості результатів науки та освіти. Усвідомлення цієї та ряду інших переваг, по суті, і спонукало європейських чиновників переорієнтувати вищу школу Старого світу на діяльність в межах міжнародного, а не національного суб'єкта.

Що означає для ідентичності Європейської освіти відповідний транснаціональний поворот? Скоріш за все це буде означати гомогенізацію наукових традицій, яка особливо болюче вдарить по багатстві різноманіття гуманітарних традицій, де не існує єдиної системи верифікації знань. На даний момент, «можна очікувати, що в найближчі роки в Європі істотно зростуть мобільність і міграція студентів і вчених. Застосовувані стандарти, використання англійської мови і концентрація уваги на американській науці йдуть рука об руку. Варто тільки почати, і продовження цього процесу буде приносити все більше вигоди. У той же час у міру того, як все більше вчених приєднуються до міжнародного співтовариства, *масштаби національних співтовариств учених скорочуються*, що додатково стимулює інтернаціоналізацію. Коли наука в Європі стане більш гармонізованою і більш концентрованою на науці американської, знизиться необхідність для європейських студентів вчитися в США і одночасно система стане більш привабливою для студентів та науковців за межами Європи» [1, с. 35]. Не дивлячись на очевидні плюси інтернаціоналізації для наук з єдиною системою верифікації результатів досліджень, гуманітарні наукові школи ризикують втратити власну ідентичність.

Щодо долі гуманітаристики в процесі американізації світової освіти наглядним є один з сучасних фактів, що зовсім недавно мав місце на базі далеко-східного японо-корейського освітнього ландшафту. В серпні 2015 року рішенням японського уряду гуманітарні факультети були ліквідовані у більшості національних ВНЗ. Політики пояснюють таке рішення тим, що ці підрозділи є «непотрібними» для розвитку країни [4]. Японська система освіти досить давно прийняла на себе американський патерн освіти для економічного розвитку. Ліквідація часткова гуманітаристики з структури освітньої системи є по суті радикальним способом прискорити процес прагматизації освіти, її відповідності міжнародному зразку. Адже гуманітарна освіта та наука, яка надто повільно реагує на зовнішні перетворення, виявляється своєрідним баластом руху інновацій.

Певні небезпеки з цього приводу присутні і в Європі. На середину ХХ століття, наприклад, в галузі філософії, існувало дві домінуючих традиції дослідження свідомості – континентальна та атлантична. З становленням процесу американізації континентальна філософська традиція ризикує залишитись на периферії або бути асимільованою, оскільки її зміст ґрунтується, по-перше, на тонкощах національних мов, в якій вона існує, по-друге, на базисній структурі «класичних» європейських університетів, де працюють відповідні науковці. Уже зараз атлантична традиція фі-

лософії свідомості є більш активною, ніж її континентальний конкурент, при тому що справа тут а ж ніяк не у дискурсивній поразці, або спростуванні останньої.

Занадто високий рівень конвергенції Європейської освіти може мати негативні наслідки і в практичному вимірі її існування. Надмірна стандартизація змісту навчання може призвести до втрати конкурентоспроможності окремих навчальних закладів та, як наслідок, падіння загальної якості освіти. Такої думки притримується і голландський дослідник освітньої політики Дірк ван Дамм, зокрема, він наголошує на необхідності дотримання міри у процесі досягнення однорідності Європейського Освітнього Простору. «Тим не менш, стандартизація навчання може нести й погані наслідки для вищої освіти. Адже зміст і цільові результати навчальних програм у вищих навчальних закладах є (і мають бути) тісно пов'язаними з науково-дослідними проектами а, отже, вони мають бути в постійній динаміці змін та інновацій. <...> Якість програм і викладацького складу визначається не лише чудовим викладанням та навчальними оцінками, а й інноваційністю та оригінальністю змісту і результатів освіти. І, напевно, є багато різних аспектів, які роблять програми вищої освіти, їх навчальні плани і результати «унікальними». Ця унікальність призводить до певної міри конкурентоспроможності на рівні академічної пропозиції, в результаті чого диференційовані програми і персонал приваблюють студентів і отримують хорошу репутацію серед роботодавців та наукових співтовариств» [6, с. 44].

Поєднання традицій Європи та новітнього освітнього інтернаціоналізму є вкрай складним завданням, яке лише у промовах міністрів звучить безапеляційно переконуючим. Досить багато моментів інтернаціональної ідеології ведуть до протилежного від класично європейського напрямку. Це стосується як змісту навчання так і організацію навчального процесу. Особливо відчутно дана тенденція відображається на динаміці використання нерідної мови в ході викладання, написання наукових статей та, навіть банально, у назвах нових навчальних закладів.

Накладання європейської освіти на американські стандарти міжнародної наукової спільноти є безперечно вигідним для економіки Європейського Союзу, однак дане явище несе під собою певні монокультурні жертви на які сучасні університети змушені погодитися. Сама модель «універсальної», виключно університетської освіти, витоки якої лежать цивілізаційно-історичному просторі Європи переживає не найкращі часи. За даними Борганса та Кьюверса, наприклад у Голландії, дедалі більше людей віддають перевагу вищим професійним закладам, де вчать практичним навичкам без поєднання науки з навчальним процесом. Починаючи з 1985 року в голландському суспільстві ріст кількості студентів перестав зростати, в той же час значно інтенсифікувалося зростання кількості людей, що навчаються у ВНЗ [1, с. 19-20]. Означений процес є фактом застарівання класичного університету в практично-економічному контексті, що й підштовхнуло європейських чиновників до американського курсу реформ. Адже, це був чи не єдиний шлях реабілітації прагматичної складової буття освіти, її повернення до реального економічного світу.

Поряд з очевидними перевагами, інтернаціоналізація вищої школи для Європи приховує і ряд небезпек. Зокрема, вона може означати гомогенізацію наукових традицій, що особливо болюче вдарить по багатстві різноманіття гуманітарної науки, де не існує єдиної системи верифікації знань. В міру того як усе більше вчених приєднуються до міжнародного співтовариства, приймаючи єдину систему значень та верифікації, масштаби національних співтовариств учених скорочуються, а результати їх досліджень залишатимуться на периферії.

Досить часто тенденцію геометричного росту значення знань в сучасному суспільстві пов'язують з пропорційним ростом популярності університетів. Однак,

дане твердження є не зовсім правдивим дедалі більше людей віддають перевагу вищим професійним закладам, де вчать практичним навичкам без поєднання науки з навчальним процесом. «Universitas» – як форма гармонійного взаємо доповнення різних наук в одній інституції не настільки яскраво відповідає потребами ринку, де перевага віддається знанням, що вирішують конкретні завдання в конкретній галузі.

Відтак, становлення прагматичного, інтернаціонального мета-нарративу розвитку вищої освіти цілком можливо стане початком її світової конвергенції з усіма позитивними та негативними наслідками, що цього витікають.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борганс Л., Кёрверс Ф. Американизация европейского высшего образования и науки / Лекс Борганс, Фрэнк Кёрверс [пер. с англ. Е. Покатович] // «Вопросы образования». 2010. – №2. – С.5-44.
2. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти». Болонья, 19 червня 1999 року [Електронний ресурс] // Архів документів офіційного порталу Верховної Ради України. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_525
3. Терепиций С. О. Идентичность современных образовательных ландшафтов в контексте проблем интернационализации / С. О. Терепиций // Гілея: науковий вісник. - 2016. - Вип. 105. - С. 219-223.
4. Grove J. Social sciences and humanities faculties 'to close' in Japan after ministerial intervention [Electronic source] // Times higher education. – Mode of Access: <https://www.timeshighereducation.com/news/social-sciences-and-humanities-faculties-close-japan-after-ministerial-intervention>
5. Neyland J. Globalisation, Ethics and Mathematics Education / Jim Neyland // Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education. – Dordrecht: “Springer”, 2007. – P. 113-129.
6. Van Damme D. The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process// Mapping the Higher Education Landscape; – Twente: “Springer”, 2009. – 39-57 pp.
7. Yerevan Communiqué [Electronic source] // 2015 Ministerial Conference and Fourth Bologna Policy Forum. – Mode of Access: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniquéFinal.pdf>

Кийков О.Ю.,

*Генеральна дирекція з обслуговування іноземних представництв,
м.Київ, Україна*

РАЗВИТИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Развитие культуры человечества происходит путем укрепления взаимосвязей и взаимозависимостей различных стран и народов. Этот процесс проникает во все формы общественной жизни, отражая тенденцию глобализации, истоки которой находятся ещё в Колониальной эпохе. Наиболее значимой для нашего исследования является культурная глобализация, под которой понимают процесс взаимодействия культур в мировом масштабе. Развитие глобализации также связано с интенсифи-

кацией межкультурных коммуникаций, охватывающих весь мир та превративших его в единое коммуникативное пространство.

Эти процессы закономерно вызвали к жизни сопротивление локальных культур, вызванное, в свою очередь, нежеланием «гнуть линию» глобализации, которая порой приобретает разрушающие черты. Чтобы избежать понимания глобализации как насильственного процесса унификации культур, стоит разграничить ее с глобализмом. Этот процесс не является чем-то новым для человечества. Не смотря на то, что многие культуры и цивилизации развивались долгое время с заметной долей изоляции как в пространственно-временном континууме, так и в культурном отношении, между ними все же возникали различные культурно-экономические связи с разной интенсивностью. Закономерно, что эти процессы преимущественно были инициированы более развитыми и могущественными цивилизациями, которые стремились расширить горизонты своего влияния.

Однако современная глобализация при всех её масштабах и последствиях – абсолютно уникальный феномен в истории человечества. Будучи результатом западноевропейской экспансии вплоть до XX века, она охватывает всю населённую часть планеты и стала мировым явлением. Захватывая время и пространство с помощью новейших технологий, она способствует максимальному уровню сближения различных стран и культур. При этом глобализация остаётся системным явлением, проникая во все аспекты жизни социума [5].

Одной из наиболее податливых процессам глобализации сфер оказалась сфера высшего образования. Сегодня разрабатываются вопросы глобальных рынков образования и глобальных университетов. Говоря о проблеме глобализации образования, исследователь Дж. Томлинсон называет её моделью глобальной развивающейся гегемонии Запада [6, с. 174]. Однако такое понимание глобализации является слишком узким и однобоким. Возникший на Западе проект глобализации превратился в дело мирового сообщества, его культурные ценности также поддаются влиянию других культур, происходит процесс гибридизации культур. В сфере образования глобализация способствует стандартизации обучения под действием новых социальных технологий. Главным фактором влияния оказалась в первую очередь экономическая идеология глобализации, которая выносит на первый план рынок, приватизацию и сокращение доли государственного сектора. Валентина Воронкова отмечает: «С одной стороны, экономическая глобализация подчеркивает императивы рыночной конкуренции и глобального капитала в содействии конвергенции институциональных структур ведущих стран и их систем образования. С другой стороны, глобальная рационализация, хоть и связана с экономическими императивами, подчеркивает идею унитарной культурной системы. Не стоит считать, что все страны двигаются в сторону всемирной монолитной структуры образования, хотя из-за усиления глобальной рационализации системы образования они во многом приобретут похожие формы» [2, с. 10].

Анализируя исследования по вопросу межкультурного и интернационального образования в эпоху глобализации, стоит отметить возращение интереса к этой теме среди научной среды в последние годы. Межкультурное образование в качестве научной проблемы рассматривают Д. Бенкс, П. Бателаан, Дж. Дьюи, Р. Хенви, К. Бейкер, П. Майо, Р. Льюис. Среди русскоязычных выделяются работы О. Джуринского, Г. Дмитриева, М. Гусаковского, К. Александровой, среди украинских – Л. Гончаренко, О. Гриценко, И. Лощенко, О. Баранкова, Я. Лебедевой, А. Рудик.

Социокультурные реалии глобализации и интернационализации создают необходимость разработки новой образовательной стратегии, целью которой стало бы сохранение и развитие культурной идентичности различных стран, не ограничивая

при этом их доступ к достижениям мировой культуры. Целью интернационального образования является, в первую очередь, формирование толерантной личности, способной к активному диалогу с представителями других культур. Поликультурализм в образовании предусматривает реализацию принципа культурного плюрализма; признания равноценности и равноправия всех этнических и социальным признакам; недопущение ущемления прав по национальному и/или религиозному признакам, утверждает Олег Баксанский [1, с. 408].

Рассматривая вопрос влияния глобализации на образование, мы считаем своим долгом обратить внимание как на положительные, так и негативные последствия этой тенденции. К первым, безусловно, относится возрастающая доступность образования для разных слоёв общества, само знание становится более открытым. Кроме того, наблюдается переориентация системы образования на прикладные специальности с учётом их востребованности на рынке труда. Это означает конец расхождений теории и практики, развитие прагматического подхода к образованию и смещение акцентов в его ценностной системе. Так, кроме прагматических ценностей, на первый план выходят вопросы личностной самоактуализации и формирования среды для самореализации личности. Образование должно в первую очередь стремиться помочь учащемуся найти своё место в культуре и жизни, поддерживая баланс между общезначимыми ценностями и индивидуальной мировоззренческой позицией человека.

Глобализация образования способствует расширению возможностей удовлетворения духовных и социальных потребностей человека. С другой стороны, существуют также и негативные последствия её воздействия. К ним принято относить обострение социального неравенства и увеличение оттока специалистов за границу, так как глобализация является мощным стимулом миграционного процесса. Глобализация ведёт к всё большей интенсификации межкультурных связей и коммуникаций, а принцип мультикультурализма (то есть стремление избежать унификации культур и «плавильного котла») стал базовым для взаимодействия культур. Естественно, эти процессы не могли не затронуть образование как важную часть жизнедеятельности общества.

Интернационализация современного образования является прямым следствием интеграции мира и важным механизмом ускорения процессов общественной жизни, устранения национальной обособленности систем образования, считает Виталий Слестёнин [3, с. 4]. Джордж Найт и Марик Ван дер Венде считают, что «интернационализация – это прежде всего инновация в сфере образования, способ повышения качества образовательной услуги» [цит. по 7, с. 41]. А Вольфганг Клафки утверждает, что «одним из элементов интернационализации высшего образования является реализация концепции ключевых проблем, как содержательной основы образования, ориентированного на будущее. При этом важное значение приобретают проблемы всего общества, имеющие наднациональный характер, всемирное значение и затрагивающие каждого человека» [4, с. 56-57].

В ситуации развития глобальных коммуникаций вопрос познания другой культуры при сохранении собственной культурной идентичности поставлен как никогда остро, поднимаются проблемы культурной адаптации, инкультурации и идентичности. Всё это требует от государства разработки эффективной стратегии межкультурных взаимодействий. Едва ли не наиболее успешным в этом контексте становится внедрение принципов мультикультурализма в международное образование.

Важным условием для этого является уничтожение проявлений расизма, шовинизма и этнической нетерпимости, вынося на их место уважительное отношение

к другим культурам, странам и народам, воспитание ценностей толерантности и взаимопонимания. Социально-политическим фактором в таком случае становится интенсивное развитие процессов интеграции в мировое образовательное пространство. Однако мы считаем необходимым рассмотреть проблему международного образования глубже, обратив внимание на её философские основы, которые и определяют особенности её характера и развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баксанский О. Национальный проект «Образование и Болонский процесс / О. Баксанский // Россия: многообразие культур и глобализация. – М. : Канон+, 2010. – С. 406-431.
2. Воронкова В. Культура и образование в контексте глобализации / В. Воронкова // Культурологічний вісник. – 2002 – Вип. 8. – С. 84-90.
3. Слостенін В. Болонське соглашение: курс на интеграцію / В. Слостенін // Педагогічне образование и наука. – 2011. – № 8. – С. 4-8.
4. Klafki W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik / W. Klafki. – Auflage Weinheim, 1996. – 321 s.
5. Terepyshchyi S. The Concept of "Knowledge Society" in the Context of Information Era / S. Terepyshchyi // Studia Warmińskie. – Vol. 53. – 2016. – P. 77-84.
6. Tomlinson J. Globalization and Culture / J. Tomlinson. – Cambridge, 1999. – 248 p.
7. Söderqvist M. Internationalization and its Management at Higher-Education Institutions. Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis: e-version / M. Söderqvist. – Helsinki, 2007. – Acces mode: <http://pub.lib.aalto.fi/pdf/diss/a206.pdf>

*Логвиненко Ю.В.,
Мазуренко В.О.*

*Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Суми, Україна*

ТЕОРІЯ МИКОЛИ РУДЕНКА ПРО СВІТОВУ МОНАДУ

Розглянуто основні напрямки філософських пошуків М. Руденка. Висвітлено розуміння письменником-філософом будови Всесвіту, у центрі якого перебуває Світова Монада.

Ключові слова: Всесвіт, матерія, Микола Руденко, Монада, Світло.

Визначне місце у творчому доробку українського письменника, політичного діяча і науковця М. Руденка займає праця «Гносис і сучасність (Архітектура Всесвіту)», у якій автор розвинув науку про Монади. Дослідник завжди дотримувався думки, що окремого знання не існує, був глибоко переконаний, що «відокремленої, “своєї” науки немає, що є наука загальнолюдська, яка включає в себе всі знання, здобуті людством за всю його історію, незалежно від того, в якій галузі вони з’явилися» [4]. Саме тому «Гносис і сучасність» є синтезом знань математики, фізики, астрономії, філософії, етики, економії, релігії, які людство накопичило протягом тисячоліть.

У мемуарному романі «Найбільше диво – життя» і в праці «Гносис і сучасність» письменник пояснює читачам, що спонукало його до науково-дослідницької

діяльності: до 36 років М. Руденко не мав жодних світоглядних криз, зробив вдалу літературну кар'єру, був щирим комуністом. Після розвінчання культу Сталіна на XX з'їзді КПРС, почав шукати відповіді не лише на політичні питання – хотів зрозуміти, «яким є насправді – той світ, у якому живе земне людство і за яких джерел воно існує» [1, с. 494].

У книзі «Енергія прогресу» М. Руденком спростовано теорію К. Маркса про додаткову вартість, розвинуто ідеї Ф. Кене та С. Подолинського, які довели, що додаткова вартість створюється лише енергією Сонця. Енергію прогресу дослідник вивів із фотосинтезу [3]. У праці «Гносис і сучасність» автор здійснював пошуки космічного джерела, яке лежить в основі фотосинтезу, є основою Життя на Землі: «Це – Монада. Або Дев'ятка. Шість сил, які творять сферу, і три додаткові – Вільне Світло, Світло-Творець [1, с. 537]. Вільне Світло, на думку письменника, володіє трьома просторовими вимірами. Так створюється Дев'ятка. Світло слід бачити не як зливу фотонів (це лише процеси), а як Освоєний Всесвітом Простір, заповнений ідеями, що потім втілюються в Галактиках, зорях, людях.

Працю «Гносис і сучасність» М. Руденко датує квітнем-травнем 1976 року. Її було конфісковано працівниками КДБ, де вона й пролежала понад два десятиліття. Повернувся до неї письменник у січні 1999 року. Переписав п'ятий розділ, розширив десятий розділ, всю працю ретельно відредагував.

Теорія Монад виникла із бажання автора зрозуміти будову Всесвіту. М. Руденко пише: «XX століття лишило нащадкам досить дивне уявлення про Світобудову. Почнемо з так званої ізотропності Всесвіту. Йдеться про те, що Всесвіт однаковий в усіх напрямках – у ньому відсутній центр. ... Важко повірити в такий хаос на самій вершині Всесвіту – там, де мав мешкати Бог» [1, с. 496]. Дослідник поєднав фізичне і метафізичне під Піфагоровим поняттям Монади: «Гадаю, це те саме, що в пізніших гностиків називалося Пліромою. Це одночасно і субстанційна одиниця Буття, і Єдине. Аби Єдиний. У Піфагора Єдиний виглядає так: Бог є Природа, Природа є Бог [1, с. 522]. ... Стисло пояснюю: монада за вченням Піфагора, Джордано Бруно і Готфріда Лейбніца є структурною одиницею світового життя. Найдрібнішу монаду зустрічаємо в електроні, найбільшу належить бачити в центрі Світобудови – її можна ототожнити з Сонцем Всесвіту [1, с. 494].

М. Руденко впевнений, що, окрім Монади, у світі фактично нічого немає, що дало йому підстави ототожнити її з Богом. Монаду письменник наділив найвищою силою – силою Моносу. Сила Моносу, за М. Руденком, – найбільша у Всесвіті величина. «Безумовно, вона співмірна з загальною потужністю Всесвіту і з його скінченною масою. А з другого боку – енергія кванта» [1, с. 569].

Активність Сили Моносу проявляється в життєдіяльності на всіх рівнях, починаючи від електрона й завершуючи Метагалактикою. Внутрішня матерія Монади є носієм Духу (духоматерія). М. Руденко не погоджується з А. Ейнштейном та Ф. Енгельсом, що в ролі матерії виступає речовинна маса – вона є причина кривизни простору. Дослідник стверджує: матеріальність простору стоїть в основі виникнення маси [1, с. 570].

У розумінні М. Руденка, Всесвіт і Метагалактика – одне й те ж поняття. Він вирахував, що Земля перебуває від центру Метагалактики на відстані 10^{35} см, тобто, на далекій околиці Всесвіту, що видно навіть з того, як широко розсіпані в ній зорі і сузір'я [1, с. 498].

Метагалактика має два радіуси – радіус гравітаційний, який описує Світову Монаду, і радіус геометричний (зовнішній), котрий описує сфери, де рухаються квазари й галактики. Дослідник не бачить речовини в глибинах Монади (будь-якої Монади).

Дослідник схильний навіть у Монадах нижчого порядку вбачати наявність духовних сил, тому внутрішню матерію слід розуміти як духоматерію – матерію Світла [1, с. 561]. Всередині Монади, на думку М. Руденка, всюди панує рівномірно розлите Світло, в якому немає жодної темряви (так Іоанн Богослов визначав сутність Бога). Таким чином теорія Монади М. Руденка – синтез науки і релігії.

Письменник відкидає думку про те, що в центрі Галактики може бути «чорна діра» – простір Галактичної Монади вільний від темряви, тут усюди панує Світло. Ворог Монади – це заціпенілий, неподатливий простір, що стискає Монаду з величезною силою: «Він має споконвічну назву: Темрява. А точніше: Світовий Простір як матерія» [1, с. 594].

Вчений так трактує категорію матерії: **Матерія (Субстанція) є Суб'єктом буття як такого – Суб'єктом, що в кожній точці світового простору володіє повною силою цілого Всесвіту – Силою Моносу. Тіла, що нас оточують, як і самих себе, слід бачити Ідеями Суб'єкта-Творця, який по-суті, є Духоматерія, отже, Бог** (виділ. М.Р. – Ю.Л.) [1, с. 570].

Письменник пояснює, чому слід розуміти Монаду дуалістично – у вигляді Духоматерії: «... Сила без Матерії неможлива. Якщо навіть у цьому випадку Бог виглядає матеріально, то нехай це нас не розчарує: Його Матерія – Світло. І тільки Світло. Але ж цього досить» [1, с. 571].

Із Монади народжується все: енергія, дія, розум. «Монада – це **особа**. І в цьому вся справа. Ми, люди, – також Монади. Поет має право запитати: в якому образі уявляє себе Сонце? В різні часи різні народи відповідали на це по-різному: Озіріс, Аполлон, Христос. Але завжди – **Людина!**» (виділ. М. Р. – Ю.Л.) [1, с. 589]. За М. Руденком, люди також є Монадами: «Наше тіло не кінчається там, де кінчається волосся або пальці ніг. Ми продовжуємося в безмежності, ми духовно споріднені з зорями й галактиками. Отож, коли йдеться про Монади, йдеться про самих нас. І якщо мовити істину до кінця, то слід сказати так: особистість людини – це її духовна Монада» [1, с. 591].

Розкриваючи будову Всесвіту, М. Руденко не міг оминати питання Бога: «Бог – не фізична, а духовна сутність Всесвіту, хоч Він і володіє тілом. Але ж співвідношення тілесного й духовного в Нього таке ж саме, як і в людини. Різниця лише в масштабах» [1, с. 595]. ... «Якщо говорити поважно, то поняття Бог не можна прикласти до жодної з Монад, окрім Світової Монади. Навіть Галактична Монада – це той Деміург, якого логічно бачити Творцем нижчого світу, до якого я відношу й нашу планетну систему» [1, с. 599].

Отже, за М. Руденком, світ виглядає так: Монада як Ціле (як моноліт) своїми вібраціями створює сфери і сама живе в них. Окрім Монади, у світі фактично нічого немає, що ототожнює її з Богом. Всередині Монади всюди панує рівномірно розлите Світло. Монада – це Дев'ятка. Люди також Монади.

М. Руденко стверджував: найголовніші таємниці Природи почнуть відкриватися тоді, коли людство усвідомить: вакуум (міжзоряний простір) не порожнеча – це, власне, і є матерія. Не атоми й електрони, якими він насичений, а сам простір – ось з чого треба починати аналіз Природи. Його згущення, його розрідження – початок сфер, народження Монад. А більше, впевнений письменник, нічого у світі немає!

ЛІТЕРАТУРА:

1. Руденко М. Енергія прогресу. Гносис і сучасність: Метафізична поема. Публіцистика. Поема. / М. Руденко. – К. : Журналіст України, 2008. – 716 с.

2. Руденко М. Найбільше диво – життя : Спогади / М. Руденко. – К.: ТОВ «Видавництво «КЛІО», 2013. – 696 с.

3. Логвиненко Ю. «Енергія прогресу» – філософська модель будови Всесвіту М. Руденка / Ю. Логвиненко, В. Мазуренко // Особистість, суспільство, політика: Матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. / За ред. С. Терепищого, Ю. Будник, В. Грасимовича, О. Познія. – Ч. 1. – Люблін :WSEI, 2016. – 136 с.

4. Руденко М. Слідами космічної катастрофи. З блокнота письменника [Електронний ресурс] / М. Руденко. – Режим доступу: <http://www.e-reading.by/book.php?book=1034396>.

Мартинюк В.М.,

Ісаєнко Т.К.

*Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка
м. Полтава, Україна*

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ У СВІТЛІ ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСКУСІЙ

Доведено, що проблема ціннісних орієнтацій є складовою загальної теорії цінностей і пройшла тривалий історичний шлях формування. Проаналізовано й систематизовано сучасні наукові уявлення про ціннісні орієнтації особистості, конкретизовано зміст поняття “ціннісна орієнтація”.

Ключові слова: орієнтація, цінності, ціннісні орієнтації, особистість, психологія, педагогіка, соціальна філософія.

Звернення до генезису теоретичного осмислення ціннісних орієнтацій дасть можливість з'ясувати існуючі методологічні підходи до аналізу їх сутності та змісту, що є необхідною передумовою системного аналізу ціннісних орієнтацій як цілісного утворення.

Перша проблема, яка постає в процесі дослідження ціннісних орієнтацій, – багатозначність категорійного й понятійного апарату теорії цінностей і передусім її основного поняття – “ціннісна орієнтація”. Термінологічна нечіткість призводить до підміни або ототожнення об'єктів і явищ дійсності з їх (специфічно-оціночним) відображенням у свідомості суб'єкта (групи або соціальної спільноти). На з'ясуванні сутності ціннісних орієнтацій відбиваються і тлумачення понять “орієнтація” та “цінність”.

Поняття “орієнтація” виникло у фізіології, яка вивчає орієнтовану діяльність людей як сукупність дій суб'єкта, які спрямовані на активне орієнтування в ситуації, її обстеження й планування поведінки. У вітчизняній науці розроблення теоретичного поняття “орієнтація” ведеться в різних аспектах. З одного боку, це філософський аспект, який претендує на розроблення найбільш загального визначення даного поняття, з іншого боку – соціальний, гуманітарний та природничий аспекти, які накладають свій відбиток на визначення орієнтації, її сутності та структури.

Рефлексія ціннісних орієнтацій відбувається на різних рівнях засобами суспільних дисциплін. На початку XXI століття в науковому світі визначилися напрями, у яких з різних точок зору розглядаються проблеми ціннісних орієнтацій особистості. Певне розуміння ціннісних орієнтацій відображає наукову спеціалізацію дослідників і рівень їх уявлень про соціальний зміст цього явища.

У психології проблема орієнтації розглядається в основному у психологічній теорії діяльності. Вона зобов'язана працям психологів: Л.В. Виготського,

С.Л. Рубінштейна, А.Н. Леонтьєва, П.Я. Гальперіна та багатьох інших. На відміну від фізичного та біологічного підходів, у цій теорії розрізняють власне орієнтований рефлекс (настроювання аналізаторів на краще сприйняття подразника, гальмування попередньої активності) та орієнтовну (орієнтовно-дослідницьку) діяльність. Психологічна теорія діяльності, а також ряд інших теорій лягли в основу так званого діяльнісного підходу, де під кутом зору філософії протягом останніх років намагаються осмислити та узагальнити накопичений у цьому напрямі матеріал.

У широкому розумінні поняття “орієнтація” вживається в соціальній психології (К.А. Абульханова-Славська, В.М. Бехтерев та ін.), відображаючи взаємовідносини людини й середовища. Визначаються два канали, через які здійснюється їх зв'язок: пізнання та орієнтація. У першому відбувається суб'єктивне відображення предметів і явищ навколишнього світу, які фіксуються у свідомості людини. У другому відображається ставлення людини до них. Обидва процеси взаємопов'язані. Завдяки орієнтаціям людина здійснює вибір найбільш значущих для неї об'єктів. Таким чином, орієнтації відображають вибірковість людей. Ця обставина надає їм статус самостійного явища.

Особливістю психологічного підходу до вивчення ціннісних орієнтацій є розгляд цінностей через призму особистісного ставлення суб'єкта до дійсності та особливостей орієнтацій у ній. Звідси, вірогідно, й виникло словосполучення “ціннісні орієнтації”. Вивчаючи цей феномен, під ціннісними орієнтаціями дослідники розуміють ідеологічні, політичні, моральні, естетичні та інші підстави оцінок суб'єктом дійсності й орієнтації в ній, а також спосіб диференціації індивідом об'єктів навколишнього світу за їх значимістю [4].

Ціннісні орієнтації постійно знаходяться в центрі уваги дослідників у галузі *педагогіки*, зокрема теорії виховання як основи для формування виховного ідеалу, для відродження національно-етнічних традицій родинного виховання, для з'ясування виховного потенціалу окремих навчальних дисциплін, що вивчаються в середній школі та ВНЗ, і шляхів підвищення ціннісно-формуючої ролі творчості. З'являються цілком нові погляди на проблему ціннісних орієнтацій у контексті надання психологічної допомоги особистості (ціннісні орієнтації як засіб психологічного захисту) [3; 6].

Науковці *соціологічного* спрямування, за висновком В.Г. Немировського, під ціннісними орієнтаціями розуміють особистісні орієнтації стосовно цінностей тих чи інших соціальних спільнот чи груп (загальнолюдських, національних, класових, професійних та ін.); тривалі диспозиції, що регулюють загальну спрямованість діяльності людини стосовно таких цінностей та інших об'єктів високої соціальної значущості; складові вищих рівнів у диспозиційній структурі спрямованості особистості [7, с. 67].

Ціннісні орієнтації соціологами вивчаються в залежності від соціальних груп та спільнот, від поширеності тих чи інших ціннісних орієнтацій, а також від значущості об'єктів цих ціннісних орієнтацій для окремих груп і спільнот.

Більшість філософів (В. Андрущенко, Г. Горак, О. Данільян, П. Кравченко, М. Мокляк, І. Надольний, Л. Сохань та ін.), які займаються проблемами людської діяльності, погоджуються з тим, що без використання діяльності (орієнтаційної діяльності як її складової) як пояснювального принципу неможливий аналіз актуальних проблем філософського знання, насамперед формування й розвитку людини [1; 5].

У *соціальній філософії* ціннісні орієнтації визначаються термінами філософії пізнання або культурології, розглядаються в соціально-психологічних та історичних ракурсах. Велика увага приділяється з'ясуванню критеріїв, функціональної ро-

лі, суперечностей та тенденцій системи ціннісних орієнтацій молоді, студентів, старшокласників.

На думку науковців, відбувається процес збагачення “традиційної” класифікації ціннісних орієнтацій, уявлень про їх структуру та ієрархію: виділяються духовні, світоглядні, матеріальні, політичні, наукові, релігійні, культурні, моральні, естетичні ціннісні орієнтації. Цей ряд доповнюють ціннісні орієнтації екологічного спрямування, норми “постіндустріальних цінностей”, етики солідарності людського цивілізованого спілкування, толерантного ставлення до інших систем цінностей.

Необхідність соціально-філософського аналізу орієнтованої діяльності людини в суспільстві, що трансформується, зумовлена суперечностями сучасного буття соціуму, існуванням різноманітних ідей і думок, багато з яких призводить до дезорієнтації й створення безвихідних ситуацій, що тягнуть за собою непередбачені, навіть трагічні наслідки. У сучасних умовах перед кожною людиною особливо гостро постає проблема визначення життєвого шляху, прийняти правильне рішення в складних ситуаціях. Від орієнтаційних пріоритетів, в остаточному підсумку, залежить існування не тільки конкретної особи, але й усієї людської спільноти. За допомогою орієнтацій індивід робить вибір соціально значущих об’єктів, які в результаті оцінки їхньої корисності, важливості для нього отримують статус цінності [2].

Підбиваючи підсумок розгляду теоретико-методологічних передумов дослідження ціннісних орієнтацій особистості, можна зробити висновок, що проблема ціннісних орієнтацій була актуальною протягом усієї історії розвитку людства і набувала конкретизації в різні періоди розвитку суспільства. Дійсно наукове дослідження проблеми ціннісних орієнтацій уперше стало можливим у середині ХХ століття, завдяки застосуванню комплексного підходу до її вирішення: на рівні теоретичного (насамперед соціально-філософського) аналізу і на рівні прикладних розробок, зокрема соціологічних і соціально-психологічних. Комплексний підхід до дослідження дозволив істотно збагатити термінологію й понятійний апарат теорії цінностей, уточнити зміст низки теоретичних понять, висунути нові проблеми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П. Вийти за межі моделі “розвитку навздогін” / В.П. Андрущенко // Віче. – 2001. – № 10. – С. 78 – 99.
2. Бадюл О.С. Трансформації ціннісних установок особистості в сучасному українському суспільстві. / О.С. Бадюл // Перспективи. – Науковий журнал, 3(43). – Одеса, 2010. – С. 7 – 122.
3. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М.Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – С. 21 – 25.
4. Горбенко Ю.Л. Психологічні механізми становлення ціннісних орієнтацій / Ю.Л. Горбенко // Проблеми загальної та етнічної психології: Зб. наук. праць. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. –Т. VI. – Ч. 7. – Київ, 2004. – С. 75 – 83.
5. Данільян О.Г. Соціальні протиріччя у посттоталітарних системах: методологія дослідження та розв’язання: Дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03. / О.Г. Данільян – Харків, 1998. – 370 с.
6. Ігнатенко П.Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем / П.Р. Ігнатенко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1(14). – С. 118 – 123.
7. Немировський В.Г. Соціологічні аспекти смислу життя особи / В.Г. Немировський // Філософ. думка. – 1987. – № 6. – С. 67 – 73.

*Скрицька Н. В.,
викладач кафедри суспільних наук
та українознавства
ВДНЗ “Буковинський державний медичний університет”
Чернівці, Україна*

МЕТАМОВНИЙ НОМІНАЛІЗМ В СУЧАСНІЙ ОНТОЛОГІЇ

Проблема існування одиничного та загального сягає філософського мислення епохи Античності, яскраво розвивається в Середньовіччі та є актуальною у філософії XX – XXI століть. Номіналізм і визнання ним існування одиничних речей вивчається аналітичною філософією та реалізується в тлумаченні текстів, окремих значень слів за допомогою одиничного, партикуляцій, тропів тощо. Розробити метамовний дискурс за допомогою загальних понять (універсалія, наприклад) є основним завданням сучасного номіналізму.

Ключові слова: метамовний номіналізм, універсалія, партикуляції, одиничне, загальне, предикат.

Номіналісти заперечують існування універсалій та визнають існування одиничних речей або індивідів. Так, наприклад, одиничними речами можуть бути суспільство, людина, буття, суб’єкт тощо. Головною перевагою номіналізму є простота теорій та конкретно виражені партикуляції. Щодо існування універсалій, розгляд яких розпочинається з епохи Середньовіччя, то їх, як вважають номіналісти, слід застосовувати лише в конкретний спосіб. Це є крайня форма номіналізму, якій привела багатьох філософів до прийняття метамовної форми номіналізму. Як відзначає Майкл Лакс, “існують тільки конкретні партикуляції, але твердження, в яких на перший погляд ідеться про універсалії, є насправді – у прихований спосіб – говориться про мовні вирази” [2, с. 100].

Деякі номіналісти відкидають універсалії на тій підставі, що неможливо надати пояснення умов ідентичності таким речам, як властивість, вид, відношення та ін. Крім того, можна створювати нові універсалії для позначення ними речей, однак так ми можемо дійти до безкінечності універсалій, що суперечить самим твердженням номіналістів про примноження сутностей без причин. Як приклад цьому, можемо згадати середньовічного номіналіста Вільяма Оккама, який є попередником сучасного номіналізму та своєю “бритвою” проголошував простоту всіх понять, відкидаючи зайві сутності. У метафізиці універсалії стали першими “жертвами” оккамової теорії, в якій відкидаються множинні сутності.

Філософи-номіналісти у своїх поглядах поділяються на строгих номіналістів та поміркованих. Теорія строгого номіналізму базується на речах, які первинно є базовими чи основними і не потребують пояснень; другорядні ж сутності є зайвими. Так, наприклад, об’єкти можуть бути круглими, трикутними, мужніми, сильними, а тому, відповідно, - трикутність, округлість, мужність, сила є універсаліями та не потребують пояснень. Така теорія являє собою суб’єктно-предикативну істину в певній мовній структурі. Прикладами речень можуть бути такі: Сократ є мужнім; Мужність – це моральна чеснота; Цей предмет є трикутним та ін.

Однак, проблема номіналістів полягає у створенні єдиного предикату, який би охоплював своєю загальністю всі об’єкти та їх ознаки. Цілком можливо, що наша мова містить недостатньо предикативних термінів задля вираження істинності тих чи інших об’єктів. А тому, чимало речень, перекладених строгими номіналіс-

тами, не є істинними та потребують звернення до все нових та нових сутностей (універсалій).

Простота теорій строгого номіналізму також визначається через прийняття багатьох речей, які не піддаються аналізу та є первинними. Такими речами можна вважати назви кольорів, а також коло, квадрат, трикутник та інші речі. Реалісти у кожному з таких прикладів пропонують аналіз та усвідомлення. Теорія номіналістів є більш простішою та “ощадливішою” на відміну від онтологічної теорії реалістів, однак останні роблять свої висновки на інтуїції, що пояснює багато речей перекладу.

Хоча проблема метамовного номіналізму найбільше розвинена в аналітичній філософії ХХ століття, однак корінням вона сягає номіналістичної традиції Середньовіччя. Ще РосцелінКомп’єнський, філософ XII століття, який, мабуть, є першим відвертим номіналістом, вважав, що розмова про універсалії насправді є розмовою про певні мовні вирази, які можуть предикативно застосуватися до багатьох індивідів. Отже, лише слова (nomina), які є загальними термінами, можуть мати універсальність. Інший номіналіст Середньовіччя Абельяр теж описував універсалії і вважав їх мовними виразами, які мають значення. Пізніше Вільям Оккам, звертаючись до попередників-номіналістів, стверджував, що лише повнозначні мовні вирази можуть бути універсаліями. Однак, у своїх міркуваннях Оккам йде далі і звертається до внутрішньої мови душі або ж мови мислення, яка має свої загальні терміни і для Оккама ці терміни виступають універсаліями.

В кожному разі, середньовічні номіналісти приймали мовлення про універсалії за метамовний дискурс про загальні терміни. Це забезпечує переклад багатьох речень навіть сучасного зразку. Проте у цій теорії є чимало труднощів і найбільш повніше вона була виражена у працях В. Селарса в другій половині ХХ століття. Селарс будує свою аналітичну теорію на запереченні універсалій як імен. Універсалії не можуть мати кольору, характеру, приналежності до певної національності тощо. Вони є лише засобами, що дають нам змогу робити загальні твердження про щось.

Іншою особливістю метамовної теорії Селарса є те, що мовні вирази різних мов можуть мати однакову силу. Так, наприклад, візьмемо поняття “людина” та перекладемо його різними мовами, однак це поняття буде одним в своєму роді, тобто еквівалентним самому собі в різних мовах.

Існує багато різних форм номіналізму – строгий номіналізм, метамовний номіналізм, теорія тропів. Всі номіналісти сходяться на тому, що визнають існування того чи іншого роду універсалій, однак вони намагаються створити різні варіанти перекладу речень, які ми вважаємо істинними, та додати значення слів конкретності чи абстрактності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гусєв В. І. Вступ до метафізики / В. І. Гусєв. – К.: Либідь, 2004. – 448 с.
2. Лакс Майкл. Метафізика: сучасний вступний курс / Пер. з англ. М. Симчич, Є. Поляков. – К.: Дух і Літера. – 2016. – 584 с.
3. Стружевський В. Онтологія / Пер. з пол. К. Новікової. – К.: Дух і Літера. – 2014. – 312 с.

СЕКЦІЯ «ІСТОРИЧНІ НАУКИ»

*Кім Я., доктор філософії,
Український католицький університет,
М. Львів, Україна*

**АНТРОПОЛОГІЯ ВИЖИВАННЯ У ЛЬВОВІ 1939-1941 Р.:
ХАРЧУВАННЯ І ПРОМТОВАРИ**

В умовах радянської окупації для мешканців Львова щоденною проблемою стало здобування продуктів харчування. Забезпечення продовольчими товарами, було питанням, яке розглядалося на пограниччі економіки і політики. З одної сторони було це для львів'ян своєрідним експериментом ефективності нового устрою, з другого – могло послабити недовіру і ворожість до окупаційної влади. Нічого надзвичайного нема в тому, що проблема постачання населення товарами першої необхідності вирішувалася на найвищих владних щаблях. Львів з часом мав виконувати функції візитної картки, «вітрини» радянської влади, яка мала показати, що не такий більшовизм страшний і невдалий, як його змальовує капіталістичний світ.

Ситуація постачання Львова продуктами харчування після окупації радянськими військами помітно погіршилася. Облога, яка тривала дванадцять днів, викликала труднощі в довозі до міста сільськогосподарських продуктів з навколишніх сіл. Внаслідок цього значно зросли ціни. Між іншим, також стало бракувати хлібобулочних виробів в третій декаді вересня 1939р. Ситуацію дещо утруднював наплив прибулих «уповноважених» і військових, які масово закуповували продукти, або просто розбивали магазини і викрадали все, що потрапляло під руку[1].

Намагаючись знайти вихід, тимчасові управління вдалися до адміністративних заходів. Були прийняті постанови, які визначали порядок і умови роботи торговельних закладів. Їхніх власників під загрозою покарання зобов'язували не лише працювати в чітко окресленні владою години, а й обов'язково дотримуватися довоєнних цін. Злісних порушників військовий трибунал карав за законами воєнного часу[1]. Однак, ці заходи не були ефективними, «чорний ринок» постійно зростав, значну частину товарів продавали за завищеними цінами.

До листопада фактично діяла польська грошова одиниця – злотий. Однак новоприбула влада не подбала про рівноцінну деномінацію грошових заощаджень при переході на радянські рублі. Курс обміну на «чорному ринку» сягав 1:50. Вже на початку грудня з'явилися чутки про заборону грошей неіснуючої Польщі, тому ціни почали стрімкий зріст, а деякі товари торгівці прости приховували, щоб продавати вже за нову валюту. Фактично 21 грудня було останнім днем обігу злотого. Натомість обмін 1:1 відбувався тільки для прописаних львів'ян, що мали довідку з місця праці. Сума обміну не перевищувала 250 рублів.

В грудні 1939 незважаючи на економічну недоцільність, міська влада націоналізувала сотні дрібних приватних крамничок, кіосків, які були оголошені капіталістичною власністю. Мережа державних магазинів у Львові під кінець листопада і в грудні 1939р. зросла майже вдвічі з 370 до 893 за рахунок приватних відділень[2.288]. Особливо постраждали єврейські малі підприємці у центральній частині Львова. Наприклад родина І.Хігера втратила текстильний магазин на вул. Староєврейській[18]. Надмірне скорочення приватної торговельної мережі, бюрократична неповороткість управлінських структур в сфері виробництва і торгівлі призвели до значних перебоїв у постачанні населення товарами першої необхідності і в першу чергу продуктами харчування.

Особливо важкою виявилася зима 1939 – 1940 років, коли у місті спостерігалися величезні черги біля крамниць, небувалий стрибок цін на базарах. Так, в січні – лютому 1940р. ціни на вершкове масло, молоко, яйця, порівняно з довоєнним часом, зросли в середньому в 20 разів. Лише за час з 15 грудня 1939 р. по 15 лютого 1940р. базарні ціни на хліб і яйця у Львові збільшилися в 4 – 5 разів, м'ясо (яловичину і свинину) – 5 – 7 разів. Невдовзі, до магазинів зовсім перестали доставляти м'ясо, а цукор став особливо дефіцитним продуктом[3]. Способом виживання виявилася так звана спекуляція. «На спекулянтів облави, – писав у своєму щоденнику очевидець, київський письменник Петро Панч, який перебував у Львові від жовтня 1939р., – Вулиці чорніють від черг біля нових крамниць «Бакалія – гастрономія...» Раніше Львів годував Варшаву, а Західна Україна – Німеччину. Ниньки Львів голодує»[4.78-79].

Незначне, хоча помітне, покращення спостерігалось в забезпеченні продуктами харчування під кінець лютого 1940 р. Незважаючи на збільшення доставок хліба, які так і не ліквідували черг, ціна на нього почала спадати тільки на вільному ринку. Інші продукти – такі як риба, цукор, олія, борошно, кондитерські вироби, масло, яйця, – потрапили до Львова лише в квітні 1940р.[5].

Від весни 1940р. ситуація постачання мешканців Львова продовольчими товарами почала поступово і помітно покращуватися. Особлива увага приділялася роботі пекарень і організації безперебійної торгівлі хлібом. З цією метою були реконструйовані заводи хліботресту, що дало можливість значно збільшити випуск хлібних виробів та урізноманітнити їхній асортимент[6.237.]. В мережі державних магазинів, відкритих на місці приватних, появилася риба, борошно, цукор, різні овочеві консерви, масло, мед, навіть ікра. Також можна було придбати кавказьке і кримське вино, зрідка овочі, сир і шоколад[7.71.].

Однак, ще в 1940р. декілька разів довелося відчувати помітні труднощі в забезпеченні основними продуктами. Пов'язано це було з приготуваннями до анексії Басарабії і Буковини, а також напруги викликані арештами і депортаціями біженців. Тому в червні 1940р. перед магазинами появилися наново довгі черги очікуючих на хліб[8].

В 1940р. продовжувалася конфіскація приватних промислових та продовольчих магазинів. До весни 1941р. вдалося зліквідувати майже усі приватні торговельні підприємства. Водночас створювалася система державних торговельних організацій і установ громадського харчування. В першій половині 1940р. у місті функціонувало 819 магазинів, 174 кіоски, 308 магазинів міськхарчоторгу, працювало 126 підприємств громадського харчування на 6 тис. посадочних місць[6.236.].

Крім магазинів, на вулицях Львова почали появлятися, ще весною 1940р. численні, різноманітні ларки і кіоски. Продавали в них насамперед, як наголошувала назва: воду, морозиво і пиво. В липні, «в певних, рухливих пунктах міста», появилися також «великі вози з продовольчими товарами, призначеними на продаж» [9].

Нова влада намагалася найрізноманітнішими способами налагодити забезпечення населення міста. Було продовжено години праці державних торговельних установ, на догоду покупцям. Від лютого 1940р. продовольчі магазини мали працювати від 8. 00 до 23. 00 години, магазини з хлібобулочними виробами – з 7. 00 до 19. 00. Кооперативні магазини були відчинені з 11. 00 до 19. 00 год. Кав'ярні і ресторани працювали від 9.00 до 24. 00 год. Впродовж року години праці магазинів і ресторанів систематично продовжувалися[10].

Однак, в перший період радянської окупації ці розпорядження мали винятково пропогандистський характер. Тому, що продаж відбувався тільки тоді, коли товар був в магазині. Таким чином до кінця 1939р. переважна більшість магазинів і складів була зачинена[2.298.].

Впродовж 1939 – 1941рр. мешканці Львова зіткнулися з багатьма обтяжливими ситуаціями, специфічними для радянської торгівлі, яка функціонувала в умовах економічної нестачі. Невідокремленою частиною вигляду міста, в період радянської окупації, були черги біля магазинів. В людській пам'яті залишилися спогади про багатогодинне очікування перед крамницями в перші місяці 1940р. «Черги перед нечисельними продовольчими магазинами, – писала М. Рудницька, – сягали до кількох метрів – люди стояли за хлібом і цукром, давилися, штовхалися, билися. Змушені були стояти на морозі навіть по декілька годин. Якщо цукор продавався зранку, черги появлялися ще вночі[2.299.]. Доволі часто, стоячі в черзі люди, обмінювалися між собою найновішими новинами, плітками, навіть жартами. Таким чином, черги ставали своєрідною «інформаційною службою», джерелом звісток.

В період величезних нестач усіх продовольчих товарів, в магазинах було введено обмеження в кількості продажу товару одній особі. Черговою проблемою з якою спіткнулися мешканці Львова, було не регулярне постачання, що змушувало до покупок прозапас. Часто люди ставали в чергу, щоб придбати продукти, яких потім могло не бути тижнями[7.73.]. Траплялись випадки, що в магазинах, у зв'язку з нестачею паперу і пакетів, не упаковували жодних товарів. Іноді «щасливі» покупці придбаних товарів на вагу, таких як борошно і цукор, поверталися додому, несучи свою «цінну здобич» в кишенях чи шапках. Щоб позбутися таких незручностей і одночасно пристосуватися до умов ринку «досить швидко, буквально усі львів'яни завжди мали при собі по-декілька спеціально пошитих, для таких випадків, полотняних мішечків»[7.73.].

Радянська торгівля характеризувалася своєрідною ідеологізацією. Оскільки в магазинах часто не було товарів, тому на вітринах замість них виставляли портрети Сталіна, Леніна, Молотова та інших посадовців[11.88.]. Інколи, перед державними святами, в центрі міста організовувалися базари. Основна користь з цих заходів полягала в тому, що була можливість придбати багато рідкісних товарів, в більшій, ніж за звичай, кількості[12].

Зберігся, хоча не без труднощів, вільний ринок продовольчих товарів. Придбані на нім продукти становили істотне доповнення в порівнянні до убогої пропозиції націоналізованих магазинів.

Попри покращення забезпечення продуктами харчування від весни 1940р. життєвий рівень мешканців Львова в порівнянні з передвоєнним періодом, помітно знизився. При невеликій зміні рівня мінімальних доходів, державні ціни на продукти були в багато разів вищими. Ціни на основні продукти від вересня 1939р. до грудня 1940р. зросли приблизно в 8 – 12 разів. Налагодження постачання продовольчими товарами до мережі державних магазинів, вільний доступ селян з усіх околиць Львова спричинили від весни 1940р. значний спад цін. Хліб, цукор, сіль і багато інших продуктів можна було придбати, особливо весною 1941р, – без черг в державних магазинах. По молоко, яйця, м'ясо, жир і масло, а також за овочами і фруктами йшли на ринок[7.76.].

Незважаючи на цю, порівняно корисну ситуацію, відповідне забезпечення сім'ї продуктами харчування вимагало не тільки грошей, а також зусиль і часу. В загальному, щоб придбати продукти, потрібно було витратити 3 – 4 години в день на їх пошук.

Ситуація в місті, – з якої мешканці всерівно знаходили вихід, – під кінець 1940 і в першій половині 1941рр. на тлі інших регіонів «радянської вітчизни» була привілейована і виняткова. Львів, названий в напівофіційній пропаганді «улюбленим містом товариша Сталіна» мав забезпечення продовольчими і промисловими товарами, порівнювальне тільки з небагатьма столичними, репрезентативними містами СРСР – Москвою, Ленінградом і Києвом. Базарні ціни у Львові були значно нижчі, ніж в інших містах Східної Галичини, не кажучи уже про ціни на ринках центральних міст Східної України навесні 1940р. Оскільки, ситуація у Львові підлягала покращенню, тоді як в інших регіонах Радянського Союзу введено суворе обмеження продажу і регламентація продовольчих товарів[13].

Торгівля харчовими продуктами відбувалася у Львові на 13-ти міських ринках. Продавці мали право на них торгувати лише після сплати ринкових оплат. Дуже часто намагалися уникнути цієї постанови, що виявила інспекція, під час контролю, при радянських органах влади. Кожний такий контроль призводив до порушень в торгівлі, тому що значна частина продавців утікала з переляку, нерідко залишаючи увесь товар. Купівля деяких продуктів на вулицях, особливо м'яса, була пов'язана з певним ризиком, оскільки практично не існувало ветеринарного нагляду[14].

Серед усіх базарів Львова найбільш популярним був базар на Краківській площі, названий львів'янами – Парижем. От як писала в своїм збірнику М. Рудницька: «Уявити важко сучасний Львів, якби оминути так званий Париж на якому мешканці міста вистояли війну, позбавлені своєї професійної праці, продавали різноманітні речі зі свого майна, аби тільки здобути якісь засоби для життя. В двох великих рядах стояли продавці, серед яких були і представники старої польської аристократії... На вуличках між двома рядами стояли покупці, якими дуже часто були «сов'єти» – радянські офіцери, солдати, урядовці і їхні дружини, які тут на «Парижі», перетворювалися в європейських дам.... Більшовики називали площу Теодора «площею спекулянтів» і в великій мірі були праві, бо біля тих, котрих притиснула недоля і вони змушені були продавати рештки свого майна, кружляла там юрба спекулянтів, які чекали великих і легких прибутків. В юрбі появилася також багато грабіжників, які часто з-під рук продавця виривали найцінніші речі». В роки радянської окупації на Краківській площі знаходилися цвіт львівської інтелігенції, тому «Париж» був не тільки найважливішим торговельним пунктом, а також місцем дружніх зустрічей і джерелом політичних новин[2.299-300.].

Збільшення витрат на утримання сім'ї і проблеми з придбанням деяких продовольчих товарів відбилися на способі проживання львів'ян. В першу окупаційну зиму, як згадують мешканці, в деяких будинках «на столах почали переважати «смажена» на воді цибуля і паляниці, печені на бляшанці»[7.77-78.]. Основною їжею був хліб, картопля, капуста, страви з борошна і риби, рідше в меню потрапляло м'ясо чи жир. З напків, без проблем, можна було придбати зернову каву, натуральної кави не було в продажі, якщо появилася вона на ринках, то коштувала величезні гроші (150 карбованців за кілограм). Швидше можна було роздобути чай, але спочатку привозили його до Львова досить нерегулярно і в малій кількості. Забезпечення чаєм покращилося лише в 1941р.[7.77-78.].

Різного роду горілчані вироби, такі як: горілка, вино, навіть шампанське чи пиво, – в другій половині 1940 і в 1941рр. можна було придбати, без всяких проблем, як у вуличних кіосках, магазинах «Бакалії – Гастрономії», так і в фірмових «горілчано-лікерних» магазинах[15].

Перші місяці радянської окупації у Львові пройшли подібно, як на інших територіях включених в склад СРСР. Львів, уявлявся прибулим як свого роду ельдорадо, в якому можна було придбати дешеві товари і в будь-якій кількості. Кож-

ного порядно одягненого чоловіка чи жінку зустрічали заздрісні погляди приїжджих «визволителів». Інстинкт самозбереження, підказував місцевим львів'янам вдягати найгірше вбрання, щоб не відрізнятись від нового оточення. Але приїжджі були тільки людьми. Тому, уже через тиждень, бідно вдягнені «визволителів», поспішали на базари за товаром. Незабаром вони були зодягнені в європейське вбрання, а по цілому Радянському Союзу пішла слава, що Львів – рай мануфактури[2.300].

Однак, незважаючи на велику допомогу в налагодженні торгівлі промисловими товарами, їх майже не вистачало. В магазинах були товари найдешевшої якості, наче призначені для села. В них не можна було знайти ні одягу, ні взуття, ні паперу, ні побутових приладів. Промислові товари якщо появились в магазинах, то їх виставляли лише на показ, але оглядати їх можна було тільки у вікнах. Одразу ж сходилися родичі і приятелі продавця, розбирали товар і продавець мав свідків, що товар правильно розпродано[2.299].

Оскільки, в основу діяльності заводів, фабрик, промислових артілей і будівельних організацій були покладені головно валові показники, тож на більшості підприємств якість продукції не підвищилася, а суттєво погіршилася.

В газеті «Вільна Україна» наводилися приклади, коли у львівській промартілі ім. 24 березня до тілогрійок пришивали невідповідного розміру рукави і криві коміри, а до чоловічих костюмів – жіночі гудзики. Погіршення якості виготовленої продукції було настільки очевидним, що цей факт дістав офіційне підтвердження і в матеріалах першої обласної партійної конференції 1940р.: «Слід відмітити, що в умовах капіталістичної Польщі... конкуруючі підприємства випускали продукцію значно кращу, ніж випускає наш обллегпром»[16].

Радянська окупація змушувала пристосовуватися до нових умов. Вулиці Львова стали схожими до вулиць інших радянських міст. Ходили по них сірі, бідно вдягнені люди. Кожний почав боятися своїм одягом стягнути на себе закид «буржуазности». Чоловіки перестали носити краватки, а жінки закинули свої капелюхи і все частіше почали зав'язувати голову хустиною.

Особливо болючою, як видається, була нестача взуття, а також сировини для його виготовлення – шкіри. Так, наприклад, при здатності шкірзаводу №3 у Львові виготовити протягом року 2,5 тис. тонн твердої шкіри наркомат легкої промисловості УРСР затвердив йому план на 1941р. в обсязі 1 тис. тон[17]. Підсумком цього стало те, що багато людей ходило по снігу в подертих, зовсім старих чоботах, не рідко це призводило до обмороження ніг.

Незважаючи на різноманітні заходи, радянській владі так і не вдалося забезпечити населення міста достатньою кількістю промислових та продовольчих товарів. Притаманний радянській економіці пріоритетний розвиток важкої індустрії за рахунок виробництва товарів широкого вжитку, а також руйнування традиційної інфраструктури, яку творили незалежні кооперативи, призвели до розбалансування споживчого ринку і до падіння життєвого рівня населення.

Джерела:

1. Вільна Україна. – 1939. – 25 вересня.
2. Західня Україна під більшовиками IX. 1939 – VI. 1941. Збірник спогадів за ред. М. Рудницької – Нью-Йорк, 1958.
3. Вільна Україна. – 1940. – 6 січня.
4. Культурне життя в Україні (західні землі): документи і матеріали. – Т.1. (1939 – 1953). – Київ, 1996.
5. Czerwony Standar. – 1940. – 26, 27 kwitnia.

6. Історія Львова./ За ред. Секретарюк В. В. – Київ, 1984.
7. Hryciuk G. Polacy we Lwowie 1939 – 1944. Życie codzienne. – Warszawa, 2000.
8. Czerwony Standar. – 1940. – 24 czerwca.
9. Czerwony Standar. – 1940. – 27 lipca.
10. Вільна Україна. – 1940. – 28 квітня.
11. Степанів О. Наукові праці. Есе. Спогади. – Львів, 2003.
12. Czerwony Standar. – 1941. – 22 marca.
13. Czerwony Standar. – 1940. – 10 marca.
14. Czerwony Standar. – 1940. – 16 listopada.
15. Czerwony Standar. – 1940. – 17 czerwca.
16. Вільна Україна. – 1941. – 20 березня.
17. Луцький О. І. Радянська Львова: вересень 1939 – червень 1941 рр. // Львів. Історичні нариси, – Львів, 1996.
18. Ignacy Chiger. Świat w mroku. Pamiętnik ojca dziewczynki w zielonym sweterku. PWN, Warszawa, - 2012.

*Apostol M. V.,
National Scientific Agricultural Library (Kyiv, Ukraine)*

ACADEMICIAN M. ZUBETS – SCIENTIST, ORGANIZER, POLITICIAN AND PUBLIC FIGURE, PERSONALITY

The author highlighted the major milestones of the life and scientific way of Academician M. Zubets. The factors forming of his scientific outlook and dominant directions of scientific activity were disclosed. Contribution of the scientist to the organization of the National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine was shown. His accomplishments as a talented teacher and organizer of professional education, the founder of the famous scientific school on beef cattle breeding were summarized. Characteristic of some aspects of promotional activities of M. Zubets was performed.

Key words: National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine, professional education, animal husbandry, science school.

Academician M. Zubets (1938–2014) was a famous person in wide circles of Ukrainian and abroad scientists. He deeply knew, admired and loved his nation, its inexhaustible energy and wisdom. There are people we can talk about a lot and for a long time, and there are those about whom we can say briefly – the Personality. M. Zubets was a such person – the famous scientist, Doctor of Agricultural Sciences, Professor, Academician of the National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine (NAAS), honored figure of science and technique of Ukraine, talented organizer and innovator of agricultural production, public and political figure.

The life of a scientist is an example of human dignity, diligence, responsibility, honesty, ability to work with people. He was born on April 7, 1938 in New Basan of Chernigov region. Comprehensive talent since childhood under the warm parents shadow became the foundation of spiritual greatness by hard living ways for the future scientist and politician. The war took his father away and he explored the ways of education, science, and agricultural production alone. He's got the love to people and work from his parents and kept these vital references through the whole life.

The climbing to the Olympus of agricultural sector management he began with education in Ukrainian Agricultural Academy, after he worked as a senior zootechnician of Pryluky state breeding station up to the Minister of Agriculture and Food of Ukraine and the President of the NAAS. He held these high positions at the same time, which is a unique phenomenon in the history of Ukrainian science.

For 23 years M. Zubets has been a member of the Presidium, 15 years – President of the National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine, since 2011 – its honorable president. His great achievement is the fact he gathered scientists under deep economic crisis conditions, directing their potential to national agricultural science renaissance in the state and society interests. For the first time on the basis of established scientific centers in the NAAS system he has developed, tested and deployed a coherent, effective system of implementing activities. With his assistance the World Bank and the International Centre for National Agricultural Research Systems ISNAR were involved to the restructuring of the Academy at the same time. He followed the clear scientific position that the restructuring and development of agricultural sector should be directed to the creation of large agricultural enterprises mainly based on the integration and cooperation of private owners [2, p. 8–9].

He paid special attention for optimizing the network of research institutions, taking into account regional peculiarities of agriculture, consolidation of basic science links with education and industry, has established the cooperation with more than 50 foreign countries. Academician M. Zubets represented the NAAS in government and social structures, foreign branch academies. Accepting the high prestige and scientific achievements of the scientist, he has been elected a foreign member of Russian Agricultural Sciences Academy and Belarus National Sciences Academy [3, p. 60].

M. Zubets was characterized as extraordinary thinking person, he was not just modern, but mostly ahead of time scientist. As a scientist he was full of optimism and faith in the future of Ukrainian science, worthy of its integration in the international scientific community, and as a member of parliament – saw Ukraine among developed countries.

The mission of all his life was livestock, breeding and selection. M. Zubets proposed a radically new hypothesis of species genesis, which was the base of new theoretical concept of selective conversion of species gene pool, the basic conceptual position was implemented in deriving national highly specialized species and types of cattle. The main strategic goal was the best of the world's gene pool and almost complete preservation of the positive qualities of local species using sophisticated reproductive crossbreeding. He has initiated the development of the country's beef cattle industry together with the well-known Ukrainian scientists F. Eisner, M. Kravchenko, P. Pogrebnyak. While scientist's basic scientific research focused on basic research of selection and breeding, he also initiated the complex research of genetics and biotechnology cattle breeding problems [1, p. 423].

Constructive research results of the scientists are proved by 612 scientific publications, including 139 monographs, textbooks, brochures and programs on breeding and genetics of animals which are protected by 26 copyright certificates, patents and inventions that have been widely implemented in the production. First of all the next ones: "Transfer of village economy at the turn of forward scientific and technical progress" (1986), "Improving the beef cattle productivity" (1988), "Transformation of species gene pool" (1990), "Beef cattle breeding" (1991), "Handbook of beef cattle breeding" (1994), "Handbook zooengineering terms" (1995), "Breeding work" (1995), "Genetics, breeding and biotechnology in cattle-breeding" (1997), "Breeding resources of Ukraine" (1998), "Breeding scientists in cattle-breeding" (1997), "Selected Works" (2003) and others [2, p. 12].

But almost the greatest contribution of M. Zubets is the establishment of scientific school where the principles of creative collaboration and continuity of scientist generations have found the affirmation and development of his best scientific traditions, ideas and approaches. The assets of his scientific school are 11 doctors and 18 candidates of agricultural sciences. Professor M. Zubets gave his pedagogue, lecturer talent, and fundamental knowledge to education at the Chair of Animal Breeding and Genetics named after M. Kravchenko of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine [1, p. 437–438].

Admiring the famous scientist and innovator, we honor him as talented public and political figure as well. The last years he has been active in legislative work, was the deputy of Ukraine of IV, V and VI convention, the head of subcommittee of Parliament of Ukraine science committee for Science and Education. Among the submitted 21 bill on agricultural policy and agricultural production, the part has been adopted by Parliament of Ukraine, the rest – was under construction in various committees. The scientists of specialized academies were especially grateful to public deputy for assistance in adopting the Law of Ukraine on amending the Law of Ukraine "About peculiarities of the legal regime of the National Sciences Academy of Ukraine property complex", resolutions of Parliament of Ukraine "On the establishment of Parliament of Ukraine scholarships for the most talented young scientists" and others.

In 1997 he was elected a member of the Committee of State Prize of Ukraine in Science and Technology awards and a member of the State Commission for administrative reform in Ukraine, in 1997–1999 – a member of the Committee on agrarian and land reform of President of Ukraine. Since November 1998 – member of Higher Attestation Committee of Presidium of Ukraine and since December 1998 – Member of the Presidium of NAS of Ukraine. During 1998–2000 – Freelance Advisor of the President of Ukraine. In 1999–2001 – a member of the Commission for Agricultural Policy of the President of Ukraine. In 1999–2000 – member of the Council on Intellectual Property and Technology Transfer. Since March 2000 – Member of the Council on Science and Technology Policy of President of Ukraine. Since May 2003 M. Zubets was a member of the National Council for Sustainable Development of Ukraine, in June 2003 – a member of a government committee on agricultural sector reform [2, p. 12].

For significant contribution to the development of agrarian science, active social, political and legislative activities M. Zubets has numerous government awards, including the first premium of NAAS, premium named for V. Jurjev of the National Ukrainian Science Academy, State Prize of Ukraine in Science and Technology (twice). He was a Hero of Ukraine and was awarded two orders of "Honor", order of Duke's Yaroslav the Wise of V and IV degrees, order of St. Vladimir, the Order of Saint Prince Volodymyr the Great, 3 medals.

M. Zubets was the author and scientific editor of many publications on the history of agrarian sciences of Ukraine, such as "Agriculture in Ukraine - from past to present", "Academician M. Vavylov and development of agrarian science in Ukraine", bibliographic series "Academics of NAAS of Ukraine", "Correspondent members of NAAS of Ukraine". Together with Academician V. Burkat on the base of National Scientific Agricultural Library he has founded the publication series "Ukrainian agrarian scientists of the XX century". Since 1997, M. Zubets Vasiljevich was an editor of scientific and theoretical journal "Bulletin of Agricultural Science" [3, p. 60–61].

Thus, Academician M. Zubets was a talented scientific and teacher, organizer of agricultural research work and innovator of agricultural production. His main research area is animal science. He is the author of the modern theory and methodology of breed creation. He created 8 beef and dairy cattle breeds that meet European standards. He founded

his own scientific school on beef cattle breeding. Scientists contributed to the forming of the National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine as the main branch of scientific and methodological center.

LITERATURE:

1. Буркат В. П. Історичні аспекти розвитку теорії селекції у скотарстві України : монографія / В. П. Буркат, І. С. Бородай. – К., 2006. – 584 с.
2. Гладій М. В. Академік М. В. Зубець – талановитий учений, організатор, політичний і громадський діяч / М. В. Гладій // Розведення і генетика тварин: міжвід. тем. наук. зб. / НААН, ІРГТ. – Вип. 49. – К., 2015. – С. 6–13.
3. Єфіменко М. Я. Зубець Михайло Васильович / М. Я. Єфіменко // Вчені-селекціонери у тваринництві / УААН; наук. ред. М. В. Зубця, В. П. Бурката. – К. : Аграрна наука, 1997. – С. 59–61. – («Українські вчені-аграрії ХХ ст.»; кн. 1).

Вергунов В.А.,

*Національна наукова сільськогосподарська бібліотека НААН
Київ, Україна*

ВІД ТЕОРІЇ ЯРОВИЗАЦІЇ Т. Д. ЛИСЕНКА ДО СИСТЕМИ ОБРОБІТКУ ҐРУНТУ ЗА СПОСОБОМ Т. С. МАЛЬЦЕВА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ФУНКЦІОНУВАННЯ КОЛГОСПНОЇ ДОСЛІДНОЇ СПРАВИ УРСР У 30–50 РР. МИНУЛОГО СТОЛІТТЯ

Через перебіг законодавчих рішень розкрито передумови зародження, становлення та розвитку організаційних форм, що призвели до появи у березні 1934 р. так званої колгоспної дослідної справи, насамперед для задоволення потреб колгоспно-радгоспного будівництва СРСР. Встановлено, що вона не має аналогів у світі. Доведено, що методологічною основою у довоєнний період для діяльності первісної організаційної побудови – хат-лабораторій стало широке вивчення можливостей розробленої Т. Д. Лисенком теорії яровизації, а у 50-х рр. ХХ ст. – системи обробітку ґрунту способом Т. С. Мальцева через колгоспні дослідні станції, створені у кожній області України. Розглянуто внесок окремих видатних учених та організаторів сільськогосподарського виробництва у теоретизацію та розгортання колгоспної дослідної справи.

Ключові слова: колгоспна дослідна справа, хата-лабораторія, будинок сільськогосподарської культури, колгоспна дослідна станція, яровизація, обробіток ґрунту, колективні досліді.

Наступного року сільськогосподарська дослідна справа в Україні як організація й особливо складова природознавства та культури нації має відзначити віковий ювілей. Тривалий час вважалося, що відлік академічного існування аграрної науки в Україні ведеться від 22 травня 1931 р., коли відповідно до Постанови Ради Народних Комісарів УСРР № 154 була створена Всеукраїнська академія сільськогосподарських наук на чолі з академіком ВУАН О. Н. Соколовським. Тим самим, законодавчо реалізувалися понад 20-річні сподівання галузевої наукової еліти щодо функціонування спеціалізованої наукової сільськогосподарської академії на українських землях. Чи не першим про таке висловився голова Київського агрономічного товариства професор В. В. Колкунов на загальних зборах 9 лютого 1911 р. Подібні побажання пролунали від учасників Першого Всеукраїнського агрономічно-економічного з'їзду, скликаного 22–26 жовтня 1917 р. у Києві. Однак формалізова-

ний національного спрямування координаційний орган був заснований у часи Української Держави гетьмана П. Скоропадського. Зрозуміло, що за радянської доби всі державотворчі ініціативи відносно теперішніх Національної академії наук України та Національної академії аграрних наук розглядалися як елемент націоналістичних проявів, далеких від комуністичної ідеї. Лише часи державності дозволили без політичних уподобань переглянути донедавна вічні догми. Серед них і державотворча діяльність Сільськогосподарського вченого комітету України, заснованого 1 листопада 1918 р. наказом № 162 міністра земельних справ Української Держави В. Леонтовича. Першим головою комітету з 16 листопада 1918 р. став академік В.І. Вернадський, який напередодні за два дні очолив Українську академію наук (УАН). Багато у чому саме його переконання щодо визначного місця і ролі аграрної науки в житті України виявилися вирішальними при прийнятті остаточного рішення не створювати при УАН четвертого відділення – прикладного природознавства, яке б і опікувалося питаннями земельних, водних і лісових ресурсів, максимально наближеними до загально агрономічних. З цією метою ще до заснування УАН і був створений окремий Сільськогосподарський учений комітет України.

Увесь перелік організаційних змін галузевого дослідництва від зародження до академічного існування розкриваю у першій в історії України спеціальній монографії [1]. У ній чи не вперше контекстово й концептуально розглядаю функціонування протягом 1934–1957 рр. одного із феноменів радянської доби у вітчизняній історії – колгоспної дослідної справи спочатку у вигляді розгалуженої мережі хатлабораторій при колгоспах, а потім, у повоєнний період, – районних та обласних будинків агрикультури [1, с. 154–171]. Паралельно з ними у цей період функціонують так звані колгоспні дослідні станції.

Джерелознавчим підґрунтям таких узагальнень стали власні попередні історичні розвідки щодо появи колгоспної дослідної справи [2], функціонування її координуючого органу – Всесоюзного науково-дослідного інституту наукових методів посіву в Києві [3], а також особливостей діяльності на рівні Полтавщини [4]. Яким чином колгоспна дослідна справа в кінці кінців реформувалася у класичні організаційні складові галузевого дослідництва, на жаль, залишилося поза увагою істориків аграрної науки, як, до речі, і персоніфіковане наповнення усього процесу перебігу подій, пов'язаних з її функціонуванням в Україні. Виняток становить серія публікацій С. Д. Коваленко з цього приводу [5]. Однак вони переважно фрагментарного характеру.

Відомо, що історію творять особистості. Так відбулося і з колгоспною дослідною справою. Свої витоки вона веде ще із царської доби від так званих різноманітних колективних дослідів. Їх проводили створені відповідно до указу і «Положення про губернські та повітові земські управи» Олександра II та введені в дію з 1 січня 1864 р. у 33 губерніях Європейської Росії форпости запровадження цього нового і, як виявилось, прогресивного для різних складових життя країни. Вони суттєво вплинули на «онаучування» сільського господарства і ствердження наприкінці ХІХ ст. в країні галузі – сільськогосподарської промисловості. Особливо таке відбувалося на регіональному рівні у системі так званої суспільної агрономії відповідно до розроблених програм та насамперед коштів місцевої громади.

З остаточним встановленням радянської влади в 1921 р. функції щодо якнайшвидшого впровадження усього нового зі здобутків вітчизняної аграрної науки у виробництво почали виконувати так звані відділи пристосування при діючих краєвих і місцевих сільськогосподарських дослідних станціях. Але з об'єктивних причин їх нечисленності й особливо через кадрові проблеми, вони не змогли задоволь-

нити всі потреби у нових знаннях, особливо в умовах планового з 1928 р. колгоспного-радгоспного будівництва.

За таких умов досить нагальною виявилася ініціатива першого секретаря ЦК КП(б)У П. Постишева щодо організації у кожному колгоспі нової структурної одиниці галузевої науки для потреб сільськогосподарського виробництва радянського села, що не мала собі аналогів у світі, у вигляді так званих хат-лабораторій. Її відліком слід вважати його звернення на II обласній конференції сількорів Харківщини у березні 1934 р. Вже у квітні того року О.А. Курносенко організовував у колгоспі ім. Петровського (с. Червонознам'янка) Кременчуцького району першу хату-лабораторію не лише в УСРР, а й СРСР. Узаконення діяльності новостворених організацій відбулося відповідно до наказу № 165 від 16 квітня 1934 р. «Про організацію колгоспних хат-лабораторій». Безпосередньо при відомстві функціонував спеціальний орган у вигляді групи хат-лабораторій на чолі із Ю.Ф. Гомоном.

Теоретиками колгоспної дослідної справи виступили тогочасні класики вітчизняної аграрної науки: академіки В.Р. Вільямс, М.І. Вавилов, Т.Д. Лисенко та І.В. Мічурін. Отримавши не лише партійно-ідеологічну, а й професійну підтримку та реальне бюджетне фінансування, вже станом на 1 грудня 1936 р. хати-лабораторії діяли у 9607 із 27 395 колгоспів областей УСРР.

Крім того, відповідно до Постанови ЦК ВКП(б) СРСР від 5 жовтня 1936 р. у м. Києві засновано Всесоюзний науково-дослідний інститут наукових методів посіву, що фактично теоретично та координуюче забезпечував діяльність досить розгалуженої на той час мережі хат-лабораторій не тільки в УСРР, а й Радянському Союзі. Його очолив один із найбільших послідовників Т.Д. Лисенка, депутат Верховної Ради СРСР, кавалер ордена Трудового Червоного Прапора – Д.Ю. Камищенко. Основною темою досліджень усіх довоєнних хат-лабораторій було впровадження у виробництво розробки методики Т.Д. Лисенка щодо яровизації різноманітних польових культур. Усіх противників чи не згодних Д.Ю. Камищенко нещадно «громив» на різних рівнях впливу навіть із призовами застосувати до них репресивні заходи як до ворогів радянської влади.

Під час німецької окупації України у період Великої Вітчизняної війни виключно за ініціативою селян в окремих агроформуваннях функціонують хати-лабораторії. Особливо таке простежувалося на Сумщині [6]. Вони (як і ті, що функціонували у тилу) працювали на перемогу, але загарбників. Не випадково у часи повоєнної відбудови народного господарства роль і значення хат-лабораторій втрачало актуальність для потреб вітчизняного сільського господарства. Ще дужче на це вплинули рішення серпневої 1948 року сесії ВАСГНІЛ. Бажання згуртувати всі сили для якнайшвидшої відбудови сільських територій призвело до появи наприкінці 40-х рр. минулого століття чергової форми існування колгоспної дослідної справи у вигляді будинків агрикультури у розрізі кожного району та області.

Питання енергозбереження та економічної доцільності в сільському господарстві, побудовані, насамперед, на напрацюваннях директора Шадрінської колгоспної дослідної станції Курганської області, почесного академіка ВАСГНІЛ Т.С. Мальцева, начебто «вдихнули» черговий інтерес до такої форми дослідництва. На підставі власних виробничих досліджень він довів позитивний вплив багаторічних і однорічних сільськогосподарських культур на утворення структури та підвищення родючості ґрунту. Такі умови досягаються відповідним обробітком ґрунту, при якому верхній шар в 7–8 см підтримується у розпушеному стані, а нижній орний – в ущільненому, але не твердому стані. Для досягнення відповідних параметрів потрібно було проводити глибоке рихлення плугами без полиць зі спеціально сконструйованими стійками на глибину 40–50 см один раз у 4–5 років замість що-

річної звичайної оранки і багаторазовим обробітком верхнього шару ґрунту дисковими лущильниками перед посівом у подальші роки. Таким чином збиралися досить значні врожаї зернових, однорічних та інших культур.

Після проведення 1–3 жовтня 1954 р. у м. Шадринську Курганської області всесоюзної наради за участю міністра сільського господарства УРСР М.С. Співака новий метод обробітку ґрунту Т.С. Мальцева остаточно став об'єктом досліджень та виробничих випробувань для усіх природно-кліматичних зон СРСР [7]. Його законодавчою основою став виданий 1 вересня 1954 р. наказ Міністерства сільського господарства УРСР № 527. Згідно нього усі 13 тис. МТС у 2248 колгоспах на чистих від бур'янів полях зобов'язувалися провести глибоке рихлення ґрунту методом Т.С. Мальцева. Крім того, пунктом «б» § 2 Головне управління сільськогосподарської пропаганди і науки до 5 вересня 1954 р. повинно було організувати на базі кращих колгоспів республіки 22 науково-дослідні станції за зразком Шадринської колгоспної дослідної станції [8]. Відтак, у кожній тогочасній області УРСР створили колгоспні дослідні станції з методичним підпорядкуванням головній галузевій науково-дослідній установі в регіоні. При новоутворенні на постійній основі працював науковий співробітник [9]. Також були засновані агрономічні метеостанції та агрохімічні лабораторії.

У середині 50-х рр. ХХ ст. у СРСР розгорнулося змагання, який лад в країні кращий: радянський чи «загниваючий капіталізм». Крім того, у суспільстві спостерігалося палке бажання наздогнати та випередити Америку у виробництві м'яса, молока і масла на душу населення, передусім за рахунок можливостей від розорення цілинних земель. Усе разом вчергове спровокувало зміни в загальній організації галузевого дослідництва. Так, 10 травня 1956 р. ухвалено Постанову ЦК КП(б)У та Ради Міністрів УРСР № 524 «Про заходи щодо покращення роботи науково-дослідних установ з сільського господарства». Згідно з її § 8 всі 22 колгоспні дослідні станції, що займалися вивченням і творчим запровадженням «... системи обробітку ґрунту методом Т.С. Мальцева...», були передані до новостворених державних обласних сільськогосподарських дослідних станцій та діючих проблемних науково-дослідних інститутів [10]. Для виконання поставленого завдання при них вводилися 1–2 штатні посади наукового і технічного співробітника. Таким чином, така форма галузевого дослідництва фактично завершила своє окреме існування. Остаточно це задекларувала Постанова Ради Міністрів УРСР № 1566 від 30 грудня 1956 р. «Про організацію Української академії сільськогосподарських наук при Міністерстві сільського господарства УРСР». Відповідно до її третього пункту обласні сільськогосподарські дослідні станції з 1957 р. фінансувалися не з державного, а з місцевого бюджету. У таких умовах зрозуміло, що було не до колгоспного експериментаторства. Нетривалий час, до кінця 50-х рр. минулого століття, колгоспна дослідна справа більш-менш підтримувалася діючими на місцях будинками сільськогосподарської культури.

Підсумовуючи, зазначимо, що колгоспна дослідна справа в УРСР проіснувала в активній формі реального експериментаторства на новітній для свого часу науковій основі для потреб місцевих ґрунтово-кліматичних умов упродовж 1934–1956 рр. в деякій мірі як альтернатива класичного галузевого дослідництва. Після цього вона втратила власні позиції і доцільність функціонування. Ставши на початковому етапі деякою мірою передвісником появи сільськогосподарської дослідної справи як організації, наприкінці 1956 р. з черговим відновленням аграрної академізації в УСРР колгоспна дослідна справа остаточно й незворотно влилася до її лона. У подальшому така форма дослідництва або скоріш підхід мав місце в історії вітчизняного галузевого експериментаторства у вигляді проблемних опорних пунктів у кол-

госпах за радянської доби та на договірних початках діє сьогодні при різноманітних об'єднаннях за різних форм господарювання на землі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вергунов В. А. Сільськогосподарська дослідна справа в Україні від зародження до академічного існування: організаційний аспект / В. А. Вергунов ; ННСГБ НААН. – К. : Аграр. наука, 2012. – 416 с. – (Іст.-бібліогр. сер. «Аграрна наука України в особах, документах, бібліографії» ; кн. 68).

2. Вергунов В. А. Колгоспна дослідна справа: з історії виникнення / В. А. Вергунов // Історія української науки на межі тисячоліть : зб. наук. пр. / відп. ред. О. Я. Пилипчук. – К., 2007. – Вип. 32. – С. 21–33.

3. Вергунов В. А. Всесоюзный научно-исследовательский институт научных методов посевов (1936–1941): забытая старица отечественной агробиологии / В. А. Вергунов // Наука и техника. Вопросы истории и теории : тез. XXVIII междунар. конф. С.-Петербур. отд-ния нац. ком. по истории и философии науки и техники РАН, 26–30 нояб. 2007 г. – Вып. 23. – СПб. : СПбФИИЕТААН, 2007. – С. 152–153.

4. Вергунов В. А. Т. Д. Лисенко та колгоспна дослідна справа в Україні другої половини 30-х років ХХ ст. / В. А. Вергунов // Полтавське дослідне поле : становлення і розвиток сільськогосподарської дослідної справи в Україні (до 125-річчя державного дослідництва в агрономії та тваринництві) ; ДНСГБ УААН. – К., 2009. – С. 116–131. – (Іст.-бібліогр. сер. «Аграрна наука України в особах, документах, бібліографії» ; кн. 28).

5. Коваленко С. Д. Ідеологи колгоспної дослідної справи про появу хатлабораторій / С. Д. Коваленко // Історія науки і біографістика : електронний ресурс. – 2015. – Вип. 4. – Режиму доступу: <http://inb.dnsgb.com.ua/2015-4/12.pdf>; Коваленко С. Д. Діяльність мічурінських гуртків при хатах-лабораторіях для розвитку колгоспної дослідної справи / С. Д. Коваленко // Історія науки і техніки : зб. наук. пр. / гол. ред. О. Я. Пилипчук. – К., 2015. – Вип. 7. – С. 148–157; Коваленко С. Д. Колгоспна дослідна справа вжитті та творчій спадщині почесного академіка ВАСГНІЛ Т. С. Мальцева: українські мотиви / С. Д. Коваленко // Історія науки і біографістика : електронний ресурс. – 2016. – Вип. 1. – Режиму доступу: <http://inb.dnsgb.com.ua/2016-1/10.pdf>; Коваленко С. Д. Журнал «На допомогу хатам-лабораторіям» як об'єкт дослідження колгоспної дослідної справи Дніпропетровщини у 30-х роках ХХ ст. / С. Д. Коваленко // Історія науки і техніки : зб. наук. пр. / гол. ред. О. Я. Пилипчук. – К., 2016. – Вип. 9. – С. 145–154.

6. Вергунов В. А. Науково-організаційні засади ведення сільського господарства УРСР в роки другої світової війни : наук. доп. / В. А. Вергунов, Г. І. Комликова ; НААН, ДНСГБ. – К., 2012. – 32 с.

7. Всесоюзное совещание по изучению и распространению методов работы Т. С. Мальцева в г. Шадринске Курганской области 1–3 октября 1954 г. : стенографический отчет / М-во сел. хоз-ва СССР, Глав. упр-ние с.-х. пропаганды и науки. – М. : Госиздат с.-х. лит-ры, 1955. – 203 с.

8. ЦДАВО України, ф. Р-27, оп. 18, спр. 9148, арк. 1–2.

9. Калачиков А. Т. Дом с.-х культуры / А. Т. Калачиков // Колхозная производственная энциклопедия. – 2-е исправл. изд. – К. : Госиздат с.-х. лит-ры УССР, 1956. – Т. 1 (Абрикос – Люцерна). – С. 320.

10. Постанова ЦК КП(б)У та РМ УРСР № 524 «Про заходи щодо покращення роботи науково-дослідних установ з сільського господарства // Збірник пос-

танов і розпоряджень Уряду Української Радянської Соціалістичної Республіки. – К., 1956. – № 9–10 (31 трав.). – С. 4–10.

*Коваленко С. Д.,
Національна наукова сільськогосподарська бібліотека НААН
Київ, Україна*

ПЕРША ЗРАЗКОВА ХАТА-ЛАБОРАТОРІЯ В УКРАЇНІ ПІД КЕРІВНИЦТВОМ О. А. КУРНОСЕНКА: ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗДОБУТКИ

Досліджено організацію в 1934 році за ініціативою секретаря ЦК КП(б)У П. П. Постишева першої як в Україні, так і в усьому Радянському Союзі, зразкової хати-лабораторії в колгоспі імені Петровського с. Червонознам'янки Кременчуцького району Харківської області. Ця хата-лабораторія працювала під керівництвом колгоспника-дослідника Олексія Андрійовича Курносенка. З'ясовано схеми дослідів цієї хати-лабораторії та напрацювання та напрацювання перших років діяльності.

Ключові слова: П. П. Постишев, О. А. Курносенко, колгоспна дослідна справа, хата-лабораторія, дослід, Україна.

У середині 30-х років ХХ століття розпочався розвиток колгоспної дослідної справи при переході держави на нове колективне ведення аграрного сектора. Слід відмітити, що більшовики вміли поставити справу не тільки за рахунок різнобічних гасел, а й конкретними механізмами реалізації. Ініціатива тодішнього секретаря ЦК КП(б)У П. П. Постишева щодо організації в кожному колгоспі нової основної структурної одиниці галузевої науки для потреб сільськогосподарського виробництва радянського села у вигляді хат-лабораторій на II Обласній конференції сількорів Харківщини у березні 1934 року, як необхідний для держави захід, була підтримана провідними вченими, академіками-аграріями – М. І. Вавиловим, В. Р. Вільямсом, Т. Д. Лисенком, І. В. Мічуріним [1, с. 119–122].

Розвиток колгоспної дослідної справи відбувався за рахунок підтримки не лише відомих особистостей, а й дякуючи реальній практичній допомозі звичайних колгоспників-дослідників. Хотілося б акцентувати увагу на ролі в розвитку колгоспної дослідної справи, зокрема в організації найпершої не тільки в Україні, а й в усьому Радянському Союзі, Курносенка Олексія Андрійовича, завідувача місцевої колгоспної хати-лабораторії, колгоспника-дослідника, сільсько-господарського кореспондента.

Згідно з постановою Народного комісаріату земельних справ УСРР № 165 від 16 квітня 1934 р. «Про організацію колгоспних хат-лабораторій» за підписом Народного комісара земельних справ Н. Скалиги [2], додатковою до неї постановою Народного комісаріату земельних справ УСРР № 188 від 29 квітня 1934 р. «Про організацію та роботу хат-лабораторій» [3] та за підтримкою секретаря ЦК КП(б)У П. П. Постишева розпочалася хвиля масового створення колгоспних хат-лабораторій.

Першу хату-лабораторію в колгоспі імені Петровського с. Червонознам'янки Кременчуцького району Харківської області пунктом 6 постанови № 165 від 16 квітня 1934 р. було вирішено зробити зразковою. Для її організації асигнували 1 000 крб. і відрядили туди для контролю і підтримки її належного облаштування керівника новоствореної спеціальної групи хат-лабораторій по лінії Наркомзему Ю. Ф. Гомона [4].

Одночасно П. П. Постишев, надаючи відповідні настанови, в особистому листі до О. А. Курносенка від 14 квітня 1934 року з приводу належного створення у цей час хати-лабораторії в колгоспі імені Петровського с. Червонознам'янки Кременчуцького району Харківської області пише: «В хаті-лабораторії потрібно мати зразки всього, що виробляє Ваш колгосп. Повинні бути там зразки кормів для тварин, досліди приготування кормів відповідно до зоотехнічних вказівок. Потрібно, щоб там були й види шкідників, і методи боротьби з ними. Необхідно налагодити роботу хати так, щоб усі досліди ви могли там ставити. Потрібно мати гарну сільськогосподарську бібліотеку» [5, с. 3]. Він також сформулював й найперше завдання «бути центром масової виробничо-технічної роботи (бесіди, рейди-перевірки і т. ін.) у період всіх чергових сільськогосподарських робіт, активно реагувати на необхідність проведення певних агротехнічних заходів (приміром, боротьба зі шкідниками, визначення стиглості злакових сільськогосподарських культур, сіна і т. ін.), допомагати здійснювати контроль якості колгоспних робіт» [6, с. 10]. Друге завдання – масова дослідницька робота під керівництвом міськпарткома і політвідділу Машинно-тракторних станцій [6, с. 11].

Спеціалізація хати-лабораторії колгоспу імені Петровського с. Червонознам'янки Кременчуцького району Харківської області була насіннева, зокрема там вирощували зернові й овочеві культури. Схема дослідів при цій хаті-лабораторії мала широкий діапазон вивчення галузевих проблем. Перший блок дослідів пов'язувався з упровадженням у виробництво розробки методики теоретика колгоспної дослідної справи Т. Д. Лисенка щодо яровизації. Тому вивчали вплив на урожай яровизованої та неяровизованої картоплі на фоні добрив і способу їхнього внесення. Друга схема вивчала ті ж питання на ярій пшениці 062 при різних способах висіву. Третій дослід порівнював врожайність сортів гороху Бісмарк і Чудо Америки від ступеня ураження шкідником – гороховою зернівкою. Четверта схема дослідів вивчала порівняльну продуктивність різних сортів малини. П'ятий дослід був найскладнішим за схемою і виконанням., оскільки розглядав питання використання солонцюватих ґрунтів для підвищення їхньої родючості. Застосовували донник, вапно, гіпс, органічні добрива й обробіток. Всі перераховані польові досліди проводилися у двохкратному повторенні на ділянці розміром 120м². Облікова площа становила 100 м². Захисна смуга по обидві сторони ділянки 10 м². Також досліджувалися питання тваринництва, проводилися фенологічні спостереження, облік врожаю та одержаної продукції, організація роботи бібліотеки, проведення семінарів тощо [4, с. 160]

Досягнення перших років існування хата-лабораторія О. А. Курносенка виставляла на Всесоюзній сільськогосподарській виставці 1938 року у Москві [7].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вергунов В. А. Полтавське дослідне поле : становлення і розвиток сільськогосподарської дослідної справи в Україні (до 125-річчя державного дослідництва в агрономії та тваринництві) / В. А. Вергунов ; УААН, ДНСГБ. – К., 2009. – 220 с. – (Іст.-бібліогр. сер. «Аграрна наука України в особах, документах, бібліографії» ; кн. 28).
2. Про організацію колгоспних хат-лабораторій : постанова Наркомземсправ УСРР № 165 від 16 квітня 1934 р. // Бюлетень Народного Комісаріату земельних справ УСРР. – 1934. – № 8 (30 квіт.). – С. 4.
3. Про організацію та роботу хат-лабораторій : постанова Наркомземсправ УСРР № 188 від 29 квітня 1934 р. // Бюлетень Народного Комісаріату земельних справ УСРР. – 1934. – № 8 (30 квіт.). – С. 7–8.

4. Вергунов В. А. Колгоспна дослідна справа як феномен системи організації наукового забезпечення аграрного виробництва УРСР другої половини 30-х – середини 50-х років ХХ ст. / В. А. Вергунов // Вергунов В. А. Сільськогосподарська дослідна справа в Україні від зародження до академічного існування : орг. аспект / В. А. Вергунов ; ННСГБ НААН. – К. : Аграр. наука, 2012. – С. 154–171.

5. Письмо к товарищу Алексею Андреевичу Курносенко, его помощникам – комсомольцам колхоза имени Петровского, Кременчугского района // Ю. Гомон Хата-лаборатория в колхозе. Х. : Укрсельхозгиз, 1934. – 70 с.

6. От издательства // Гомон Ю. Хата-лаборатория в колхозе / Ю. Гомон. – Х. : Укрсельхозгиз, 1934. – 70 с.

7. Краці – на виставку // Хата-лабораторія. – 1937. – № 4 (квіт.). – С. 61

Токаленко П. О.,

*аспірант кафедри філософії, політології та українознавства
Херсонського національного технічного університету*

АНТИЄВРЕЙСЬКА ПРОПАГАНДА В РОКИ ПЕРШОЇ РОСІЙСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ

У статті розглядається процес поступового формування образу “внутрішнього ворога» на шпальтах офіційної преси, зокрема “Херсонские губернские ведомости”. Особлива увага приділяється державній підтримці антиєврейської пропагандистської кампанії на півдні України. Автор намагається частково розкрити роль єврейської громади у революційному русі, як активної з одного боку, і безправної з іншого, частини населення Російської імперії. Підкреслюється абсурдність обґрунтування “внутрішніх зговорів” окремої нації у державі з академічного боку.

Ключові слова: Євреї, “внутрішній ворог”, Херсонська губернія, Одеса, броненосець “Потьомкін”, Південь України

Публіцистичні джерела як зброя царської пропаганди на півдні Російської імперії і досі залишаються не розкритим питанням у повному обсязі. Стрельський П. (справжнє ім'я Лавров Владимир Степанович) у своїй книзі “Партії і революція 1905 року” підкреслював особливу роль газет “Московських ведомостей” та “Нового времени” у формуванні антиліберальних позицій у суспільстві. “Губернські відомості” всіх губерній, на його думку, лише дублювали офіційну точку зору реакційних “Російських зборів” [1, с. 54]. “Херсонские губернские ведомости” не були виключенням, і поступове формування “внутрішнього ворога” набуло форм постійного інтелектуально-виробничого процесу.

Процес формування в читача образу “внутрішнього ворога” розпочинається відразу після подій “Кривавої неділі” 9 січня 1905 року, коли була розстріляна багатотисячна мирна демонстрація робітників у Санкт-Петербурзі, яка направлялась з петицією до царя, у якій містилося прохання поліпшити умови їхнього життя.

Владі було відомо, що більша частина єврейського населення негативно ставилася до монархічного ладу та дуже часто брала активну участь в антиурядових виступах. Так, губернська преса акцентувала увагу читачів на етнічному походженні з метою формування у читача «єдиної патріотичної» позиції щодо масових протестів населення в роки Першої російської революції. Так, “Херсонские губернские ведомости” згадали, що 19 січня о 10 годині ранку в центрі міста Одеси, неподалік

від будинку поліції, відбувся замах на життя поліцмейстера, підполковника Головіна. Коли його екіпаж проїжджав на поліцейському майдані невідомий, пропустивши екіпаж, вистрелив – куля потрапила Головіну в праву лопатку. Злочинець намагався зникнути, але був затриманий, його особу не було встановлено [2, с. 1]. Лише згодом вдалося з'ясувати, що це був 20-річний єврей Сруль Бурак, який відмовився давати свідчення та при особистому обшуку в нього були знайдені брошури антиурядового змісту [2, с. 2].

Враховуючи те, що напад євреїв на представників влади був непоодиноким явищем, сформувалося стійке відношення до всієї єврейської спільноти як до неблагонадійного, у політичному сенсі, революційного елемента. Розпочинається антиєврейська кампанія з таємних вказівок влади про встановлення нагляду за єврейською громадою. Миколаївський градоначальник 2 жовтня 1905 року, враховуючи те, що вночі з 1 на 2 жовтня відбулася демонстрація євреїв у синагозі на вулиці Чернігівській, видав наказ про таємний нагляд за всіма синагогами в місті [3, арк. 178].

Заява Нижегородського губернатора Павла-Симона Унтенбергера на шпальтах газети “Херсонские губернские ведомости” про те, що в місті розповсюджуються чутки, нібито напад робітників на демонстрантів не тільки схвалювався владою, ще й був організований поліцією, яка за це заплатила гроші, ставив під сумнів всю репутацію жандармського апарату [4, с. 4]. У свою чергу, Херсонський губернатор Левашов В.А. у циркулярному повідомленні до поліцмейстерів Херсонської губернії зазначав, що до нього у великій кількості надходять скарги про слабку діяльність поліції під час антиєврейських погромів. У деяких випадках поліцію звинувачують в організації безладів. У своєму зверненні він підкреслив, що такі дії є злочинні та закликав розпочати розслідування відносно осіб, які підозрюються в потуранні масовим безладам під час несення служби. У разі виявлення, їх звільняти або, при наявності ускладнюючих обставин, обов'язково притягувати до кримінальної відповідальності [5, арк. 55].

Все-таки, відкрита антиєврейська позиція влади була небезпечною і для самої влади. Антиєврейські погроми могли обернутись і проти осіб, які брали в них участь, організовували чи керували цим процесом. Щоб відвернути від себе увагу та не дати соціальному безладу перейти в повний хаос, канцелярія миколаївського градоначальника підготувала проект звернення до місцевих мешканців. У ньому згадали про “невідомий елемент”, який останнім часом закликав усіх “руських людей” до єврейського побиття. Прикриваючись ім'ям Російського імператора, закликали до спокою все християнське населення, нагадували, що кожен, хто агітує вчиняти насилля однієї частини населення над іншою, здійснює злочин. Також наголошили на тому, що насправді імператору байдуже до якої національності належить спільнота, чи яку віру вона сповідує, до всіх монарх має рівне відношення [6, арк. 6].

Апогеєм цієї “особливої позиції” стосовно єврейства, можна назвати приховану спробу поєднати “внутрішнього” та зовнішнього ворога Російської імперії. Основна теза – японці мають єврейське походження. Авторство цієї “ нової етнологічної теорії” приписується західним науковцям. Її обґрунтування можна прочитати в Лондонській “St. James Gazette”, де зазначалося, що одна з гілок єврейського народу проникла на Японські острови з Індії, через Азію та багато інших прикладів близькості між єврейськими та японськими традиціями. Знайдено навіть лінгвістичну близькість двох різних культур [7, с. 4]. Це яскравий приклад потужної антисемітської ідеологічної кампанії. Свідчення того, що навіть з академічного боку в Ро-

сійській імперії існувала прихована спроба обґрунтувати причини внутрішніх негараздів, пошуки “ворогів”, спробою поєднати те, що суперечить логіці.

Безумовно, єврейське населення Півдня України брало активну участь в подіях 1905 року. Але строката національна ідентичність революціонерів, навряд чи дає змогу констатувати, що саме єврейське населення було тим “двигуном” народних мас. Самодержавний уряд, в умовах російсько-японської війни, намагаючись дати народу “випустити пару”, знайшов у єврейській спільноті “внутрішнього ворога”, а губернська преса була одним з інструментів царської прихованої пропаганди насилля, незважаючи навіть на те, що значна частина єврейського населення трималася проурядових позицій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Стрельський П. Партии и Революции 1905 года./ П.Стрельский. – СПб., 1906. – 96 с.
2. //Херсонские губернские ведомости. – 21 января. – 1905. – №9. – С.1, 2.
3. Державний архів Миколаївської області, ф-р. 442. – оп. 1. – спр. 28.
4. //Херсонские губернские ведомости. – 22 июля. – 1905. – №85. – С.4.
5. Державний архів Херсонської області, ф-р. 1. – оп. 1. – спр. 60.
6. Державний архів Миколаївської області, ф-р. 229. – оп. 4. – спр. 158
7. //Херсонские губернские ведомости. – 11 мая. – 1905. – №54. – С.4.

Шульга В.П.,

Національний авіаційний університет (Київ, Україна)

М. А. КРАВЧЕНКО – УЧЕНИЙ-СЕЛЕКЦІОНЕР У ГАЛУЗІ ТВАРИННИЦТВА УКРАЇНИ

Висвітлено внесок доктора сільськогосподарських наук, професора М.А. Кравченка в розвиток селекційної науки в УРСР другої половини 30-х – першої половини 80-х років ХХ ст. Узагальнено його наукові розробки з теорії породотворення, лінійного розведення, індивідуального розвитку, добору та підбору сільськогосподарських тварин, запровадження основ перспективного планування племінної справи та ін. Обґрунтовано пріоритет ученого в розробленні методики побудови перехресно-групових родоводів, основних варіантів лінійно-родинного підбору, способів визначення генетичної подібності сільськогосподарських тварин з їх загальним предком при інбридингах, обчисленні його коефіцієнта і частки предків у родовах. Доведено перспективність використання наукових розробок М. А. Кравченка на сучасному етапі розвитку тваринництва в Україні.

Ключові слова: тваринництво, селекція, порода сільськогосподарських тварин, лінійне розведення, схрещування.

Доктор сільськогосподарських наук, професор Микола Антонович Кравченко (1909–1986) – видатний учений-селекціонер у галузі тваринництва, фундатор теорії та методології породотворення сільськогосподарських тварин, організатор селекційно-племінної роботи в УРСР. З його іменем пов’язують вдосконалення методів генеалогічного аналізу та методичних положень розведення за лініями, обґрунтування принципів добору та підбору тварин на основі вивчення їхньої поєднуваності, з’ясування закономірностей індивідуального розвитку молодняка, запроваджен-

ня систем збереження та раціонального використання вітчизняного генофонду порід тощо.

Одним із основних складників наукового доробку М. А. Кравченка є теорія породи та її структуризації. Учений обґрунтував системні принципи породи. На основі системного аналізу виділив її характерні параметри: задоволення потреб людини; пристосованість до певних природних і господарських умов; наявність специфічних господарськи корисних, морфологічних і фізіологічних ознак, які відрізняють тварин одного структурного формування від інших; достатня спадкова константність породних ознак; здатність породи змінюватися у напрямі добору й умов існування.

Особливе місце в науковому спадку М. А. Кравченка відведено проблемі лінійного розведення, яке він вважає вищим ступенем селекційно-племінної роботи. Ученому належить пріоритет у розробленні основних принципів та положень лінійного розведення, методики побудови перехресно-групових родоводів, обґрунтуванні основних варіантів лінійно-родинного підбору для конкретних племінних господарств [3, с. 160–164].

Дослідник довів ефективність застосування всіх різновидів кросів при лінійному розведенні. Аргументував, що цілеспрямований інбридинг є результативним прийомом селекційно-племінної роботи, який слугує швидким засобом витіснення небажаної спадковості тварин. Його використання є необхідним елементом створення нових порід та перебудови типу існуючих типів тварин. У своїх наукових працях продемонстрував, що споріднені спаровування є надійним джерелом отримання тварин з рекордною продуктивністю. Виділив шість основних типів цілеспрямованих споріднених спаровувань при лінійному розведенні та довів найбільшу ефективність застосування комплексного інбридингу (на групу предків) у племінному тваринництві. Розробив формулу визначення генетичної подібності тварини з її загальним предком при споріднених спаровуваннях, запропонував спосіб обчислення його коефіцієнта і частки предків у родовах тварин [1, с. 18–20; 2, с. 17–18].

Професор М. А. Кравченко зробив важливий внесок у з'ясування окремих закономірностей індивідуального розвитку сільськогосподарських тварин. Зокрема, запропонував систему спрямованого вирощування молодняка, що ґрунтується на усвідомленні цілісності тваринницького організму. Ввів до наукового обігу такі поняття індивідуального розвитку тварин, як вибірність, динамічність, індивідуальність. Актуалізував проблему старіння та довічної продуктивності сільськогосподарських тварин. Встановив, що процес старіння залежить від породи, індивідуальних особливостей особин і від умов, в яких вони вирощуються. Окреслив систему заходів, що дозволяють подовжити терміни експлуатації сільськогосподарських тварин. Він один із перших довів загальногосподарське значення проблеми індивідуального розвитку та управління довічною продуктивністю тварин [5, с. 266–268].

М. А. Кравченко також доклав зусиль до запровадження основ перспективного планування галузі тваринництва, особисто розробив 24 плани селекційно-племінної роботи для племінних господарств симентальської породи. Як основні складові елементи при плануванні селекційної роботи розглядав: врахування умов конкретних господарств, використання тварин з рекордною продуктивністю, застосування методів генеалогічного аналізу та системи лінійного розведення, обґрунтування методів цілеспрямованого добору та підбору тварин тощо.

Окремий блок наукових праць ученого присвячено питанням племінного вдосконалення симентальської породи. Понад півстоліття він координував селекційно-племінну роботу в стадах симентальської худоби, перебуваючи спочатку на посаді

заступника голови Ради з її вдосконалення в УРСР, а потім її голови. Дослідив походження симентальської худоби, конкретизував її позитивні біологічні ознаки, найбільшу перевагу вбачав в універсальності, поєднанні таких характеристик, як високі удої та жирномолочність, відмінні енергія росту та якості м'яса. Дослідженнями М. А. Кравченка доведено, що симентальська худоба УРСР за молочною продуктивністю та живою масою має певну перевагу над симентами інших зон розведення. Вирішальну роль у цьому відіграло їхнє походження від сірої української худоби, частка спадковості якої залишилася у новій породі і була з успіхом нею асимільована. Вивчивши досконало цю породу, періодично проводив безпосередньо на виробництві комісійну експертизу статусу її основних «гнізд», пропонував методи подальшого вдосконалення [6, с. 26–27].

На нашу думку, один із найбільш значущих складників наукового доробку М. А. Кравченка – розроблення науково-організаційних і теоретико-методологічних основ становлення і розвитку галузі спеціалізованого м'ясного скотарства в УРСР. Учений обґрунтував ефективність міжпородних схрещувань як основного методу швидкої реконструкції племінних ресурсів. Взяв активну участь у розробленні основних методичних положень відтворного схрещування, виборі вихідних порід, організації племінної роботи, спрямованої на виведення української м'ясної худоби. В різних регіонах УРСР були реалізовані різноманітні схеми підбору порід, однак кращими за комплексом показників були генотипи, створені за методикою М. А. Кравченка. Він є автором чернігівського та придніпровського внутрішньопородних типів, а також української м'ясної породи [4, с. 34–35].

Розроблені М. А. Кравченком методи і прийоми селекційно-племінної роботи як за умов внутрішньопородної селекції, так і міжпородного схрещування знайшли широке застосування в УРСР другої половини 30-х – першої половини 80-х років ХХ ст. Їх впровадження сприяло зростанню рентабельності галузі вітчизняного тваринництва, раціональному використанню генофонду українських порід худоби. В умовах кризової ситуації, що охопила галузь на сучасному етапі, є доцільним використання окремих складових його творчого доробку, зокрема схем виведення та інтенсивного використання тварин з рекордною продуктивністю, селекції на довічну продуктивність та подовження строків експлуатації худоби, управління індивідуальним розвитком тварин та ін.

Таким чином, професор М. А. Кравченко зробив вагомий внесок в розвиток селекційної науки в УРСР. Виділено основні складники його наукового спадку: теорія породи та породотворення, методи племінного добору та підбору тварин, система лінійного розведення, способи збереження і раціонального використання генофонду тварин та ін. Як одне із основних досягнень дослідника розглядали розробку методів удосконалення порід великої рогатої худоби за умов внутрішньопородної селекції та міжпородного схрещування. Основними важелями зростання ефективності чистопородного розведення вчений вважав оптимізацію системи лінійного розведення, запровадження ефективних методів оцінки племінної цінності тварин. Доведено пріоритет М. А. Кравченка в розробленні методичних основ управління генеалогією породи, методики побудови перехресно-групових родоводів племінних стад, способів обчислення коефіцієнта інбридингу і частки предків у родоводах тварин. Здобутком ученого є також схема та методика виведення першої української м'ясної породи, яка вирізнялася високими продуктивними та технологічними властивостями, відповідала рівню європейських стандартів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кравченко М. А. Принципи добору і підбору сільськогосподарських тварин: мат. до лекції / М. А. Кравченко. – К., 1958. – 30 с.
2. Кравченко М. А. Теоретичні основи розведення тварин по лініях // М. А. Кравченко // Тваринництво України. – 1969. – № 11. – С. 17–19.
3. Кравченко Н. А. Племенной подбор при разведении по линиям / Н. А. Кравченко. – М.: Сельхозгиз, 1954. – 263 с.
4. Кравченко Н. А. Породы мясного скота: учеб. пособ. / Н. А. Кравченко. – К.: Вища школа, 1979. – 287 с.
5. Кравченко Н. А. Разведение сельскохозяйственных животных / Н. А. Кравченко. – М.: Колос, 1973. – 486 с.
6. Кравченко Н. А. Симментальский скот – высокопродуктивная отечественная порода / Н. А. Кравченко, А. И. Самусенко, М. Д. Дедов. – К., 1975. – 36 с.

*Berezovska O.V.,
The Institute of Archival Studies of
Vernadsky National Library of Ukraine
of the NAS of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

OF MEMBERS OF HROMADA SOCIETIES OF THE SECOND HALF OF XIX CENTURY AS A HISTORICAL SOURCE

The article deals with the one of the types of sources of private origin – autobiographies of members of Ukrainian national movement of the second half of XIX century. It has been determined that autobiographies are a significant source for the investigation of life activity of hromadians, their public opinion, surroundings, circle of friends and like-minded persons. It has been found out that autobiographies are an important source base in explaining of problems of formation and main areas of hromada activity, structural and organization changes, personal staff and individual contribution of members of hromada societies to the development of the national movement of 1860-1890s.

Key words: autobiographies, biography, the Ukrainian hromadas, national movement.

Hromadian surroundings of the second half of the XIX century did not leave any official documents in which theoretical principles, the main areas of activity, structural and organizational changes of the Ukrainian hromadas are clearly stated. According to the above mentioned narrative sources are of current interest to the researchers of the national movement of that period. Among them autobiographies of hromadian members are taken a special place due to their specific character. Special works devoted to the analysis of autobiographies of hromadians have not been carried out. But the researchers use autobiographic materials as a compulsory additional source of private origin for the exposure of many problems of the Ukrainian hromadas activity, their structure, etc. as well as in the course of the investigation of biographies of the famous members of the Ukrainian national movement of the second half of XIX century.

The aim of the investigation is the analysis of autobiographies of members of the Ukrainian hromadian movement of the second half of the XIX century and finding their informative possibilities in showing the problems of formation and the main areas of hromadas activities, structural and organization changes, personal staff and individual

contribution of members of hromadian societies to the development of the national movement of 1860-1890s.

Autobiographies are information-valued narrative sources from the history of social and political, cultural, scientific life of Ukraine of the second half of the XIX century. Their authors describe their own life in a free form, usually at the request of literary publishers, friends or their own initiative. Such autobiographies contain valuable information not only about the main dates and events, but author's opinions, circle of friends, aim of hromadian society activity as well.

According to the analysis of autobiographic documents of hromadians it has been noticed that in the course of writing and depending on the aim of writing of the autobiography the authors used different styles: art (free description-biography) and official (specific to autobiography references, inquiry forms). Therefore the autobiography has two forms: autobiographical narrative – with elements of description and characteristics of the mentioned in it people and autobiography-document – with precise delivery of facts. Most of the autobiographies of members of hromadian movement have certain form; their authors must give clear answers to specific questions: mention precise date of birth, disclose the marital status, education level, point out previous place of work, scientific and literary research, etc. Thus, official style is peculiar to biography data of O. H. Lototskyi [1] and V. F. Durdukivskyi [2] hromadians, written in 1912 at the request of Kyiv Theological Academy, which was going to print the Biographical Dictionary of Academy Alumni for its 300 anniversary. The main short brief biographical milestones and list of the main author publications were given in these inquiry forms.

Several biographies despite of their autobiographical base mainly have psychological and literary, but not historical and autobiographic importance. Such as work of folklorist, ethnographer and writer M. T. Simonov [3]. This is an autobiographical writing of author, describing the childhood and early days of the memoirist, the influence of the Ukrainian original culture (rural ceremonies, customs, religious faiths, and folklore), family education to the development of M. T. Simonov visions. The specificity of education of that time, content and methods of school education are particularly traced in this writing.

The period of childhood and youth is the theme of the autobiographical sketch of historian, hromadian member O. M. Lazarevskyi [4], where the author mentioned T. Shevchenko great authority and influence to the conscience of the Ukrainians in Orenburh, who delivered their own knowledge and love of the native country to the youngest by supporting original national culture. The autobiographical sketch was primarily planned by the author as a detailed biography, but was not finished.

As a result of activity of the Permanent Commission of All Ukrainian Academy of Sciences for the compilation of the Biographical Dictionary of Public Figures of Ukraine, which was actively engaged in collection of biographical materials of the famous scientists, writers, specialists in literature, social and political figures in 1920, rich in content and informative autobiographical works have been preserved up to that time, namely works of A. V. Verzylov, S. I. Erastov, O. D. Tulub, V. I. Samiilenko. Particularly in autobiography of poet, playwright, interpreter V. I. Samiilenko [5], compiled according to O. D. Tulub words, there are reminiscences, revealing the history of formation and activity, staff of many up to that days little-known for the scientists youth hromadian centers of 1880, acted under the auspices of Kyiv Stara Hromada and contain information about the activity of Chernihiv Hromada and characteristics of different activity of many famous Ukrainian social and political figures of that period. A.

V. Verzilov [6] in his autobiographical notes explained the reasons of entering to the hromadian organization and ideological vision in it.

The important and unprejudiced source for the investigation of political and cultural activity of members of the Ukrainian hromadian societies is the autobiographic information of S. I. Erastov – the organizer of the Ukrainian Student Hromada in Saint Petersburg (beginning of 1880s) and the Ukrainian Hromada in Kuban (1890s) [7], prepared in 1920s for the compilation of the Biographical Dictionary of Public Figures of Ukraine. The autobiographical information of Stepan Ivanovych is namely one of his first biographies, except for the biographical data containing reminiscences about the formation and activity of the Ukrainian student organization “Kish” in Kyiv at the end of 1870s, Saint Petersburg Ukrainian Student Hromada of the beginning of 1880s, the Ukrainian Kuban Hromada of the second half of 1880s–1890s. S. I. Erastov’s autobiography is an original reflection of social and political processes of the second half of XIX century.

The detailed is also the autobiography of writer I. S. Nechui-Levytskyi, given in 1881 in the journal «Svit» [8], where the author described in a veiled form governmental repressions against members of the national and democratic movement of Naddniprianschyna and the results of Ems Decree of 1876 for the Ukrainians.

V. P. Naumenko placed in the journal of «Kievskaja Starina» in 1895 an extract of autobiographical notes of research criminalist, historian of law O. F. Kistiakivskyi [9], given for the publication by his wife. The autobiography was written in 1884 for the Biographical Dictionary, preparing for the 50 anniversary of St. Volodymyr University. In autobiographical notes prerequisites for the development of the Ukrainian national and democratic organizations among student youth of that time are reflected.

Generally, the autobiographic materials are informational rich sources, giving a possibility to reproduce life and creative development of memoirist, throwing the light to certain unknown pages of the Ukrainian hromadian movement, such as formation, staff and activity of hromadian youth centers, their ties with other cultural and educational and political groups, time transformation of views and replenishing of available complex of source base from the history of national movement of the second half of XIX century. The description of private life in the most of the autobiographies of authors is deeply intertwined with the context of the Ukrainian national movement.

REFERENCES:

1. Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського (ІР НБУВ), ф. 175, спр. 1688.
2. ІР НБУВ, ф. 175, спр. 1449.
3. Симонов М. Т. Одрывки из автобиографии Василия Петровича Белокопытенка / Рассказы М. Т. Симонова (Номиса). – К., 1900. – 244 с.
4. Одрывки из автобиографии Александра Матвеевича Лазаревского // Киевская Старина. – 1902. – Т. 77. – №6. – С. 470–494.
5. ІР НБУВ, ф. 196, спр. 1.
6. ІР НБУВ, ф. X, спр. 4930, арк.1–12 .
7. ІР НБУВ, ф. X, спр. 5123.
8. Життєпись Івана Левицького (Нечуя). Написана ним самим. // Світ.–1881. – №7. – С. 125 – 127; №8–9. – С.154–156.
9. Науменко В. Александр Фёдорович Кистяковский (Биографический очерк, с отрывком из рукописной автобиографии его) / В. Науменко // Киевская Старина. – 1895. – Т. 48. – С. 1–38.

Ключук Ю. М.,
Аспірант 2 року навчання
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ПРЕЗИДЕНТСЬКИХ ВЗАЄМИН Л. ВАЛЕНСИ ТА Л. КРАВЧУКА (1991 – 1994 рр.)

У статті проаналізовано початковий етап міжпрезидентських взаємин Республіки Польща та України. Перші зустрічі очільників держав цікаві з точки зору ламання закоренілих стереотипів мислення, які давно існували у поляків та українців. Президенти Л. Валенса та Л. Кравчук, у період своїх каденцій, зустрічалися двічі, але результати президентських візитів стали хорошим підґрунтям для польсько-українських відносин періоду незалежності.

Ключові слова: Республіка Польща, Україна, Л. Валенса, Л. Кравчук, президентські взаємини.

Польсько-українські відносини, періоду незалежності, формувалися під впливом та за безпосередньою участю Президентів. А тому, перші кроки у встановленні міждержавних взаємин були здійсненні у період каденції Л. Валенси та Л. Кравчука. Безумовно, візити Президентів – Л. Кравчука до Варшави (1992 р.), а згодом Л. Валенси (1993 р.) у Київ, Вінницю і Львів сприяли оформленню доброго стану польсько-українських двосторонніх відносин, а в подальшому трансформувалися на рівень стратегічного партнерства [4, с. 26].

Особливою, для добросусідських відносин між Республікою Польща та Україна, стала саме перша офіційна зустріч у Варшаві, куди Президент України Л. Кравчук прибув 18 – 19 травня 1992 р. У ході візиту Президентом України Л. Кравчуком і Президентом Польщі Л. Валенсою було підписано засадничий договір, який започаткував нормативно-правову базу міждержавних документів – «Договір між Україною і Республікою Польща про добросусідство, дружні відносини і співробітництво». Статті договору стосуються різних сфер міждержавної взаємодії: політичного співробітництва на міжнародному й регіональному рівнях, відсутності територіальних претензій між двома державами, відмови від війни як засобу вирішення спірних питань, проблем міжнародної безпеки. Документ є основою якісно нової системи правових відносин між сусідніми державами [3, с. 13].

Варшавська зустріч Л. Валенси і Л. Квасневського у травні 1992 р., за словами керівника служби Президента України з міжнародних питань А. Бутейка, була особливо пам'ятною, так як непрості міждержавні стосунки все ще існували між сусідніми народами. Стандартні кліше у мисленні середньостатистичного поляка ґрунтувалися на наступних уявленнях про українця: «... у шароварах, з бритою головою і оселедцем, із різакон в зубах. Повзе такий по траві з лихими намірами до поляків» [6, с. 155]. Але, все ж таки, перша зустріч на найвищому рівні, започаткувала процес розвіювання вікових стереотипів та породили надію на добросусідське партнерське співробітництво.

Офіційний візит Л. Валенси до України був дещо віддетермінований у часі і відбувся 24 – 26 травня 1993 р. Зустріч мала на меті не тільки сприяти поглибленню усвідомлення ролі міжпрезидентських відносин та необхідності взаємної співпраці, а також зорієнтуватися, хто і як, серед політичної еліти України, прагне взаєморозуміння між країнами. Спостерігається певний символізм у виборі міст під час візиту польського Президента Л. Валенси у 1993 р.: Київ – офіційна столиця України,

Вінниця – місце історичної зустрічі Ю. Пілсудського та С. Петлюри, Львів – культурна столиця України та місто «конфлікт» у міждержавних відносинах [5, с. 223]. Трьохденний візит Л. Валенси та польських дипломатів мав стати новим імпульсом для польсько-українських відносин, наповнити міждержавну взаємодію конкретним змістом, більшим розмахом та необхідною перспективою.

Під час цієї зустрічі було створено Консультаційний комітет (КК) Президента України та Президента РП, який мав сприяти координації спільних дій у транскордонному співробітництві, боротьбі із злочинністю тощо. Консультаційний комітет відіграє особливу роль у впровадженні в життя спільних намірів, ініціатив та узгоджених домовленостей президентів сусідніх держав, є своєрідним об'єднувачим елементом у президентському спілкуванні, генератором нових ідей та пропозицій, що сприятимуть розбудові польсько-українських міждержавних відносин. На відкритті першого засідання ККППУ, Президент Л. Кравчук підкреслив, що Україна розглядає Польщу як стратегічного партнера. Тобто, головним політичним підсумком цього візиту, з точки зору українських політичних лідерів, українсько-польські переговори почали вважатися як відносини стратегічного партнерства. На цій основі визначатимуть шляхи й підходи до субрегіонального, регіонального і глобального співробітництва [3, с. 13 – 14].

Натомість, Л. Валенса утримувався від застосування формули «стратегічне партнерство» у відповідь на наполегливі аргументи офіційного Києва підкреслюючи у політичних висловлюваннях формулювання саме «двосторонні відносини». Польський Президент висловився наступним чином: «Незалежна Україна є умовою існування незалежної Польщі» [2, с. 55]. Це можна пояснити тим, що перша половина 1990-х рр. між РП та Україною лише починали формуватися взаємовідносини на доброзичливих нотах. А тому рівень взаємної довіри був невідповідний вимогам стратегічного партнерства, причому через невдалі для двосторонніх відносин дії польської сторони на міжнародній арені та проблеми внутрішнього і зовнішнього становлення молодій українській державі.

Виникла громадська ініціатива, яка мала на меті наповнити реальним змістом усі добрі наміри українсько-польських юридичних документів. Підсумком численних дискусій і заходів стала декларація «Про стратегічне партнерство Польщі і України», яку підписали в числі перших Л. Валенса і Л. Кравчук, а з ними разом понад 100 українських та польських науковців, політиків, митців, громадських діячів. Так народилася організація під назвою «Рух Ста». Саме тоді було прийнято рішення створити Польсько-Український Інститут у Кракові, а потім його близнюка – Інститут Українсько-Польських студій (ІУПС) у Києві, поєднавши обидва заклади спільною Програмною Радою і спільною метою. Свою місію ІУПС вбачає у розвитку та розповсюдженні ініціатив, світоглядних позицій і дій, що сприяли б українсько-польському співробітництву [1, с. 233 – 234].

Таким чином, становлення добросусідських польсько-українських відносин відбулося в ході президентських зустрічей Л. Валенси та Л. Кравчука. Керівники держав проявили надзвичайну мудрість та толерантність, адже їхні дії трактувалися як державні, а це формувало загальну думку про країну та народ. Налагодження контактів сприяло напрацюванню нормативно-правової бази польсько-українських відносин, обранню вектора міждержавної взаємодії та встановленню тісних Президентських контактів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голібард Є. По-сусідськи. Польський вектор: Докум. Розповідь про динамічне п'ятнадцятиріччя 1989 – 2004 рр., про роль і наслідки використ. нац. ідеї в

Україні та Польщі: Суспіл.-екон. Порівняння на тлі укр.. нерішучості й невизначеності. – К.: Унів. Вид-во «Пульсари», 2004. – 432 с.

2. Дипломатична діяльність України у сучасному світі / Під ред. І. Р. Алексєєнко, Б. І. Гуменюк, А. В. Денисенко та ін. – К.: Видавництво «Наукова думка», 2013. – 270 с.

3. Кіндрат К., Трохимчук С. Українсько-польські стосунки на зламі тисячоліть / К. Кіндрат, С. Трохимчук. – Львів, 2002. – 112 с.

4. Козакевич Є. Рухаємось у доброму і бажаному напрямі / Є. Козакевич // Політика і час. – № 4, 1995. – С. 21 – 26.

5. Осадчук Б. Україна, Польща, світ. Вибрані репортажі та статті / Б. Осадчук. – К.: Смолоскип, 2001. – 355 с.

6. Сорока М. М. Світ відкриває Україну / М. М. Сорока. – К.: Видавництво «Київська правда», 2001. – 782.

*Яременко Л.Н.,
Березовская О.В.,*

*Институт архивоведения
Национальной библиотеки Украины имени В.И. Вернадского
Киев, Украина*

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ ЦЕННОСТИ НАУЧНО-ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ НАУК УКРАИНЫ

Рассмотрено особенности проведения экспертизы ценности документов, образованных в результате научно-организационной деятельности учреждений НАН Украины.

Ключевые слова: экспертиза ценности, НАН Украины, научные учреждения, научно-организационная документация, Институт архивоведения НБУВ, архив.

Научно-организационная деятельность учреждений НАН Украины фиксируется в делопроизводственных документах, часть которых имеют постоянный срок хранения и передаются в архив учреждения без оговорок, другая часть – имеют во временном сроке хранения отметку «ЭПК» и поэтому должны пройти дополнительную экспертизу ценности.

В соответствии с ГОСТУ 2732:2004 «Діловодство й архівна справа: Терміни та визначення понять» под экспертизой ценности подразумевается определение культурной ценности документов на основании действующих принципов и критериев [1, с. 10]. В «Правилах организации делопроизводства и архивного хранения документов в государственных органах, органах местного самоуправления, на предприятиях, в учреждениях и организациях» дается более широкое определение экспертизы ценности документов – «всестороннее изучение документов с целью внесения их в НАФ или изъятие из него, отнесения их к уникальным и установления сроков хранения документов, не подлежащих внесению в НАФ» [2]. При проведении экспертизы ценности научно-организационной документации экспертными комиссиями научных учреждений применяются основополагающиеся понятия указанных нормативно-методических документов [3].

Экспертиза ценности документов в учреждении проводится: в текущем делопроизводстве – при составлении номенклатур дел, формировании документов в дела и проверке правильности отнесения документов к соответствующим делам, подготовке дел к передаче на архивное хранение; в архиве учреждения – в процессе приема дел в архив и подготовки дел на постоянное хранение [4, 5]. Отбор определенных групп документов осуществляется на основании номенклатуры дел учреждения, а также «Перечня типовых документов, которые образуются в деятельности государственных органов и органов местного самоуправления, других учреждений, предприятий и организаций, с указанием сроков хранения документов» путем просмотра каждого листа дела. Одновременно проверяются качество и полнота действующей номенклатуры дел, правильность определения сроков хранения дел, предусмотренных номенклатурой, соблюдения установленных правил оформления документов и формирования дел. В архиве научного учреждения НАН Украины экспертизу ценности документов проводят при составлении сводных описей дел; в случае поступления документов в неупорядоченном состоянии; в случае истечения сроков временного хранения архивных документов; перед передачей дел на постоянное хранение в Институт архивоведения Национальной библиотеки Украины имени В.И. Вернадского НАН Украины (далее – ИА НБУВ); с целью выявления уникальных документов НАФ [3].

Для организации и проведения экспертизы ценности документов в академических научных учреждениях создаются постоянно действующие экспертные комиссии, функционирующие в соответствии с положениями о них, разработанными на основании типового положения, утвержденного постановлением Президиума НАН Украины от 08.02.2017 г. № 35 «Об утверждении нормативных документов по вопросам архивного дела в учреждениях НАН Украины» (последняя редакция). В состав экспертных комиссий учреждений НАН Украины включаются также сотрудники ИА НБУВ, которые в соответствии с положением об архивном фонде НАН Украины и положением про ИА НБУВ осуществляют научно-методическое консультирование работы делопроизводственных служб, экспертных комиссий, архивных подразделений академических учреждений.

Запрещается изъятие документов для уничтожения без проведения предварительной экспертизы их ценности. Дела с пометкой «ЭПК», в которых экспертизой ценности установлено наличие документов постоянного хранения, подлежат реформированию. Документы постоянного хранения, изъятые из указанных дел, объединяются в самостоятельные дела или присоединяются к другим однородным делам [2, с. 69].

Тщательной экспертизе подлежит переписка научного учреждения, которая, в большинстве случаев, имеет срок хранения 5 лет ЭПК (по истечению пятилетнего срока решением ЭПК НАН Украины срок хранения документов может существенно возрасти, вплоть до определения передачи на постоянное хранение). Так, экспертиза ценности дел с перепиской с Президиумом НАН Украины, отделениями НАН Украины, руководящими государственными учреждениями по вопросам основной деятельности учреждения (о выполнении их поручений и организации научных исследований); перепиской с другими научными учреждениями, организациями об осуществлении научно-исследовательских работ; перепиской о научно-техническом сотрудничестве с зарубежными странами позволяет провести отбор на постоянное хранение документов, характеризующих основные направления деятельности учреждения. На постоянное хранение также передается и переписка о ходе выполнения международных, всеукраинских, региональных научно-технических

программ, проектов; о продлении срока действия, возобновлении, прекращении свидетельств на изобретения, патентов.

Дополнительным информационным источником, кроме официальных документов научных учреждений, являются документы научных советов по проблемам, обществ, комитетов и других общественных организаций, действующих на базе академических институтов. Документация, образующаяся в процессе их деятельности, служит важнейшим документальным источником для исследователей истории науки, отображающим процессы становления и развития определенных научных отраслей не только в системе НАН Украины, но и в пределах всей Украины. Значимыми среди документов таких институций являются их устав, структура, положение, протоколы, стенограммы, резолюции заседаний научных обществ, предложения и замечания, представленные к законопроектам и другим нормативно-правовым актам, документы по деятельности подведомственных структур научных обществ и др. В связи с этим, в большинстве случаев, их документы после проведения экспертизы ценности откладываются в архивных фондах учреждений, на базе которых они организуют свою работу. В этом случае экспертиза ценности проводится по инициативе таких обществ как собственников документов или по инициативе архива с их согласия. Экспертиза ценности документов общественных организаций направлена на определение видового состава документов, характеризующих уникальность деятельности, состава, научных достижений, внедрений научно-технических разработок. Основные критерии экспертизы ценности документов общественных организаций – значение информации, которая содержится в документе; повторение информации документа в других документах; вид документа; оригинальность документа; авторство документа; функционально-целевое назначение организации-фондообразователя; физическое состояние документа; полнота комплекса документов [6, с. 135].

При многих академических институтах действуют специализированные ученые советы с правом принятия к рассмотрению и проведения защиты диссертаций на соискание научной степени доктора (кандидата) наук, не являющиеся штатными структурными подразделениями институтов. В таких случаях в архивный фонд института на постоянное хранение как научно-организационная документация поступают соответствующие основные документы по деятельности спецсовета: стенограммы и протоколы заседаний спецсовета, годовые отчеты о деятельности спецсовета, списки защитивших диссертации, планы подготовки диссертаций, отзывы на диссертации. А в раздел описи документов фонда института с научно-исследовательской документацией передаются диссертации и авторефераты.

Если при институте функционируют профильные научные журналы, в не зависимости от того, являются ли они или нет штатными структурными подразделениями, они передают в архив института протоколы заседаний своих редакционных коллегий.

Также в архиве учреждения откладываются документы такой общественной организации, как профсоюзный комитет, действующий на базе научного учреждения, среди них протоколы, доклады, стенограммы, резолюции общих собраний трудового коллектива, отчетно-выборных конференций, протоколы заседаний профкома, коллективный договор, финансовые отчеты и др.

Таким образом при формировании архивного фонда научного учреждения требуется тщательное проведение экспертизы ценности всех документов, образующихся в его деятельности и деятельности научных и общественных организаций, функционирующих на базе академических учреждений, особенно имеющих временный срок хранения с отметкой «ЭПК». Экспертиза ценности такого ряда доку-

ментов призвана забезпечити найповнішою інформацією об історії створення і діяльності, основних напрямках наукової роботи цих установ, а також досягнень в відповідній професійній області, наукових зв'язів з міжнародними організаціями, громадами, науковими школами, створити репрезентативну інформаційно-наукову базу, яка б освітлювала всі аспекти діяльності наукового закладу НАН України.

ЛИТЕРАТУРА:

1. ДСТУ 2732:2004. Діловодство й архівна справа: Терміни та визначення понять. – чин. від 01.07.2005. – Київ : Держспоживстандарт України, 2005. – 32 с. – (Національний стандарт України).
2. Правила організації діловодства та архівного зберігання документів у державних органах, органах місцевого самоврядування, на підприємствах, в установах і організаціях / М-во юстиції України, Держ. архів служба України ; авт. колектив: С.В. Сельченкова (головн. упорядн.), О.В. Денисенко, М.І. Кузнецова. – К., 2015 – 248 с.
3. Яременко Л.М. До питань експертизи цінності документів Архівного фонду НАН України // Львівська національна наукова бібліотека України імені В. Стефаника: історія і сучасність: доп. та повідомл. Між нар. наук. конф., м. Львів, 28–30 жовтня 2010 р. – Львів, 2010. – С. 402–409.
4. Селіверстова К.Т. Науково-методичне забезпечення експертизи цінності документів / К.Т. Селіверстова // Архіви України. – 2014. – Вип. 4–5 (292–293) – С. 131–151.
5. Сельченкова С.В., Селіверстова К.Т. Експертиза цінності управлінських документів : науково-методичний посібник / С.В. Сельченкова, К.Т. Селіверстова ; Укрдержархів, Укр. наук.-дослід. ін-т архів. справи та документознавства, Спілка архівістів України, Рівнен. осередок САУ. – Київ; Рівне, 2011. – 170 с.
6. Сельченкова С.В. Експертиза цінності управлінських документів недержавних організацій: організаційно-методичний аспект / С.В. Сельченкова // Студії з архівної справи та документознавства. – К., 2004. – Т. 11. – С. 133–137.

Білай Ю.В.,

*Бердянський державний педагогічний університет,
гуманітарно-економічний факультет
м. Бердянськ, Україна*

ПОЗАСИСТЕМНІ КОНТРРОЗВІДУВАЛЬНІ ПІДРОЗДІЛИ БІЛОГО РУХУ НА ПІВДНІ УКРАЇНІ (1918-1920 РР.)

Контррозвідка є одним із найважливіших інституційних елементів державоохоронних структур. У науковій розвідці автор досліджує питання існування позасистемних контррозвідувальних організацій Білого руху на півдні України у 1918-1920 рр. Дослідник намагається дослідити специфіку та особливості функціонування позасистемних контррозвідувальних підрозділів.

Ключові слова: контррозвідка, південь України, Білий рух.

Контррозвідка в умовах бойових дій є структурою, на яку покладається боротьба з розвідкою стратегічного опонента, шпигунством, корупцією, підривною діяльністю в тилу власної армії. Вона запобігає збору розвід інформації супротивником про чисельність, підготовленість та якість військ, політичну ситуацію на театрі

військових дій, присікає діяльність панікерів, агітаторів та агентів ворожої країни чи державного утворення.

Як правило, від своєчасно наданої інформації залежить результат військових дій. Зважаючи на дану обставину в роки Громадянської війни 1918-1922 рр. очільниками Білого руху була створена мережа спецслужб в містах південноукраїнського регіону.

Наразі питання вивчення історії діяльності контррозвідки Білого руху, що у 1918-1920 рр. окупував досить значні території України, є досить актуальним. Адже саме зараз, після анексії Кримського півострова у лютому 2014 р., війни на сході нашої країни, що триває вже майже рік, постає питання вивчення історичного досвіду діяльності контррозвідувальної служби стратегічного опонента. Зважаючи на особливості розбудови і діяльності контррозвідки Добровольчої Армії окрім офіційних структур, що керувалися вказівками командування армії, існували і неофіційні, позасистемні організації, що отримали назву «самочинна контррозвідка».

Мета нашої роботи – з'ясувати специфіку створення та роботи, політичні уподобання позасистемних контррозвідувальних організацій на території півдня України.

Історіографія роботи представлена працями В.Г. Бортневського [1] та С.В. Волкова [2], Н.С. Кірмеля [4], в яких розкривається поняття позасистемної («самочинної») контррозвідки, висвітлюються політичні та військові цілі цих організацій. В роботі дослідників О.В. Репникова та В.С. Христофоров [5] зазначається про негативний вплив контррозвідувальних організацій на суспільно-політичну ситуацію в регіоні, що був окупований білогвардійцями у 1918-1920 рр. В своїх мемуарах А.І. Денікін зазначає про негативний вплив контррозвідки на сприйняття населенням ідей Білого руху [3].

Загальновідомо що в 1917 році генерали колишньої імператорської армії починають організацію військових підрозділів для боротьби проти режиму більшовиків на Півдні Росії. Створені ними військові частини отримала назву Добровольчої Армії. Під час підготовки плану з ведення війни проти більшовиків постає питання про організацію контррозвідувальних організацій на окупованих більшовиками територіях України. На початку 1918 року командуючий армією М.В. Алексєєв своїм наказом створює структури контррозвідки [4, 20-21]. Але саме після цього наказу, за визначенням А.І. Денікіна, починається створення «самочинних» структур [3, с.323].

Термін «самочинна контррозвідка», що існував в офіційних документах того часу – це контррозвідувальні організації, не зазначені в штатному розкладі чи наказах командуючих армією. В такого роду структурах, як правило служили не професійні розвідники, а офіцери-монархісти, які не розуміли специфіку контррозвідувальної діяльності. Ці структури замість ретельного аналізу зібраних матеріалів і передачі їх командуванню армії приймали швидкі, емоційні рішення. Ці дії призводили до ускладнення роботи штатних спецслужб армії. Позасистемна («самочинна») контррозвідка замість забезпечення законності і правопорядку виносила, виходячи з зібраних даних, смертні вироки без проведення суду. Саме діяльність «самочинної», а не офіційної контррозвідки знаходила відповідь у промовах та листівках більшовицьких агітаторів [3, с.323 - 324].

Прикладом діяльності «самочинної» контррозвідки може слугувати діяльність монархічних таємних організацій в Україні в 1918-1920 роках.

Одною з перших подібних організацій було угруповання монархістів, створене в 1-й бригаді М.Г. Дроздовського на Румунському фронті, яка брала участь в переході з Румунії на Дон по території Півдня України. Ця організація займалася вер-

буванням співробітників, проведенням операцій ліквідації «ненадійних елементів». «Ненадійними елементами» вважалися всі, хто висловлювався проти царизму і монархії [1, с.97-98].

В ряди «самочинної контррозвідки» потрапляє ще одна організація, в яку входив майбутній голова «Всеросійської фашистської організації» поручик А.А. Вонсяцький. Організація була створена при загоні охорони Царського маєтку в місті Ялта. Члени цієї організації 15 грудня 1918 року вбили місцевого підприємця Ю. П. Гужона, котрого вони нібито підозрювали в зв'язках з масонами. Зважаючи на французьке підданство вбитого це загострило відносини між Добровольчою Армією і її союзником – французами. Владою білогвардійців, спільно з французами було проведено розслідування і судове слідство щодо цього епізоду, але щоб не псувати міжсоюзних відносин і престижу Добровольчої Армії було вирішено вивести організацію з території України, і суд не продовжувати. Таким чином, завдяки діяльності структури під керівництвом А.А. Вонсяцького більшовики отримали приклад «антинародності» режиму – несправедливий суд, який не виніс покарання вбивцям, відпустивши їх [5, с.70].

Крім того наявна інформація щодо існування «самочинної контррозвідки» в Севастополі, Миколаєві, та інших містах Південної України [4, 54-55].

Зважаючи на діяльність організацій, які підривали авторитет армії і командування, генерал-лейтенант П.М. Врангель видає наказ № 3248 від 28 травня 1920 року про судову відповідальність за створення «самочинних структур розвідувального і контррозвідувального характеру» [2, с.97]. Цим рішенням командувач намагався підвищити рівень довіри до офіційних контррозвідувальних структур, і свого власного авторитету.

Отже, діяльність позасистемної («самочинної») контррозвідки завдавала нищівного удару по сприйняттю населенням ідей Білого руху. Слід відмітити, що всі організації були монархічними за своїми політичними поглядами, що не додавало переваг Добровольчій армії, та її керівникам, особливо зважаючи на той політичний терор, що розгорнули вищезгадані організації на теренах Півдня.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бортневский В.Г. Разведка и контрразведка Белого Юга (1917 – 1920 г.) / В.Г. Бортневский //Новый часовой. – 1995. – №3 – С.51
2. Волков С.В. Белое движение. Энциклопедия гражданской войны / С.В. Волков – М.: Изд. "Олма-Пресс", 2003.– 672 с.
3. Деникин А. И. Очерки русской смуты. Том II. / А.И. Деникин – М.: Наука, 1991. – 378 с.;
4. Кирмель Н.С. Деятельность разведки белогвардейских правительств и армий в годы Гражданской войны в России (1918 – 1922 гг.) / Н.С. Кирмель –М.: ВУ, 2008. – 162 с.
5. Репников А. В., Христофоров В. С. В. В. Шульгин — последний рыцарь самодержавия. Новые документы из архива ФСБ / А.В. Репников, В.С. Христофоров // Новая и новейшая история : журнал. — 2003. — № 4. — С. 64—111.

Волік Н.В.,
*аспірант Тернопільського національного педагогічного університету
ім. В.Гнатюка, Україна*

ДІЯЛЬНІСТЬ СВЯЩЕНИКІВ–БІРІТУАЛІСТІВ¹ СЕРЕД УКРАЇНСЬКИХ ІМІГРАНТІВ У КАНАДІ (1899–1920-ті рр.)

У тезах проаналізовано діяльність священників-біритуалістів серед українських іммігрантів у Канаді, розкрито особливості та проблеми їхнього служіння протягом 1899–1920-х рр.

Ключові слова: священник-біритуаліст, оо.Редемптористи, Греко-Католицька Церква, українська імміграція, Канада.

Наприкінці ХІХ ст. розпочалася перша хвиля української імміграції до Канади. Кількість іммігрантів із Західної України до 1906 р. досягла 100 тис. осіб [11, с. 196]. Поодинокі місії греко-католицьких священників із США (Нестора Дмитрива, Павла Тимкевича, Іоана Заклинського, Дамаскина Поливки) не могли задовольнити духовні потреби новоприбулих. Відтак, частина переселенців поповнювала лави Російської Православної Церкви, протестантських конфесій або ставали «заручниками» самозванців, як наприклад Серафимової церкви, Руської Незалежної Православної Церкви (Ruthenian Independent Orthodox Church) та ін. [1, с. 204–210].

Духовенство Римо-Католицької Церкви (далі – РКЦ), яке опікувалося новоприбулими, а також з метою збільшення кількості душпастирів для українців, у 1898 р. звернулося з проханням до згуртування оо. Редемптористів у Бельгії, щоб ті направили своїх священників для опіки над галичанами в Канаді. Отці редемптористи були відомі своєю успішною проповідницькою діяльністю серед іммігрантів, тому погодилися надати свою допомогу [9, с. 95-113.].

Першим серед бельгійських священників, хто перейнявся духовною місією, був о. Ахіль Деляре (Achille Delaere). У 1899 р. він розпочав свою діяльність в Манітобі, а з 1904 р. – в окрузі Йоркстону, територія якого за розмірами складала половину Бельгії і була «забута» католицьким духовенством. Незважаючи на прагнення о. Ахіля допомогти русинам, вони вороже ставилися до нього через латинський обряд, бельгійське походження і погане знання української мови [7, с. 159]. Тоді у 1906 р. з дозволу папи Пія Х о. Деляре змінив свій обряд на візантійський, що допомогло йому налагодити контакт з іммігрантами [4]. Вважаємо, що саме з цього часу розпочалася офіційна практика біритуалізму серед духовенства латинського обряду в Канаді з метою надання духовної опіки українським поселенцям.

За три роки на допомогу о. Деляре приїхав о. Генрі Бульс (Henry Buels). Ще в дитинстві він був захоплений місіонерською діяльністю о. Ахіля, тому після священничих свячень вирішив прийняти східний обряд і служити серед українських іммігрантів у Канаді. Щоб вивчити українську мову і обряд о. Генріх навчався в Крехові, у монастирі оо.Василіян. З 1909 р. опікувався іммігрантами в Йорктоні, а з серпня 1910 р. переїхав в Брендон (Манітоба) та служив в окрузі Овкбурн. З його ініціативи у 1917 р. було відкрито школу для юнаків, у 1926 р. там навчалася 75 учнів [2, с. 119–127]. У 1913 р. отець повернувся в Йорктон й обслуговував місійні станиці до останніх днів життя. Помер о. Генріх у 1918 р. [3].

¹ Священник-біритуаліст – це священнослужитель, який отримав право служити Святі Тайнства в обряді до якого не належав (так зв. індульть біритуалізму) [5].

Серед перших отців-біритуалістів слід згадати і про о. Ноеля Декампа (Noel-Marie Decamp). Своє священиче служіння він розпочав у 1904 р. серед польських іммігрантів в Оттаві, однак на прохання о. Ахіля перейшов на візантійський обряд (1909 р.) і почав вивчати українську мову. Отець Декамп зіграв важливу роль в створенні тимчасового монастиря в Хуббарті (Саскачеван), Інституту Святого Серця (The Sacred Heart Institute) для молодих жінок і Коледжу святого Йосипа (The St. Joseph's College) для молоді. Перебуваючи в Йорктоні (1916 – 1921 рр.) о. Ноель заснував там Малу семінарію (згодом The St. Vladimir's College, Roblin, Manitoba), а у 1920 р. розширив монастир редемптористів для розміщення студентів. Окрім пастирської роботи, отець виконував обов'язки директора і викладача в семінарії, опікувався новіціатом, був помічником о. Ахіля в навчанні редемптористів східному обряду в Канаді. Через слабе здоров'я о. Декамп у 1924 р. повернувся до Бельгії, однак аж до смерті цікавився діяльністю отців редемптористів у Канаді серед українських іммігрантів [8].

Натхненним місіонерською діяльністю був і о. Чарльз Течер (Charles Techeur). Разом із своїми вчителями оо. Йосипом Щріверсом (Joseph Schrijvers), Гектором Кінзінгером (Nector Kinzinger) та Якобом Янссенсом (Jacob Janssens) організували при монастирі в Бельгії курси української мови. Сам отець вивчав мову і обряд у Крехові. З 1911 р. служив у Йорктоні, проте знаючи іврит і всі семітські мови, у 1914 р. був відряджений до Бельгії, де став професором біблеїстики в семінарії. Впродовж червня–жовтня 1927 р. він перебував у Канаді в якості помічника о. Ахіля. Через вороже ставлення іммігрантів і слабе здоров'я, отець повернувся до Бельгії, після чого почав наполягати в заснуванні східної гілки редемптористів в Україні з метою підготовки їх для опіки над іммігрантами у країнах Північної Америки. Зауважимо, що отці, які перебували в Йорктоні, також виїздили до українців у східну частину Канади (провінції Онтаріо, Квебек). Загалом у 1916 р. 7 бельгійських священиків опікувалися 40 поселеннями українців на території Канади [6, с. 63–64]. Також стараннями о. Ахіля Деляре були залучені до служіння в українських поселеннях А. Десмараїс (Albert Desmarais), Я. Ж. Ру (Jean Joseph Ru), Е. Волш (Edward Walsh), Л. Говард (Lucien Howard), П. Мюррей (Patrik Murray) та ін. [7, с. 94].

Попри бажання священиків допомогти українцям, їхня діяльність піддавалася гострій критиці з боку іммігрантів. Про це був повідомлений і митрополит Андрей Шептицький під час візитації Канади (1910 і 1921 рр.). Отці редемптористи скаржилися про упереджене ставлення до них української громади через бельгійське походження, недосконале знання української мови та підпорядкування духовенству РКЦ. Також іммігранти звинувачували бельгійських отців у тому, що вони хочуть латинізувати українців, а церковне майно віддати римо-католикам. Пов'язуємо це з тим, що українські переселенці асоціювали латинське духовенство із польською владою, що призводило до глибоких соціальних конфліктів.

Проте, священикам-біритуалістам все ж вдалося зайняти вагоме місце в церковно-релігійному житті українців. З їхньої ініціативи були засновані громадські об'єднання, монастирі, церкви, освітні заклади. Священики опікувалися також малозабезпеченими сім'ями іммігрантів. Завдяки численним зверненням оо. А. Деляре, Н. Декампа, Ч. Течера та інших редемптористів до римо-католицького духовенства, українські греко-католики в Канаді отримали свого першого єпископа – Никиту Будку, номінація якого засвідчила початок становлення нової релігійної інституції за океаном.

Таким чином, діяльність оо. Редемптористів, які перейшли на візантійський обряд, посприяла згуртуванню греко-католицьких громад та налагодила духовне

життя новоприбулих. В подальшому, це пригальмувало масові переходи українських іммігрантів до інших конфесій і стало основою для розвитку Греко-Католицької Церкви у Канаді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волік Н. Греко-Католицька Церква в Канаді і римо-католицьке духовенство: проблема взаємовідносин (кінець XIX–початок XX ст.): матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю [«Українська Греко-Католицька Церква в історії та сучасних процесах розвитку українського суспільства»] (м. Тернопіль, 21–22 квітня 2016 р.) / За заг. ред. д. істор. н. Е. Бистрицької (гол. ред.). – Тернопіль-Київ: Вектор, 2016. – 359 с., С. 204–210.
2. Патарак І. Чин отців Редemptористів у громадсько-релігійному житті українців в Канаді / І. Патарак // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Історичні науки. – 2008. – Вип. 11.– С. 119–127.
3. Подвижники ЧНІ. 130 років з дня народження о. Генріха Бульса [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://cssr.lviv.ua/news/?article=787> (дата звернення 02.02.2017 р.). – Назва з екрана.
4. Редemptористи. Некролог Львівської провінції: Ахіль Деляре (Achille Delaere) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.cssr.lviv.ua/news/?article=697> (дата звернення – 03.02.2017) – Назва з екрана.
5. Танасійчук А. Листи на свячення [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://theology.in.ua/ua/bp/theologia/practical/canon/57897/> (дата звернення – 03.02.2017) – Назва з екрана.
6. Хом'як Р. Начерк Діяльності оо. Редemptористів у Канаді / Р. Хом'як // Пропам'ятна книга з нагоди золотого ювілею поселення українського народу в Канаді. – Йорктон: Голос Спасителя, 1941. – С. 63–64.
7. Bodrug J. Independent Orthodox Church: memoirs pertaining to the history of a Ukrainian Canadian Church in the years 1903 to 1913 / J. Bodrug; ed. by J. Gregorovich; Introd. by Paul Yuzuk. – Toronto: Ukrainian Canadian Research Foundation, 1982. – 159 p.
8. Centennal Snapshots. Father Noel-Marie Decamps // Ukrainian Redemptorists 100 years [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.santalfonsoedintorni.it/BiografiePDF/2AmericaNord2/03Noel%20Decamps.pdf> (last access: – 03.02.2017) – Title from the screen.
9. Laverdure L. Achille Delaere and the Origins of the Ukrainian Catholic Church in Western Canada / L. Laverdure // Historical papers 2004. Canadian Society of Church History. Annual Conference University of Manitoba 3-4 June 2004 / ed. by Bruce L. Guenther – Canada, 2004. – P. 95-113.
10. McBriarty A. The History of the Redemptorists in Western Canada / A. McBriarty // Canadian Catholic Historical Association, Report, 14 (1946). – P. 73–94.
11. Petryshyn J. Peasants in the promised land: Canada and the Ukrainians (1891-1914) / J. Petryshyn – Toronto: James Lorimer & Company, 1985. – 270 p.

Малярчук Н.Г.

*Донецький державний університет управління,
м. Маріуполь, Україна*

УКРАЇНСЬКЕ НАСЕЛЕННЯ ДОНБАСУ В 20-30 РР. ХХ СТ. (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПЕРЕПИСІВ 1923, 1926, 1939 РР.)

Розглянуто динаміку чисельності українського населення Донбасу в 20-30-ті рр. ХХ ст., його кількісне співвідношення з представниками інших етнічних груп регіону, зокрема, російської. Проаналізувавши матеріали переписів населення 1923,

1926, 1939 рр., автор робить висновок щодо кількісного домінування українців в регіоні протягом міжвоєнного періоду, поступової зміни співвідношення частки росіян та українців у міських поселеннях Донбасу на користь останніх.

Ключові слова: українці, Донбас, переписи населення, росіяни

Донбас це регіон українсько-російського прикордоння, розташований на межі розселення українців та росіян, з історично складною системою міжетнічних взаємин, тому необхідність дослідження історії етнічних груп, що мешкають на його території, не викликає сумнівів. Дослідники етнічної історії регіону зосереджувалися переважно на вивченні національних меншин [1], чим обумовлюється актуальність даного дослідження. Вивчення українців Донбасу на різних історичних етапах сприятиме подоланню хибних уявлень про місце українців в етнічній структурі Донбасу, їхньої ролі в житті регіону, які були сформовані ще за радянських часів. Мета дослідження: на основі аналізу даних подвірного перепису Донецької губернії 1923 р. [2;3] та Всесоюзних переписів населення 1926 [4] та 1939 рр. [5] з'ясувати динаміку чисельності українського населення Донбасу в 1923-1939 рр., його кількісне співвідношення з представниками інших етнічних груп регіону, зокрема, російської.

На початку 20-х рр. ХХ ст. українці становили абсолютну більшість серед мешканців Донбасу. За даними суцільного подвірного перепису Донецької губернії 1923 року частка українців дорівнювала тут 64%, тоді як росіян – 26%, представників інших національностей – 10% [3,с.458-459]. Серед міського населення домінували росіяни – 53%, тоді як українці становили лише 35% від міського загалу [3,с.458-459]. З вісімнадцяти міст Донецької губернії лише чотири: Старобільськ, Слов'янськ, Дебальцеве та Бахмут, були здебільшого українськими за своїм етнічним складом [4,с.100-106]. Низький рівень урбанізації українського населення пояснюється їхньою переважною зайнятістю у сільському господарстві. Відомий радянський дисидент П. Григоренко у своїх спогадах так описав свої враження від біржі праці в Юзівці на початку 1920-х років: «Але я і зараз наяву бачу величезний двір, заповнений сірячиною і личаковою Росією. Українців майже немає. Україна ростить хліб, сади, живність» [6,с.46]. На думку польської дослідниці М. Студенної-Скрукви, низький показник частки українців серед населення міст, порівняно з росіянами, не можна пояснювати лише психологічними рисами українців, як це роблять деякі дослідники. Варто враховувати й те, що через значно суворіші ніж на Донбасі природні умови північних та центральних губерній Росії, заняття сільським господарством в цих регіонах було менш прибутковим. Це змушувало російських селян шукати додаткового заробітку на донбаських шахтах, а коротший період вегетації, властивий природі цих російських регіонів, викликав появу серед тамтешніх селян такого явища, як сезонна праця [7,с.147,152]. Американський дослідник історії Донбасу Г. Куромія зазначав, що страх перед роботою на шахті був властивий усім без винятку, навіть дітям гірників, які, в більшості своїй, не прагли успадкувати професію батька. Примусити людину піти працювати на шахту могли лише економічні міркування [8,с.51].

Отже, українці були здебільшого сільськими жителями, оскільки 86% їх мешкали у селах [3,с.458-459]. Відповідно, на селі вони становили абсолютну більшість населення – 73 % від загалу [3,с.458-459]. Слід зауважити, що на початку 20-х рр. ХХ ст. представники різних етнічних груп, що проживали в сільській місцевості Донбасу, воліли мешкати відокремлено, у власному етнонаціональному середовищі. К. Ворошилов, уродженець Донбасу, згадуючи про малу батьківщину своїх батьків с. Боровське на Старобільщині писав: «Росіяни-боровчани і українці з

довколишніх сіл жили дружно, хоча спілкувалися не часто. Однак у цій близькості була все ж помітна певна грань, і якимось само собою виходило, що жителі сусідніх сіл не перемішувалися – в українських і російських селах був майже повністю однорідний національний склад» [9, с. 11]. Це підтверджують і дані суцільного подвірного перепису Донецької губернії 1923 р., згідно з якими 74% сіл регіону були за своїм етнічним складом українськими (моноетнічними, або з переважно українським населенням), а 15,3% – російськими [3, с.300-457].

Всесоюзний перепис населення 1926 року зафіксував, що хоча абсолютна кількість українців в регіоні зросла, проте відносний показник залишився той самий – 64% від загалу. Так само не змінилась відносна кількість російського населення – 26%, при зростанні абсолютного показника [4, с.16-17,33,336-337]. Проте, змінилося співвідношення українців і росіян у містах та селах Донбасу: частка росіян серед городян зменшилася з 53% до 48%, тоді як частка українців, навпаки, зросла з 35% до 41% [4, с.17-18,34,341-342,345-347,350-353]. Так само в селах відсоток українців зріс з 73% до 76%, а росіян – зменшився з 17% до 15% [4, с.18-19,34-35,342-343,347-348,353]. Це можна пояснити тим, що внаслідок передачі у 1924 році частин Шахтинської та Таганрозької округ до складу РСФРР, більшість районів, у яких компактно проживали росіяни, відійшли від Донецької губернії.

Проголошення партійним керівництвом СРСР в другій половині 1920-х рр. курсу на індустріалізацію країни та колективізацію сільського господарства спричинила хвилю міграцій. Міста та робітничі селища Донбасу стали поповнюватися вихідцями з різних республік СРСР, хоча основним джерелом припливу мігрантів, як і раніше, була РСФРР. Це змінило співвідношення українців та росіян в регіоні. За даними Всесоюзного перепису населення 1939 р. частка українців на Донбасі зменшилася з 64% до 61%, тоді як росіян, навпаки, зросла з 26% до 32%. Частка інших етнічних груп, порівняно з попередніми переписами, зменшилася з 10% до 7% [5, с.68,70].

Наприкінці 1930-х рр. зазнала змін і поселенська структура українців регіону, які не уникли урбанізації і станом на 1939 рік більшість з них – 68% були вже мешканцями поселень міського типу, тоді як лише 32% жили в селах [5, с.68,70]. Змінилося співвідношення українців та росіян в містах Донбасу. У 1939 р. абсолютну більшість у міських поселеннях склали українці, оскільки їх частка серед населення на той час становила 56%, тоді як росіян – 37%. Зростання питомої ваги українців у містах Донбасу було спричинено насильницькою колективізацією села та голодомором, які змусили українських селян шукати кращої долі у місті, а також розгортанням промислового будівництва у ряді областей РСФРР, що дещо зменшило приплив росіян у регіон. Зрозуміло, що зазначені трагічні події к.20-поч. 30-х рр. ХХ ст. не могли не відбитися на кількості сільського населення. Протягом шістнадцяти років – з 1923 по 1939 рр. українське сільське населення регіону зменшилося на 30%. Змінилася і частка українців серед мешканців сільської місцевості Донбасу з 76% у 1926 році до 74% у 1939 [5, с.68,70].

Таким чином, у міжвоєнний період серед жителів Донбасу українці становили абсолютну більшість, хоча наприкінці цього періоду, внаслідок посилення міграційних процесів, викликаних індустріалізацією, частка їх дещо зменшилася. Відбулися зміни й у поселенській структурі цієї етнічної групи: на початку 1920-х рр. абсолютна більшість українців Донбасу мешкала на селі, а наприкінці досліджуваного періоду – в містах. Протягом міжвоєнного періоду кардинально змінилося співвідношення українців та росіян у міських поселеннях Донбасу. Якщо у 1923 році абсолютну більшість в містах становили росіяни, а українці посідали другу позицію, то уже у 1926 році більшість росіян серед міського населення була уже віднос-

ною, а у 1939 році абсолютну більшість серед донбаських містян склали українці. Щодо частки українців серед сільського населення Донбасу, то протягом всього міжвоєнного періоду вони становили абсолютну більшість на селі, хоча жорстока політика радянської влади стосовно селянства призвела до зменшення кількості українців у селах Донбасу та, відповідно, зменшення їхньої частки серед сільського населення регіону.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Обидьонова О.В. Національні меншини Донбасу в 20-30- ті роки ХХ с.: Дис...канд. іст. наук: 07.00.01 / О.В. Обидьонова. – Донецьк, 2000. – 247 с.; Сучкова О.Ю. Євреї в Донбасі (20-30 рр. ХХст.): Дис...канд. іст. наук: 07.00.01 / О.Ю. Сучкова. – Донецьк, 2005. – 250 с.; Малярчук Н.Г. Росіяни в Донбасі (20-30 рр. ХХ ст.) / Н.Г. Малярчук. – Донецьк: ПП Чернецька Н.А., 2011. – 296 с.
2. Итоги сплошной подворной переписи Донецкой губернии (январь - февраль 1923 г.). Итоги демографической переписи Донбасса. – Т.4. – Харьков, 1923. – 459 с.
3. Итоги сплошной подворной переписи Донецкой губернии (январь-февраль 1923). - Т.2. Итоги городской переписи. – Харьков, 1923. – 135 с.
4. Всесоюзный перепис людності 1926 р. Українська соціалістична радянська республіка. Степ. Дніпрянський промисловий підрайон. Гірничий підрайон. Національність, рідна мова, вік, письменність. – Т. XIII. – М. : Видання ЦСУ Союзу РСР, 1929. – 465 с.
5. Всесоюзная перепись населения 1939 года. Основные итоги / Под. ред. Ю.А. Полякова. – М., 1992. – 256 с.
6. Григоренко П. В подполье можно встретить только крыс. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://library.khpg.org/files/docs/1361891991.pdf>
7. Студенна-Скруква М. Український Донбас. Обличчя регіональної ідентичності / М. Студенна-Скруква. – К.: Лабораторія законодавчих ініціатив, 2014. – 410 с.
8. Куромія Г. Свобода і терор у Донбасі: Українсько-російське прикордоння, 1870-1990-ті роки / Г. Куромія. – К.: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2002. – 510 с.
9. Ворошилов К.Е. Рассказы о жизни. (Воспоминания) / К.Е. Ворошилов. Кн.1. – М.: Политиздат, 1968. – 368 с.

Мацьків Т.Я.,

*Науково-дослідний інститут українознавства
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ДЕКОМУНІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ (90 РР. ХХ ст.- ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

Розглядається явище декомунізації в історії сучасної України. Аналізуються особливості та шляхи здійснення цього процесу. Висвітлюється роль декомунізації у процесі трансформації українського суспільства.

Ключові слова: Україна, декомунізація, суспільство.

Процес декомунізації став важливою складовою у процесі відновлення демократичних держав після краху СРСР та розпаду соціалістичного блоку країн. Під

декомунізацією ми розуміємо процес чи систему заходів, теоретичну та практичну діяльність, спрямовану усунення комуністичної ідеології у всіх сферах життя країни після падіння правлячого тоталітарного режиму. Цей термін появився на зразок денацифікації, що відбувалась у ФРН після Другої світової війни.

Декомунізація мала різну специфіку у країнах через геополітичні, економічні, ідеологічні та національні фактори. У державах Центральної Європи та Балтійського регіону вона носила централізований характер, і вже на початку 90-х років національні парламенти прийняли низку законів, суть яких полягала у викоріненні комунізму у всіх сферах суспільства. Зокрема, такі постанови були прийняті у Польщі, Чехії, Угорщині, Литві, Латвії та Естонії. Процес ліквідації комуністичної ідеології мав свою тенденцію: його масштаби мають нисхідний характер із заходу на схід. У країнах соцтабору, де ліві режими були встановлені лише у 40-х роках ХХ ст., цей процес був більш швидким і рішучим, натомість у державах колишнього Радянського Союзу – це явище було або неможливим, або має вибірковий характер.

Особливість декомунізації в Україні полягає в тому, що, по-перше, існують великі регіональні відмінності ставлення до радянського спадку, по-друге – на державному рівні процес тотальної декомунізації було закріплено лише у після Революції Гідності, тобто більше двадцять років після проголошення незалежності, по-третє – сфера державної політики історичної пам'яті стала ареною політичної боротьби.

Суб'єктами декомунізації в Україні виступають громадянське суспільство з однієї сторони, держава з іншої. «Тотальна декомунізація», тобто на законодавчому рівні, розпочалась після революційних подій 2013-2014рр. Початком цього процесу в Україні припадає на кінець 80-х. ХХ ст. Горбачовська перебудова спричинила активне розгортання національних рухів, що стало вагомим фактором у процесі відновлення незалежності. Їх діяльність також супроводжувалась тиском на правлячу комуністичну еліту. Першим реальним результатом стають закони, прийняті у 1989 -1990 роках, зокрема: 28 жовтня 1989 року – закон УРСР «Про мови в УРСР», у якому вперше українську мову було визначено на державному рівні [4]. Комунізація в Україні носила особливий характер, русифікація була її однією з головних складових, тому цей закон став важливою складовою на шляху відродження українства. 3 серпня 1990 року Верховна Рада УРСР прийняла ще один не менш важливий закон «Про економічну самостійність Української СРР», що стало практичним кроком до старту ліквідації командної економіки в Україні[3]. У березні 1990 року було скасовано монополію КПРС на владу, що пришвидшило формування багатопартійності. Наступним етапом у цьому ланцюжку подій став процес ліквідації комуністичної партії України. У серпні 1991 року вона була заборонена Президією Верховної Ради України за підтримку серпневого путчу[8]. Проте вже у 1993 році комуністи створили КПУ (як партію незалежної України), юридичною підставою для чого стала постанова Президії ВРУ про можливість створювати партії з комуністичною ідеологією. Процес комуністичної партії затягнувся протягом 25 років, лише в грудні 2015 року судовою постановою КПУ була заборонена [7].

Найшвидше декомунізація розгорнулась в системі освіти. З навчального процесу були викинуті предмети, присвячені основам комуністичної ідеології. У гуманітарній науці розпочався бурхливий період переосмислення, пошук нових методик досліджень. Особливістю процесу декомунізації у 90-х роках було те, що прагнення представників інтелігенції, громадянського суспільства ніяким чином не реалізовувались на державному рівні. Порівнюючи ті процеси, які відбувались у

західних сусідів, особливо що стосувалось люстрації, Україна залишилась далеко позаду. Колишні компартійні функціонери та чиновники стали ядром формування нової влади, але вже під різними політичними прапорами.

Після проголошення незалежності розпочались зміни на культурно-символічному рівні. Декомунізація знизу, чи відмова від радянської символіки, перейменування вулиць – всі ці процеси активно відбувались на заході України, регіоні, де радянське минуле було найкоротшим, а в колективній пам'яті населення асоціювалось як чуже та вороже. Так, на початку 90-х років на заході України пам'ятники Леніну були ліквідовані повністю, а Чернівецькій, Хмельницькій та Вінницькій областях – переважна більшість [6]. Натомість чим далі на схід, тим така тенденція зводилась до нуля, або ж мала протилежний характер. Багато дослідників апелюють до того, що комуністична символіка, чи радянські назви не є головним ключем до якісних суспільних змін і трансформації українського суспільства. Проте не можливо заперечувати той факт, що колективна свідомість формується через суспільний простір, у тому числі символічний.

Наступним етапом у розвитку декомунізації стали 2000-і роки, особливо часи президентства В. Ющенка (2005-2010рр.). Його діяльність швидше називається «українізацією», ніж декомунізацією. Під керівництвом В. Ющенка було розроблено кілька масштабних проектів, зокрема прийнято закону про визнання голодомору 1932-1933 геноцидом [2]. У цей час було створено і окрему наукову інституцію – Український інститут національної пам'яті, метою якої було подолання наслідків тоталітаризму. Ідея створення такої централізованої установи не українське явище. У 90-х роках в Німеччині і країнах Балтики, а пізніше і в інших державах Центрально-Східної Європи були появились інститути чи комісії, головною метою яких було розслідувати справи проти людяності, оцінка злочинів тоталітарних режимів [5]. УІНП було створено за зразком сусідньої Польщі.

Політика президента В.Януковича носила російськоцентристський характер, а сфера історичної пам'яті копіювалась на зразок російської. Це був період формування нового міфу про Радянський Союз, Другу світову війну, особливу роль російської мови і Росії загалом для України. Сфера історії та історичної пам'яті не просто потрапила під жорсткий контроль влади, а стала чи не головним аргументом для формування дуже широкої підтримки серед російськомовних регіонів України, перш за все південно-східних регіонів та Криму. Вже у 2010 році вийшли нові відредаговані підручники, головний акцент яких був на т.з. «спільній історії» України та Росії [9].

Революція Гідності і переломні моменти 2014 року стали новим етапом в історії української державності. Вже під час революційних подій розпочався новий етап декомунізації знизу. 22 лютого 2014 року у Києві розпочався народний демонтаж пам'ятника Леніну. За цим протягом літа-весни 2014 року на хвилі громадської активності Україною прокотився «ленінопад». Можна засуджувати фізичне знищення пам'ятника з правової точки зору, але сам «ленінопад» став символічним, бо показав прагнення українців бути українцями, відірватись від радянського міфу. Найвищого рівня декомунізація досягла з прийняттям спеціальних законів. 9 квітня 2015 року ВРУ вперше у своїй практиці прийняла чотири закони, які передбачали цілу низку заходів: ліквідацію пам'ятників комуністичним вождям, перейменування населених пунктів, відкриття архівів спецслужб, засудження тоталітарних режимів та кримінальну відповідальність за їх пропагування, порядок відзначення борців за волю України у ХХ ст. [1]. Декомунізаційні закони викликали жваву суспільну дискусію, заяви про прагнення узурпувати минуле, створити ексклюзивно-націоналістичну модель українського минулого. Окрім того, складним виявився

процес перейменування населених пунктів. Найбільш резонансним були події у Кропивницькому (колишня назва Кіровоград), де згідно соціологічним опитуванням дві третини населення були за збереження існуючої назви міста. Через два роки після прийняття законів та їх виконання суспільство дійшло згоди у більшості пунктів.

Таким чином, бачимо, що процес декомунізації в Україні розпочався ще на початку 90х рр. і триває до сьогодні. Декомунізаційні процеси та їх динаміка є відображенням процесу трансформації українського суспільства, а їх реалізація прямо залежить від політичної ситуації в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Декомунізація. Роз'яснення змісту прийнятих законів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.memory.gov.ua/page/dekomunizatsiya-0>
2. Закон України про Голодомор 1932-1933 років в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/376-16>
3. Закон про економічну самостійність Української РСР [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/142-12>
4. Закон про мови в УРСР [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/8312-11>
5. Касьянов Г.К десятилетію Украинского института национальной памяти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://historians.in.ua/index.php/en/dyskusiya/1755-georgij-kas-yanov-k-desyatiletiju-ukrainskogo-instituta-natsional-noj-pamyati-2006-2016>
6. Скільки всего памятников Ленину? [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://lenin.tilda.ws/skolko>
7. Справа про заборону [Електронний ресурс] // Українська правда. – Режим доступу: <http://www.pravda.com.ua/news/2002/01/11/2986279/>
8. Указ Президії Верховної Ради України про заборону Комуністичної партії України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1468-12>
9. Українські та російські вчені написали посібник з історії без Голодомору, УПА і Мазепи // Дзеркало тижня. – 1 жовтня 2012.

*Москальова Ю.Р.,
аспірантка кафедри спеціальних галузей історичної науки
Донецького національного університету імені В.Стуса
(м.Вінниця, Україна)*

ІСТОРІЯ ІМЕН. СТАН ОПІКИ ТА ПІКЛУВАННЯ НАД ДІТЬМИ В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ (ДР. ПОЛ. XVIII – ПОЧ. XX СТ.) НА ОСНОВІ МАТЕРІАЛІВ ОСОБОВОГО ПОХОДЖЕННЯ

Автором проведений аналіз джерел особового походження щодо висвітлення ролі окремих діячів опіки та піклування у становленні та розвитку дитячих установ в Російській імперії, подоланні явищ дитячої безпритульності та бездоглядності у др. пол. XVIII – на початку XX ст. Показаний інформативний потенціал даного виду джерел, особливості їх дослідження. Визначено імена діячів в галузях опіки та піклування краю. Встановлено, що особливістю аналізованих джерел є, з одного

боку, висвітлення малодосліджених сторінок з даної проблематики, а з другого – суб'єктивність наявної інформації.

Ключові слова: джерела особового походження, мемуаристика, опіка та піклування, благодійність, дитячі притулки.

Писемні джерел з історії дитячої безпритульності та бездоглядності Російської імперії досить різноманітні та глибокі стосовно своєї інформативності. Особливого значення серед них набуває мемуаристика: спогади, щоденники, листи учасників або свідків подій, заповіти. Цікавість до даного виду джерел безумовно пояснюється своєю суб'єктивністю. Кожен вид джерел особового походження має свій підхід щодо тлумачення. Проте, саме мемуари передають атмосферу епохи, її колорит, віддзеркалюють суспільні погляди.

Структурних досліджень відносно аналізу джерел особового походження з питань дитячої безпритульності та бездоглядності в Російській імперії зазначеного періоду зокрема, як власне і цілісного аналізу джерел стосовно даного питання, практично немає. В сучасній історіографії свої дослідження, опираючись на окремі групи джерел, будували наступні історики: І.Гребцова та С.Накаєва, Ф. Ступак, А. Савочка, Ю. Гузенко, О. Кравченко, Н.Гончарова [1].

Дана розвідка присвячена висвітленню джерел особового походження відносно питань дитячої безпритульності та бездоглядності в Російській імперії у др. пол. XVIII — на початку XX ст.. За мету поставлено вивчення інформативного потенціалу джерел особового походження стосовно внеску окремих благодійних діячів краю, з урахуванням особливостей даного комплексу матеріалів.

Історія написана вчинками окремих людей. Справа піклування не є виключенням. Благодійність в Російській імперії неможлива без приватної ініціативи. Один із дослідників досить влучно зазначив: «Каждый состоятельный житель Одессы считал своим долгом внести посильный вклад в дело помощи нуждающимся и обездоленным» [2, с. 9]. І все ж, першість у справах опіки та піклування відносно заявленого регіону належить імператорським родинам.

Наймасштабнішим видом джерел особового походження виступають спогади сучасників подій. Передаючи свої переживання, автори часто видозмінюють реальність. Досліднику важливо знайти істину, не піддавшись емоціям. Спогади сучасника імператриці Марії Федорівни віддають їй величезну заслугу у сфері піклування в Російській імперії загалом, і на Півдні України зокрема. Вона приділяла увагу жіночому вихованню, опікуючись рівнем освіти серед молодиць, вмінням вести господарські справи: «оставшись вдовою, государыня императрица Мария Федоровна, по желанию своего августейшего сына, по-прежнему продолжала заведывать как воспитательным обществом благородных девиц, так и другими учебными и благотворительными заведениями и благодетельствовала им с еще большею энергиею» [3, с. 37].

Після смерті Марії Федорівни, справа по управлінню Відомством установ імператриці Марії перейшла до рук Олександрі Федорівни. Величезна кількість спогадів щодо її «добродетели» засвідчують її заслуги та вдячність із боку населення. Так, граф Сергій Уваров писав про неї, що «...никогда ни один общественный человек не прилагал к исполнению своего долга такой трудолюбивой деятельности, такой неусыпной бодрости» [4, с. 14].

Певну ініціативу відносно допомоги дітям-сиротам проявляв і піклувальник міста Одеса Іван Микитович Інзов. Джерела несуть наступне підтвердження цього прояву: «... был внимателен к солдатам, слугам, детям-сиротам и мечтал о приюте

для сирот в Одессе, где бы их обучали грамоте, и он преподавал бы им ботанику; потому, видимо, что сам рос сиротой» [5, с. 21].

Своєрідною групою джерел виступають щоденники. Критика даного виду має бути вкрай точною, оскільки найчастіше авторами ставиться перед собою мета увічнити власні діяння, примножуючи їх. «Счастье не так слепо, как обыкновенно думают. Часто оно есть ничто иное, как следствие верных и творческих мер, не замеченных толпою, но тем не менее подготовивших известное событие. Еще чаще оно бывает результатом личных качеств, характера и поведения» [6, с. 1.]. Саме на вихованні особистості становила наголос імператриця Катерина II, маючи на увазі «следствие верных и творческих мер». За правління Катерини II було поставлено наголос на професійному вихованні. Втіленням у життя даного задуму імператриці займався І.І.Бецкой.

Його ідеали виховання були тісно переплетені з ідеалами Руссо: «Один только украшенный и просвещенный науками разум, – писал він, – не делает ещё доброго и прямого гражданина. Требуется «облагороженность сердец» [7, с. 20]. З цією метою усіяко підтримувався інтерес до роботи, «чтоб дети страшились праздности как источника всякого зла и заблуждения» [8, с. 20]. Як бачимо, інтелект відходив на другий план. Приділяється вдосталь уваги трудовому спрямуванню.

Листи сучасників досліджуваних подій передають нам наміри людей, можливі приховані позиції відносно когось, або чогось. Часто приватне листування проливає світло на зовсім інший бік проблеми, демонструючи завуальованість людини. Імператриця Катерина неодноразово згадувала Бецкого у своїх листах: «Родившись в Швеции, где его отец находился в плену, Бецкой получил хорошее образование, подолгу жил в Европе, был принят в лучших столичных обществах». Не дивно, що на той час він закономірно вважався «главным педагогическим авторитетом в России» [9, с. 554].

У своїх листах І.І. Бецкой писав: «Приводить детей к учению надобно, как в приятное, украшенное цветами поле, а тернии, в оном находящиеся, только раздражают природу, особливо сначала, а сие происходит единственно от неразумения воспитателя» [10, с. 21]. Тут вже спостерігаємо підвищення ролі вихователів, що не раз зазначалося в законодавстві Катерини II.

У 1774 р. в Петербурзі вийшла друком робота Бецкого «Учреждения и уставы, касающиеся до воспитания обоего пола юношества». Французькою книга була видана раніше, ніж в Росії, в Амстердамі. В своєму листі до Потьомкіна імператриця писала: «При сем прилагаю издание И.И. Бецкого, из которого увидите его нынешнее ума положение», - тим самим виказувала не дуже схвальне відношення до роботи, мотивуючи це тим фактом, що зміст написаного дещо повторює німецького педагога Байера, який свою працю присвячував Вестфалії, і для Росії жодних корисних відомостей книга не містить [11, с. 630].

Все ж заслуги І.І. Бецкого перед імперією неодноразово оцінювалися Катериною II. Зокрема, у 1782 р. імператриця пожалувала його Кавалером Ордена святого Рівноапостольного Князя Володимира Великого Хреста першого ступеня. В цей час метою його життя стає проект по «выведению» буржуазії. «В чужих государствах, – розмірковував Бецкой, – третий чин народа, заведенный уже за несколько веков, продолжается из рода в род: но как здесь (в России) сей чин ещё не находится, то мнится, в оном и нужда состоит... Прямое намерение нового учреждения (Воспитательного дома) – произвести людей способных служить отечеству делами рук своих в различных искусствах и ремеслах» [12, с. 25].

Виходячи з аналізу матеріалів особового походження, варто зауважити, що дана група джерел є досить інформативною, описує зазначену проблематику «з се-

редини». Найбільшими, за змістовим навантаженням, видами джерел особового походження виступають: спогади, щоденники та листи учасників подій. Саме комплексний аналіз даної групи джерел дозволяє цілісно уявити картину стану дитячої безпритульності та бездоглядності, виявити імена піклувальників, порівняти показники офіційних документів з показниками, зазначеними у особових джерелах. Спогади та листи учасників подій відбивають їх настрої, плани, переживання, дозволяють оцінити власний інтерес кожного у справах опіки та піклування над дітьми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гребцова И.С. Очерки развития женского благотворительного движения на юге Российской империи (первая половина XIX ст.) / И.С. Гребцова, С.А. Накаева. – Одесса: Астропринт, 2007. – 280 с., 4 л. ил.; Ступак Ф.Я. Благодійність та суспільна опіка в Україні (кінець XVIII – початок XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. іст. наук: спец. 07.00.01 «Історія України» / Федір Якович Ступак. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – 40 с.; Гузенко Ю.І. Становлення і діяльність благодійних об'єднань на півдні України в другій половині XIX – на початку XX ст.: на матеріалах Херсонської губернії: дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : 07.00.01 / Юрій Іванович Гузенко. – К., 2004. – 241 с.; Савочка А.М. Становлення і розвиток громадської благодійності в Таврійській губернії (XIX – початок XX століття): дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: 07.00.01 / Антон Миколайович Савочка. – Сімф., 2012. – 264 с.; Кравченко О.В. Добродійні товариства опіки дітей в Одесі (друга половина XIX – початок XX століть) / О.В. Кравченко // Скарбниця української культури: Зб. наук. пр. — Чернігів, 2007. — Вип. 8. — С. 119-123. — Бібліогр.: 25 назв. — укр.; Гончарова Н.О. Благодійна діяльність дворянства Південної України на сторінках «Вестника благотворительности» / Н.О. Гончарова // Інтелігенція і влада. – 2012. – Вип.26: Історія. – С.141-147.
2. Прокопенко А.А. Благотворительность в Одессе. История и современность//Страницы истории благотворительности в Одессе. Материалы конференции. Одесса. 4 декабря 1997. – Одесса, 2000. – 135 с. – С.9-11.
3. Куприянов И.К. Краткий очерк жизни е.и.в. памяти государыни императрицы Марии Федоровны. - СПб.: Тип. В.Ф. Киршбаума, 1868. – 100 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.knigafund.ru/books/124375>.
4. Уваров С.С. Дань памяти императрицы Марии / С.С. Уваров. – Спб.: Б/и, 1866.
5. Оноприенко В.Ф. Главный Попечитель. Из жизни и деятельности Ивана Никитича Инзова / В. Ф. Оноприенко ; Государственный архив Одесской обл., Ассоциация болгар Украины . – Одесса : Астропринт, 2007 . – 51 с. : табл., 8 л. ил.
6. Россия XVIII ст...Записки императрицы Екатерины II/ под ред. Е.Л. Рудницкой. – М.: Наука, 1990. – 280 с.
7. Бецкой И.И. Письма И.И. Бецкого к императрице Екатерине Второй / Коммент. П.М. Майкова // Русская старина, 1896. – Т. 88. - № 11. – 37 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bibliotekar.ru/reprint-69/13.htm>
8. Бецкой И.И. - Вказана праця.
9. Россия XVIII ст. - Вказана праця.
10. Бецкой И.И. - Вказана праця.
11. Россия XIII ст. – Вказана праця.
12. Бецкой И.И. Вказана праця.

Спіркіна О. О.,

*Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України
м. Черкаси, Україна*

ВШАНУВАННЯ ПАМ'ЯТІ ЖЕРТВ ГОЛОДОМОРУ 1932–1933 РОКІВ У ПЕРШЕ ДЕСЯТИРІЧЧЯ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ)

Стаття присвячена вшануванню пам'яті жертв голодомору 1932–1933 рр. у перше десятиріччя незалежності України на прикладі Черкаської області. Звертається увагу на етапи формування самої назви Дня пам'яті жертв голодоморів. Підкреслюється значимість української діаспори у вшануванні пам'яті жертв голодоморів через встановлення пам'ятників за кордоном та висвітлення правдивої інформації щодо голоду 1932–1933 рр. в Україні, яка замовчувалась тоталітарним режимом.

Ключові слова: жертви голодоморів, вшанування пам'яті, пам'ятник, пам'ятний знак, українська діаспора.

«Україна пам'ятає – Світ визнає» – з таким гаслом Світовий конгрес українців щорічно відзначає річницю голодоморів. Для відзначення пам'ятної дати був обраний логотип із зображенням п'яти обвитих чорною стрічкою колосків, який створив канадський художник українського походження О. Лесюк. Обраний логотип пояснюється тим, що «7 серпня 1932 р. Й. Сталін ініціював закон про засудження до страти або до десяти років позбавлення волі за незаконне привласнення колгоспної власності. Цей закон призвів до масових арештів і страт. За жменьку зерна з колгоспного поля були засуджені навіть діти. Цей закон відомий як «закон про п'ять колосків» [1].

День пам'яті жертв голодоморів – це щорічний національний пам'ятний день в Україні, що припадає на четверту суботу листопада, який був запроваджений Президентом України Л. Кучмою згідно його Указу за №1310 від 26 листопада 1998 р. та мав назву «День пам'яті жертв голодомору» [2]. Пізніше Указом Президента України за №1181 від 31 жовтня 2000 р. цей день став називатися «Днем пам'яті жертв голодомору та політичних репресій». У 2004 р. Указом Президента України Л. Кучми за №797 від 15 липня 2004 р. було встановлено нову назву «День пам'яті жертв голодоморів та політичних репресій». Наразі згідно Указу Президента України В. Ющенка за №431 від 21 травня 2007 р. цей день називається «День пам'яті жертв голодоморів» [3].

У цей День перші особи держави відвідують поминальне богослужіння і покладають символічні горщики з зерном і свічками до пам'ятників жертвам голодоморів в Україні. Меморіальні заходи проводяться як в Україні, так і поза її межами. Але так було не завжди. Повне замовчування тоталітарною владою найбільшої народної трагедії ХХ ст. стало на заваді людям гласно відзначати в Україні пам'ятними знаками місця поховань замордованих голодомором рідних та односельців. Тому перші пам'ятники жертвам голодомору в Україні встановлені у країнах заходу зусиллями української діаспори.

Офіційне вшанування пам'яті жертв голодомору розпочалося з ініціативи української діаспори в США та Канаді. 23 жовтня 1983 р. у м. Едмонтон (Канада) був встановлений перший у світі пам'ятний знак на вшанування річниці голодомору в Україні «Розірване кільце життя» [4]. Його автор – монреальський скульптор Л. Темертя [5], мати якої пережила страшну трагедію. 24 серпня 1984 р. пам'ятник

померлим від голодомору в Україні було споруджено у м. Вінніпег (Канада), а в м. Лондон (Велика Британія) був установлений пам'ятник-хрест з написом: «На вічну пам'ять семи мільйонів жертв штучного голоду в Україні 1932–1933. Українці Великобританії. 1983» [6]. У травні 1986 р. відкрито пам'ятник жертвам голодомору в м. Лос-Анджелес (США) [4], а 4 грудня 1993 р. встановлено монумент жертвам Голодомору в м. Чикаго (США). Це був білий мармуровий хрест, на якому розміщено терновий вінок з написом «1932–1933», а біля підніжжя хреста – бронзова скорботна фігура матері, яка схилилася над померлою дитиною. У центрі постаменту українською та англійською мовами написані слова: «В пам'ять понад семи мільйонів жертв Голодомору в Україні, штучно створеного московською комуністичною владою». На бічній стороні п'єдесталу напис: «Зупинись і вклонись невинним жертвам. Цей пам'ятник поставлено в 1993 року заходами української громади Чикаго й околиць в 60-річчя Голодомору в Україні». Автор монумента – А. Куш [4]. Пам'ятники жертвам голодомору в Україні були встановлені також в Бельгії, Німеччині, Австрії, Австралії, Аргентині, Словаччині та інших країнах світу.

Що стосується самої України, перші пам'ятні знаки почали з'являтися тут на сільських цвинтарях у другій половині 1980-х – першій половині 1990-х рр. Наприклад, на Черкащині одні з перших відкрили пам'ятні знаки жертвам голодомору в 1991 р. мешканці сіл Рижанівка та Озірна Звенигородського району. У жовтні 1991 р. встановлено пам'ятний знак «Жертвам голодомору 1933 року і репресованим 1937 року» в с. Боровикове Звенигородського району та пам'ятник жертвам голодомору на сільському кладовищі с. Руська Поляна Черкаського району [7, арк. 2]. В 1992 р. в с. Піківець Уманського району встановлено пам'ятний знак «Жертвам голодомору 1932–1933 рр. від односельчан» на сільському кладовищі та хрест на спільній могилі померлих від голоду односельців. 14 червня 1992 р. відкрито пам'ятник жертвам голодомору в с. Тимошівка Кам'янського району [4]. У вересні 1992 р. з'явилися такі пам'ятники в селах Лисянка, Журниці Лисянського району, Полковниче, Іваньки, Дзеньківка Маньківського району та 12 пам'ятників у селах Кам'янського району [4].

У лютому 1993 р. згідно Указу Президента України Л. Кравчука у зв'язку із 60-ми роковинами голодомору-геноциду 1932–1933 рр. були визначені загальнодержавні заходи, в яких зазначалося: «Важливо, щоб у кожній області, у кожному районі, місті і селі нашої тепер незалежної держави ми вшановували світлу пам'ять безвинно загублених голодом людей. Впорядкування масових поховань замучених голодом, встановлення хрестів, інших пам'ятних знаків, впорядкування кладовищ, проведення в церквах і храмах молитов та панахид – найперше і найголовніше, чим можна було б воістину по-народному, по-християнськи спом'янути наших загиблих від голоду-геноциду батьків та матерів, братів і сестер» [8].

Лише за 1993 р. у Черкаській області було відкрито ряд пам'ятних знаків, пам'ятників і хрестів жертвам голодомору, в основному, на кладовищах і часто за кошти громадян села, а саме: в селах Городецьке, Старі Бабани, Рижавка Уманського району, в селах Молодецьке [9, с. 205], Роги Маньківського району, в с. Безбородьки Драбівського району, в м. Звенигородка [4], в с. Радчиха Катеринопільського району, в містах Канів, Золотоноша, в селах Гельмязів, Каленики Золотоніського району, хрест в сільському парку в с. Сигнаївка Шполянського району, меморіальний комплекс в с. Іркліїв, а в с. Лящівки Чорнобаївського району встановлено високий Хрест. В цьому ж році відкрито меморіал жертвам голодомору, політичних репресій і загиблим при визволенні с. Скалеватки на цвинтарі (м. Ватутіне).

У самому ж обласному центрі рішення «Про встановлення пам'ятного знаку жертвам голодомору» за №59 було прийняте виконавчим комітетом Черкаської міської ради ще 23 лютого 1993 р. [10, арк. 47–47 зв.], але виконане лише в 2006 р., коли в Соборному парку м. Черкаси з'явився пам'ятний знак жертвам голодоморів і політичних репресій.

У наступні роки мешканці області продовжували увіковічувати безневинно померлих, споруджуючи пам'ятні знаки. В 1994 р. було відкрито пам'ятний монумент жертвам голодомору на території сільського цвинтаря с. Сичівка Христинівського району, а в м. Черкаси – пам'ятний знак жертвам геноциду, в 1995 р. – в с. Журавка Шполянського району, с. Кривець Маньківського району, в 1996 р. – у м. Тальне [9, с. 207], в 1998 р. – в смт Лисянка та в с. Червона Слобода Черкаського району.

Увічнення пам'яті жертв голодоморів насамперед є завданням державних органів, а також громадськості, всіх патріотів України, науковців, студентів, школярів та інших. Кращим пам'ятником знищеним голодом українцям може стати визнання на світовому рівні голодомору геноцидом українського народу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. У діаспорі готуються до відзначення 80-ї річниці голодомору [Електронний ресурс] // Медіапортал української діаспори VIDIA [Сайт]. – Режим доступу : <http://vidia.org/2013/11920>.
2. Указ Президента України «Про встановлення Дня пам'яті жертв голодомору» за № 1310/98 від 26 листопада 1998 р. [Електронний ресурс] // Законодавство України [Сайт]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1310/98>.
3. Указ Президента України Про заходи у зв'язку з 70-ми роковинами Великого терору – масових політичних репресій 1937–1938 років [Електронний ресурс] // Законодавство України [Сайт]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/431/2007>.
4. Веселова О. Меморіальні знаки й пам'ятники жертвам голоду-геноциду 1932–1933 рр. в Україні [Текст] / Олександра Веселова // Краєзнавство. – 2009. – № 1–2. – С. 169–179.
5. Шевчук О. А. Національно-культурні ініціативи української діаспори (кінець 50-х – початок 90-х рр. ХХ ст.). – Київ : [б. в.], 1997. – С. 50.
6. Все про Україну. – Київ : Альтернатива, 1998. – С. 275.
7. Державний архів Черкаської області. Ф. Р-4468, Оп. 1, Спр. 657а, 41 арк.
8. 60-ті роковини Голодомору : відкриття меморіального знака в Києві [Електронний ресурс] // Укрінформ фото [Сайт]. – Режим доступу : <http://photo.ukrinform.ua/ukr/current/photo.php?id=238920>.
9. Голод 1932–1933 років на Черкащині : документи і матеріали / авт.-упоряд. Т. А. Клименко [та ін.] ; Державний архів Черкаської області. – Черкаси : [Б. в.], 2002. – 224 с.
10. Архівний відділ департаменту управління справами Черкаської міської ради. Ф. Р-159, Оп. 4, Спр. 975, 341 арк.

Сухобокова О.О.,

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
м.Київ, Україна*

НИКИФОР ГРИГОРІВ – ПЕРШИЙ ДИРЕКТОР УКРАЇНСЬКОЇ СЛУЖБИ «ГОЛОСУ АМЕРИКИ»

Розглядаються обставини заснування Української служби американської федеральної радіостанції «Голос Америки», вибору кандидатури її першого директо-

ра. Висвітлюється роль Н. Григорієва в організації діяльності служби, виробленні редакційної політики, інформаційному наповненні у 1949-53 рр. З'ясується специфіка її роботи в умовах ідеологічного та інформаційного протистояння США та СРСР на початку «холодної війни».

Ключові слова: Н. Григорієв, Українська служба «Голосу Америки», українське радіомовлення в США.

Особливе місце в історії Української служби «Голосу Америки» (далі – УСГА) належить організаційному періоду, коли було вироблено основні принципи, напрямки та стиль її роботи. Значний внесок у це зробив її перший керівник – відомий український діяч Никифор Якович Григорієв (1883–1953). Один з лідерів Української партії соціалістів-революціонерів, чільний діяч Української революції 1917-21 рр. та української політичної міжвоєнної еміграції в Чехословаччині, у США, куди він переїхав напередодні Другої світової війни, політик теж став помітною особою, а згодом – і директором УСГА (1949-53 рр.).

Федеральна радіостанція «Голос Америки» (далі – ГА), сьогодні – найпотужніша міжнародна мультимедійна радіотелеелектронна система, була заснована урядом США на протипагу нацистській пропаганді у 1941 р. 24.02.1942 р. ГА вперше вийшов в ефір німецькою мовою, і через «говорив» уже 27 мовами, за два – понад 40 [1]. Із закінченням Другої світової і початком «холодної» війни відбулася переорієнтація його роботи на СРСР та країни Центрально-Східної Європи. Так, 17.02.1947 р. почала трансляція Російська служба ГА та почалася підготовка до мовлення українською [2].

Ключову роль у налагодженні роботи УСГА керівництво радіостанції та урядові організації, що його курували, відводили її директору. Тож підбір кандидатури, в особі якої поєднувалися б суспільно-політичні переконання, особисті і професійні якості, відповідні спрямуванню та завданням ГА, був тривалим і відповідальним процесом, до якого були залучені урядові та політичні структури США. У жовтні 1948 р. цю посаду було запропоновано Н. Григорієву як свідомому та послідовному борцю за незалежність України, її демократичний розвиток. Саме це поряд з його досвідом у політиці та енергійністю стало визначальним. До того ж його організаторські здібності були підтверджені попередньою діяльністю: пройшовши шлях від шкільного вчителя до члена Української Центральної Ради і міністра освіти УНР, на еміграції він разом з М. Шаповалом заснував славнозвісний Український громадський комітет, Український інститут громадознавства, низку вищих навчальних та культурних закладів у Празі. Водночас він був одним з ініціаторів створення єдиного національного фронту української еміграції, співпрацював із різними політичними силами в Європі та США [3, с. 61].

Вагомим аргументом стала його діяльність у роки Другої світової війни. Як політик та публіцист він переконував (зокрема у спеціальних працях «Війна та українська демократія», «Війна, Канада, українці і світ після війни», «Демократія, її витоки та завдання»), що німецький нацизм і радянський комунізм мають однакову імперсько-шовіністичну сутність, тому український народ разом із світовою демократією повинен боротися проти них обох, домагаючись незалежності. Ці тези відповідали світоглядним засадам демократичного суспільства США, тож він швидко здобув увагу громадськості й медіа, а також вищого керівництва США [3, с. 62].

Н. Григорієв мав і чималий досвід журналістської, публіцистичної (в його доробку понад 250 різноманітних праць), редакторської та видавничої роботи. У США він працював в українському тижневику «Народна воля» і займався видавничою діяльністю. З 1941 р. був ведучим української радіогодини на місцевій радіос-

танції у м. Скрантоні, а в 1943 р. намагався організувати трансляцію українського мовлення до Європи, але на заваді стало налагодження співпраці США з СРСР [3, с.61].

Створення УСГА тривало близько року. Насамперед через технічні причини, а також через те, що Н. Григорієв не міг одразу переїхати до Нью-Йорка, де базувалася радіостанція, – на час пропозиції очолити УСГА він керував мережею українських шкіл при Інституті П.Могили у Канаді. Зрештою у листопаді 1949 р. служба почала роботу. Тоді вона мала всього 9 постійних та 2 тимчасових працівників, емігрантів з різних регіонів України (Київщини, Лівобережжя, Холмщини, Поділля, Галичини) – за словами Н. Григорієва, УСГА представляв «цілу соборну Україну» [3, с.61]. 12.12.1949 р. УСГА почала регулярне мовлення на коротких хвилях: 5 годин на добу для українського населення СРСР, в т.ч. 1 година для Далекого Сходу СРСР [4].

Загальні принципи роботи УСГА цілком відповідали основним засадам редакційно-інформаційної політики ГА, задекларованим ще під час першого ефіру в лютому 1942 р.: «Новини можуть бути добрими чи поганими, але ми завжди говоримо вам правду» [1]. Головним завданням УСГА, як і решти національних служб ГА, було і є слугувати надійним джерелом чіткої, повної, збалансованої та об'єктивної інформації. ГА завжди підкреслював, що не є речником уряду США чи будь-якої особи або угруповання, а його журналісти суворо дотримуються найвищих професійних стандартів. Неухильне виконання цих настанов з перших днів роботи забезпечило ГА репутацію достовірного джерела інформації в усьому світі. Й це визнавало навіть керівництво СРСР, яке пильно стежило за глушінням сигналу радіостанції.

Водночас у створенні програми передач УСГА, їх ідейному та змістовому наповненні редакція служби була цілком автономною. У перші роки вирішальну роль у цьому відіграв Н. Григорієв, керуючись не стільки загальною лінією інформаційної політики ГА, скільки специфікою становища його цільової аудиторії – українців. Першочерговим завданням він вважав культурно-просвітницьку роботу аби заповнити духовний вакуум українського народу, утворений внаслідок національних катастроф, що поневолили і роз'єднали українську націю у ХХ ст. [3, с.62] Так, чимало уваги УСГА приділяла знайомству слухачів з визначними українськими громадськими та культурними діячами, історичними постатями (щодня було по 2-3 такі розповіді), важливими історичними подіями в Україні. В ефірі часто лунала українська поезія та музика [5, с.1-19]. Н. Григорієв особисто чимало працював над наповненням ефіру. Використовуючи особисті контакти з сотнями українських громадських діячів, лідерами різних політичних угруповань та організацій на різних континентах, він забезпечував ефір інформацією про українську діаспору в різних країнах світу [3, с. 62].

Другим магістральним напрямком роботи УСГА був «політичний» – викриття радянсько-більшовицької влади як тоталітарної та окупаційної. Значна частина радіопрограм мала відповідну тематику: «Національна політика в СРСР», «Чекісти і людське життя», «Диктаторський режим в СРСР», «Методи радянської індустріалізації», «Цифри голоду в Україні», «Українська інтелігенція на Соловках» і т.д. У 1949-52 рр. спеціальними програмами було відзначено усі роковини більшовицького терору в Україні [7, с.257]. Детально висвітлювалося становище в УРСР – нестерпні умови праці у колгоспах і на виробництві, катування у тюрмах, злочинно-безвідповідальна політика місцевої влади у всіх сферах («Трудодні в радянських колгоспах», «Українське мистецтво під диктатурою», «Руйнування історичних цінностей в Києві» тощо). Цю інформацію ілюстрували свідчення очевид-

ців, зокрема спогади колишніх політв'язнів радянських концтаборів, та відповідні літературні й публіцистичні твори (наприклад, «Тигролови» і «Сад Гетсиманський» І. Багряного або «Слово за тобою, Сталін» та «Заповіт борцям за визволення» В. Винниченка) [5, с.8-11]. Важливим ідеологічним завданням УСГА було протиставлення американського та радянського світів. На це спрямовувалися передачі про громадське та культурне життя українців у США і Канаді, інтерв'ю з репатріантами, які вдруге втекли з Союзу, звернення відомих українських емігрантів на кшталт «Листа від «переміщених осіб» або «Чому я не хочу повертатися додому» І. Багряного. УСГА знайомила слухачів з історією та суспільно-політичним життям США, реакцією місцевих українців та преси на події в підрадянській Україні [5, с.3-18].

Однак, попри виконання ГА по суті політичного замовлення вищого керівництва США, УСГА не стала знаряддям пропаганди. Огляд її радіопрограм засвідчує, що головна увага приділялася не стільки політичним питанням, стільки культурі. Таким чином, під керівництвом Н.Григорієва було визначено головні напрямки та завдання роботи УСГА, яких (з певними корективами) вона дотримувалася до завершення «холодної війни». Тож персональний внесок першого директора у становлення і розвиток служби неможливо переоцінити. Крім інформування про події в світі, США та Україні, велику увагу УСГА і надалі приділяла культурно-просвітницькій роботі, боротьбі з радянсько-комуністичним режимом, пропаганді демократичних цінностей, ідеї незалежності України та об'єднання навколо неї українців.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1 The Beginning: An-American Voice Greets the World II [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.voanews.com/english/about/Beginning-of-an-American-Voice-Greets-the-World-II.
2. VOA in Postwar Years. Reductions and Eliminations in the Language Services // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.voanews.com/english/about/2007-Post-WWII-history.
3. Сухобокова О. Український відділ радіостанції «Голос Америки»: до 60-річчя від створення // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Історія. – Вип.97. – К., 2009. – С.60-63.
4. Українська служба Голосу Америки. Про нас [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrainian.voanews.com/p/5206.html>.
5. Архів автора. – Articles broadcast by the Ukrainian Unit IBS. 1949-52. – 20 арк.
6. Сухобокова О. Український голос з-за океану// Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика. Збірник статей. – Вип. 15. – Ч.2. – К., 2009. – С.246-260.

СЕКЦІЯ «ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ»

*Левківський О.В.,**Дерій Ж.В.,**Чернігівський національний технологічний університет,
Чернігів, Україна***ІНОЗЕМНЕ ІНВЕСТУВАННЯ В ІННОВАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНИ**

Проаналізовано галузеву структуру іноземних інвестицій в контексті інноваційної діяльності. Визначено фактори, які несприятливо позначаються на залученні прямих іноземних інвестицій в інноваційний розвиток економіки України. Досліджено фінансування інноваційної діяльності промислових підприємств за рахунок коштів іноземних інвесторів у регіональному та галузевому аспектах. Запропоновано шляхи вдосконалення політики залучення прямих іноземних інвестицій для формування інноваційної спрямованості розвитку національної економіки.

Ключові слова: прями іноземні інвестиції, інноваційна діяльність, інноваційний розвиток, галузева структура іноземних інвестицій, потенціал іноземного інвестування.

Проблема активізації інноваційної діяльності має велике значення для сучасної України. Найважливішим чинником для її розв'язання може стати іноземний інвестиційний капітал, переважно у вигляді прямих іноземних інвестицій (ПІІ), який тісно пов'язаний з поширенням досягнень у галузі НДДКР, передачею технологій, ноу-хау, нових методів управління.

Дуже важливою для формування інноваційного потенціалу економіки є галузева структура іноземних інвестицій, яка значною мірою визначає розвиток нових техніки та технологій, людського капіталу, доступ національних виробників до світових ринків [3, с.197].

Щодо вітчизняної політики залучення прямих іноземних інвестицій, її недосконалість проявляється у деформованій галузевій структурі іноземних інвестицій та їх концентрації на видах економічної діяльності, що характеризуються швидкою віддачею і максимальною ліквідністю (операціях з нерухомістю, торгівлі, банківській та страховій діяльності), при відносно низькому рівні ПІІ у високотехнологічних галузях, що виробляють продукцію з високою часткою доданої вартості.

Так, за 2015 рік в економіку України залучено прямих іноземних інвестицій в обсязі 3,76 млрд дол., які були спрямовані перш за все в розвинені сфери економічної діяльності. 30,6% із зазначених коштів іноземні інвестори вклали у підприємства промисловості; 27,3% – в установи фінансової та страхової діяльності; 13,0% – у підприємства оптової та роздрібною торгівлі; ремонту автотранспортних засобів і мотоциклів; 8,0% – в організації, що здійснюють операції з нерухомим майном [2].

У промисловості ПІІ зосереджені переважно на виробництві харчових продуктів, напоїв і тютюнових виробів; металургійному виробництві та виробництві готових металевих виробів; хімічній та нафтохімічній промисловості. Тобто переважна частина ПІІ вкладається в ті галузі, які не здатні забезпечити технологічний прогрес національного виробництва як на внутрішньому ринку, так і на світовому. Стратегічні галузі не залучають необхідних обсягів капіталу, що важко назвати ефективним для країни-реципієнта. Іноземні інвестиції в інноваційну діяльність України є епізодичними.

У сучасних умовах нестабільності економіка України стала менш привабливою для зарубіжних інвесторів, ризики інвестицій у країну різко підвищилися, над-

ходження прямих іноземних інвестицій значно скоротилися. Якщо на 1.01.2014 р. обсяг залучених з початку інвестування прямих іноземних інвестицій (акціонерного капіталу) в економіку України становив 57,06 млрд дол. США, то на 31 грудня 2015 р. він зменшився до 43,37 млрд дол. США (на 24%) [2].

На залученні ПІІ в інноваційний розвиток економіки нашої країни несприятливо позначаються: нестабільна політична та економічна ситуація; невизначеність навколо військового конфлікту з Росією; монополізованість ринку; обмеження допуску іноземних інвесторів у більшість галузей високотехнологічного сектору української економіки; недосконалість законодавчої бази щодо взаємовідносин між державою та іноземним інвестором; вади митного законодавства; недостатня захищеність іноземних інвестицій, прав власності; недосконалість системи податкового стимулювання; перевищення повноважень державних чиновників і високий рівень корупції; уповільнення розвитку виробничої бази; зменшення споживчого ринку; нерозвиненість структур, діяльність яких спрямована на залучення ПІІ; недостатня підтримка державою розвитку високотехнологічних галузей; відсутність ефективної системи заходів, що стимулюють приплив іноземних інвестицій в економіку України; інформаційні бар'єри; недостатній рівень внутрішнього попиту на інноваційну продукцію; невисока конкурентоспроможність української високотехнологічної продукції на світовому ринку.

Потенціал іноземного інвестування для активізації інноваційної діяльності в Україні використовується дуже слабо. У нашу країну надходять іноземні інвестиції, які в значній мірі не виконують своєї функції з перенесення нових технологій, досвіду, інтелектуальних ресурсів, що пов'язано з їх природою – поверненням українських капіталів, виведених в офшори [4]. Так, у структурі присутніх в Україні прямих іноземних інвестицій як до військового конфлікту з Росією, так і тепер, переважають інвестиції компаній, зареєстрованих на Кіпрі. На початок 2014 року їхня частка складала 32,7%, на кінець 2015 р. дорівнювала 27,1%, а у 2016 р. становила 24,4%. Кіпр, Віргінські острови, Беліз – три «класичні» офшори разом відповідають за 29,6% обсягу ПІІ (38,8% на початок 2014 року). На другому місці серед країн-інвесторів знаходяться Нідерланди, які завдяки сприятливим податковим та іншим умовам також діють як офшор [1; 2].

Іноземний інвестор, використовуючи вітчизняний основний капітал, не вкладає фінансові ресурси в його оновлення та модернізацію в необхідному обсязі. У 2015 р. лише 6 промислових підприємств мали витрати на інноваційну діяльність за рахунок коштів іноземних інвесторів (0,7% до загальної кількості інноваційно активних підприємств), при тому що, наприклад, у 2005 р. – 19 і 1,6% відповідно [2].

Обсяг фінансування інноваційної діяльності за рахунок коштів іноземних інвесторів за 2005-2015 рр. не мав стійкої тенденції, але в останні два роки значно скоротився: якщо у 2010 р. даний показник становив 2411,4 млн грн (30% до загального обсягу), то у 2015 р. – лише 58,6 млн грн (0,4%) [2].

Аналіз показників фінансування інноваційної діяльності промислових підприємств за рахунок коштів іноземних інвесторів у регіональному аспекті за 2005-2015 рр. свідчить про те, що лише 8-10 суб'єктів отримували іноземні інвестиції. У 2015 р. залишилось тільки шість таких областей, серед яких: Чернігівська – 38,9%, Івано-Франківська – 26,2%, Харківська – 18,2%, Миколаївська – 13,8%, Житомирська – 2,8%, Сумська – 0,1% [2]. У ряді областей фінансування інноваційної діяльності промислових підприємств за рахунок коштів іноземних інвесторів взагалі не спостерігалось, зокрема у Вінницькій, Волинській, Донецькій, Закарпатській, Полтавській, Рівненській, Тернопільській.

Дослідження фінансування інноваційної діяльності промислових підприємств за рахунок коштів іноземних інвесторів у галузевому аспекті підтверджує тенденцію до скорочення їх вкладень у більшості галузей промисловості. За досліджувані роки іноземні інвестори основні кошти вкладали в інноваційну діяльність переробної промисловості. У 2015 р. найбільшу частку коштів іноземних інвесторів було спрямовано на виробництво комп'ютерів, електронної та оптичної продукції (38,9%); виробництво машин і устаткування (32,0%); виробництво хімічних речовин і хімічної продукції (26,2%) [2].

Серйозні макроекономічні проблеми вимагають вдосконалення політики залучення прямих іноземних інвестицій для формування інноваційної спрямованості розвитку національної економіки. Інвестиційно-інноваційну політику нашої держави важливо направити насамперед на створення сприятливого інвестиційного клімату для здійснення інноваційних процесів. Стимулювати залучення прямих іноземних інвестицій доцільно, перш за все, для створення власних інноваційних можливостей. Тому державна політика щодо залучення ПІІ в інноваційні види діяльності повинна бути спрямована, з одного боку, на підвищення якості національного інноваційного потенціалу і стимулювання суб'єктів інноваційної діяльності, а з іншого – на створення позитивного іміджу країни шляхом формування більш чіткого та прозорого середовища для потенційних інвесторів. У зв'язку з цим необхідно: посилити відповідальність представників органів виконавчої влади й місцевого самоврядування за вчинення корупційних дій; удосконалити нормативно-правову базу та митні процедури щодо регулювання іноземного інвестування, наблизивши їх до законодавства Євросоюзу; встановити оптимальні податкові ставки; розвивати бізнес і поліпшувати інфраструктуру. Адже саме іноземні інвестори здатні привнести на український ринок як техніко-технологічні, так і управлінські інновації, а також сприяти розвитку вітчизняних інновацій, випуску нових видів продукції, використанню всього найкращого з практики зарубіжного бізнесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аверчук Р. Прямі іноземні інвестиції в Україні: війна і мир [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://voxukraine.org/uk/2017/01/12/investments-in-ukraine-ua/>
2. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>
3. Кадеєва І.В. Прямі іноземні інвестиції як фактор становлення інноваційної економіки в Україні / І.В.Кадеєва // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. «Економіка». – 2014. – Вип. 14. – С.193-199.
4. Міщук О.В. Прямі іноземні інвестиції у забезпеченні інноваційного розвитку економіки України / О.В.Міщук // Інноваційна економіка. – 2013. – №7. – С. 242-245.

СЕКЦІЯ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»

*Жаркова Р.Є. ,**Львівський національний університет імені Івана Франка**м. Львів, Україна*

ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто літературну освіту як одну із важливих проблем педагогічного дискурсу. Акцентовано на важливості реформування шкільної літературної освіти. Зосереджено увагу на питаннях дитячого читання, пізнання класики, естетики художнього твору, що уможлиблює діалог поколінь.

Ключові слова: літературна освіта, педагогічна проблема, читання, дитяче читання, класика, діалог, покоління.

Питання популяризації читання ще й досі перебуває у колі науково-освітніх пошуків. Оскільки процес читання розглядається і як соціально-культурний феномен інтелектуальної еволюції, і як «запорука розвитку книжкового бізнесу» [2], і як усвідомлена «потреба сприймати літературу як форму (репертуар форм, ідей, стратегій) вираження досвіду» [8, с. 29]. Саме в цьому полягає антропологізм самої літератури, відтак антропологізм читання, яке можна ототожнити з перейманням авторських досвідів, сконцентрованих у системі художнього твору.

Дискурс читання (П. Байяр, У. Еко, Ш. Данціг, М. Зубрицька, П. Рікер, Ю. Соболевська, Д. Угрешич) все частіше розглядається у контексті кризи – освітньої, наукової, гуманістичної. У сучасній педагогіці активізується осмислення важливості реформування літературної освіти у середній школі та ВНЗ. Дослідниця Л. Мацевко-Бекерська, розглядаючи читацькі особливості різних поколінь, пов'язує сучасну літературну освіту з «феноменом Юаси» (за Д. Зербіно), що «привертає увагу як до плинності науково-дослідницьких тенденцій, так і до тривання традицій – однак традицій у пошуку позитивних орієнтирів, у налагодженні порозуміння вчителя з учнем за посередництва художнього тексту, у відпрацюванні ефективних прийомів вивчення літературної класики» [7, с. 298].

Проблема літературної освіти (Д. Дроздовський, Г. Клочек, Л. Мацевко-Бекерська, С. Паламар, А. Рубан, Т. Стус, В. Шуляр та ін.) спонукає науковців й освітян до спільного вирішення через створення інноваційних концепцій і навчальних програм для молодшої та середньої школи, а вже після – студентів ВНЗ. Основне завдання літературної освіти, як слушно зауважив Г. Клочек, «сформувати в суспільній свідомості **знакові** за своєю природою уявлення про ключові постаті української літератури» [5, с. 18], яку слід розглядати повноцінно з іншими національними літературами, у контексті світового суспільного й мистецького розвитку. Вчений, опираючись на власний сорокарічний досвід роботи в галузі освіти й науки, акцентує на традиційних хибках вивчення літератури, серед яких основними наводимо такі, як «культ історико-літературного принципу» [5, с. 17], «відсутність культу аналізу окремого твору» [5, с. 19], зведення глибинного аналізу окремого твору до поверхневого «читання підручника (т. зв. «критики»)» [5, с. 54], «брак якісного підручника з літератури» [5, с. 78]. Позаяк треба пам'ятати ще й про «історіознавчу, народознавчу та людинознавчу функції, якими наділена добре організована літературна освіта» [5, с. 92].

Погоджуючись з думками Г. Клочека, до цього переліку можемо додати ще

й панівне помилкове сприйняття літератури як науки, що підпорядкована суспільному стану і яка нібито «повинна» віддзеркалювати соціальні потреби чи протиріччя. У такому обмеженому «соцреалістичному просторі» годі вжитися справжньому митцеві, який живе в естетичному піднесенні, який переконаний, що, цитуючи Т. Адорно, «розчинившись у художньому творі, можна звільнитися від жалюгідності життя, яке завжди надто мізерне» [1, с. 26]. Вивільнення художності з-під диктату «соцреалістичного канону» утвердило нові орієнтири української літератури, для якої чужим був «азіатський Ренесанс» і близькою – «психологічна Європа» (за концепцією Миколи Хвильового). Література не може і не повинна бути підручником з історії, політики чи суспільствознавства, оскільки дескрипція соціуму не входить у її функціональне поле, натомість вона покликана генерувати і регенерувати гуманістичні ідеали окремої особистості, озиватися до коріння людської індивідуальності, розвивати культуру людського «я». Відтак, за Г. Ключеком, «місія художньої літератури як навчального предмету в школі полягає в одуховленні людини» [5, с. 110], розкритті її вітаїстичного світовідчуття. Ця місія здатна реалізуватися лише на основі фундаментальних цінностей літературної класики, фонду текстів найвищої мистецької проби. Це твори, що непідвладні дегуманізаційним процесам, формально і за змістом близькі представникам різних поколінь. Класичні твори сприяють діалогові поколінь, адже «покоління є значущим феноменом культури, генетично пов'язаним зі стрижневими культурними концептами: Часу, Роду, Пам'яті» [6, с. 5].

Базою для літературної освіти у середній школі є засвоєні основи літературної пропедевтики у початковій школі. Як стверджує О. Вашуленко, після прочитання художнього твору чи його уривку молодшими школярами, вчителів доцільно проводити етичні бесіди, «змістом цих бесід виступає зіставлення вчинків літературних героїв із поведінкою дітей, на основі чого формуються узагальнені уявлення про норми і правила поведінки, система моральних оцінок» [3, с. 15]. Такі етичні бесіди допомагають дитині сформувати власну думку після прочитання, поділитися нею з іншими учнями, а педагогові – скерувати рецептивні думки своїх вихованців у належне етико-естетичне інтерпретаційне русло. Аналіз й обговорення твору – це поступовий рух маленького читача від виразного до усвідомленого читання. Усвідомленість читання охоплює, на наш погляд, бажання перечитування; спроби порівняння, щоби «побачити» приховане; пам'ять відчутого й емоційного читання; відкриття «не-дитячих» тем; духовне зростання з книгами [4].

Отже, літературна освіта потребує нині критичної ревізії та поступової реформації. Доцільно почати з переосмислення процесу читання, його естетичних та етичних основ, функцій читання класики, а також популяризації дитячого читання як усвідомленого процесу пізнання досвіду поколінь.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адорно Т. Теорія естетики / Теодор Адорно ; [пер. з нім. П. Тарашук]. – К. : «Основи», 2002. – 518 с.
2. Булах Т. Підтримка читання як запорука розвитку книжкового бізнесу: сучасний вітчизняний та зарубіжний досвід / Тетяна Булах // Вісник Львівського університету. Серія книгознавство, бібліотекознавство та інформаційні технології. – 2014. – Вип. 8. – С. 312 – 318.
3. Вашуленко О. Емоційно-ціннісна складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра / Оксана Вашуленко // Початкова школа. – 2013. – № 1. – С. 13 – 17.

4. Жаркова Р.Є. Дитина виростає (серед/ з) книг : практикум з виразного й усвідомленого читання : навчальний посібник / Р.Є. Жаркова. – Львів : Норма, 2016. – 88 с.
5. Клочек Г. Зі студій про літературну освіту [зб. статей та матеріалів]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 192 с.
6. Корабльова В.М. Покоління в полі культури : множинність репрезентацій : [монографія] / В.М. Корабльова. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2009. – 180 с.
7. Мацевко-Бекерська Л.В. «Феномен юаси» і сучасна літературна освіта // Султанівські читання. Актуальні проблеми літературознавства в компаративних вимірах. (На пошану пам'яті доктора філологічних наук, професора М. В. Теплінського та доктора філологічних наук, професора В. Г. Матвіїшина) : зб. наук. ст. / редкол. : І. В. Козлик (голова) й ін. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2014. – Вип. III. – С. 289 – 299.
8. Нич Р. Антропологія літератури. Культурна теорія літератури. Поетика досвіду / Ришард Нич ; [пер. з пол. О. Галета]. – Львів : Центр гуманітарних досліджень; Київ : Смолоскип, 2007. – 64 с. («Університетські діалоги», № 4).

*Julia Kuzminska,
Lesya Ukrainka Eastern European National University
post-graduate student
Lutsk, Ukraine*

PECULIARITIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

The article describes the position of foreign language teaching in higher educational establishments in Ukraine, operates with the most common problems of foreign language preparation of specialists in non-linguistic educational institutions.

It deals with the European requirements to the level of foreign language knowledge, declining on six levels of proficiency.

Key words: education, higher education, foreign language education, foreign language preparation, specialists in non-linguistic educational institutions.

Dynamic processes occurring in various sectors of public relation today, are determining the need for competitive professionals, dictate the requirements of the society. The educational environment also requires some rebuilding, to meet the needs of the European integration processes towards the formation of future professionals in various fields of social spheres.

Today, the knowledge of foreign language becomes not only a means of intercultural communication, but interpersonal quality too. Modernization of the future specialists' preparation in the conditions of globalization provides opportunities for professional mobility, fulfillment, and success at the international level of business communication.

Experts in the field of education is the driving force and the executive part of the implementation of changes in a higher education sphere and educational sphere in general. Therefore, the demand for specialists of the education management sector who are fluent in a foreign language makes a search for new ideas, to solve the problems of optimization of a forming a professional foreign language competence in students and teachers of pedagogical spheres.

The analysis of special scientific literature showed that there is a problem in changes in the system of higher education and the issues of foreign language training of specialists in non-linguistic educational institutions are actual among domestic and foreign scientist and professionals.

The low level of foreign language proficiency of students and scientists means the deprivation of access to information in the European and world educational space, access to primary sources, decreases communication opportunities in the European research space, which hampers the development of education and science in whole. The gaps in language training of future pedagogy specialists is due to the shortcomings of the whole system of foreign languages studding in the higher education of Ukraine.

The main organizational forms of foreign language training of future specialists of the educational sphere in Ukraine are: classroom instruction in a foreign language with the teacher (number of academic hours for lecture classes is determined by each institution individually) and independent work. The approach which is used for the teaching of foreign languages in the national institutions of higher education, doesn't provide high quality foreign language trainings due to the insufficient number of hours of teaching various courses in a foreign language within a few years of training.

There are some problems of training and methodological support at the state level: the low level of academic mobility of applicants with higher pedagogical education due to the lack of cooperation agreements with European universities and the lack of state funding and support, the unpopularity of Ukrainian higher educational institutions of pedagogical profile among foreign applicants with higher pedagogical education and students, the reduction in the number of students of different specialties in the education sector, the increase in the outflow of Ukrainian applicants for higher education abroad.

Upon completion of higher education future experts should be formed competence that appear in the expected learning outcomes clearly defined and structured in accordance with: 1) a National qualifications framework; 2) standards of higher education; 3) descriptors proposed by the European Recommendations of language education; 4) professional requirements to the expert, developed by organizations, institutions, employers; 5) survey of employers, teachers and students as well as graduates of higher education institutions [2, p.27].

In accordance with the European Recommendations on language education, there are six levels of proficiency that have been developed by the Association of Language Experts ALTE (The Association of Language Tests in Europe): introduction (Breakthrough or A1) medium (A2 or Waystage), midterm (Threshold or B1), advanced (B2 or Vantage), offline (Effective Operational Proficiency or C1) and competent (Mastery or C2). They cover a link from a base to an almost perfect level of proficiency. Textbooks, dictionaries, tests, from any European language are focused on them [1, p. 24].

Also much attention should be payed on the list of international exams to determine the level of formation and evaluation of speech and language competences, the preparation to which should be made if there is an intention to continue education abroad or to get a job in the European space.

The essence of the pedagogical concept of foreign language training of specialists in the field of education at the higher school of Ukraine is in its direction for the implementation of global educational trends in the field pedagogy via the foreign language trainings.

LITERATURE:

1. European Recommendations on the language education: studing, teaching, evaluation / Scientific ukrainian ediction after prof. S.Y. Nikolaev. –Kyiv, 2003.– p.24.
2. Nitenko Olga Foreign language training in a system of higher education: European experience: thesis of dissert. Doctor of pedagogy 13.00.04 / Olga Nitenko. – Kyiv, 2015. – p. 42.

*Афанасієвська І. В.,
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розкритті окремі аспекти правового виховання старших дошкільників. Автором проаналізовано сучасні наукові дослідження з визначеної проблеми та окреслені особливості ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з правовими нормами та власними правами у контексті морального та патріотичного виховання.

Ключові слова: правове виховання, діти старшого дошкільного віку, правові норми, права дитини.

Успішний розвиток демократичного суспільства неможливий без захисту прав і свобод його членів, що підкреслюється в Загальній Декларації про права людини, Конвенцію про права дитини. Необхідною умовою цього є інформованість громадян, знання ними своїх прав і обов'язків, що дозволяє їм не лише вільно діяти в соціумі, але і вимагати дотримання своїх прав. Виховання дитини відповідно до вимог суспільства - необхідна складова процесу підготовки зростаючої людини до майбутнього активного життя в ньому. Одним з важливих напрямів цієї діяльності є процес правового виховання дітей дошкільного віку.

У психолого-педагогічній науці різноманітні аспекти проблеми правового виховання розглядалися у дослідженнях П. Груздева, Г. Давидова, О. Здравомислова, І. Кона, Г. Маркова та ін. У наукових працях Т. Барило, В. Бермана, Г. Маньковського, О. Нікітіна, В. Обухова, В. Оксамитного, М. Подберезького, Л. Твердохліб Н. Ткачової, Я. Шевченко та ін. у достатній мірі розкриті зміст і методика правового виховання учнів середніх і старших класів загальноосвітньої школи. Окремі питання правового виховання молодших школярів висвітлені у працях І. Козубовської, В. Оржеховської, М. Фіцули та ін. У дослідженнях В. Ашикова, Н.Віноградової, С. Козлової, Е. Руслової, О. Рилєєвої зроблено перші кроки щодо визначення змісту роботи з правового виховання дітей дошкільного віку. С. Козлова відмічає, що треба сформулювати у дошкільника уявлення про самого себе, про свої права і обов'язки, необхідно не лише повідомляти йому ці знання, але і формувати оцінне відношення до соціальних явищ, фактів, подій, учити застосовувати отримані знання в різноманітних формах власної діяльності.

Одним із завдань патріотичного виховання, на думку Л. Пименової, є знайомство дітей з правами і обов'язками, оскільки до семи років вони можуть оцінити вчинки оточення, проявляють толерантність до представників інших національностей, що реалізується в різних видах їх творчої комунікативної діяльності [5]. Педагогічні умови формування у дітей старшого дошкільного віку уявлень про права людини вивчала С. Федотова. Т. Поніманська розглядає питання правового захисту дітей з позиції їх гуманістичної взаємодії з дорослими і однолітками. Т. Доронова

приділяє особливу увагу ознайомленню співробітників дошкільних установ з основними документами з прав дитини, а так само профілактичній, діагностичній і корекційній роботі з дітьми і їх батьками. Аналіз досліджень дає можливість встановити, що правове виховання старших дошкільнят є складним процесом: він включає не лише повідомлення дітей знань, але і формування емоційно-оцінного відношення до соціальних фактів і подій, а потім застосування цих знань в практичній діяльності.

Правове виховання дошкільнят розуміємо як цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість і поведінку дитини з метою формування у нього правовій вихованості, тобто комплексної якості особи, що характеризується наявністю і мірою сформованості у дошкільнят глибоких і стійких правових знань і переконань, емоційно позитивного відношення до них і відповідної їх правової поведінки. Сучасні вимоги до змісту і методів навчання і виховання, що реалізуються в ДНЗ орієнтують педагогів дошкільних освітніх установ на правове виховання дошкільнят, пропонуючи знайомити дітей з міжнародними правовими документами, що регулюють стосунки між людьми.

Питання знання нормативно-правових основ діяльності усіх учасників освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах входять в сферу посадових обов'язків співробітників. У свою чергу, своєчасне підвищення кваліфікації в області правової освіти адміністративних і педагогічних працівників ДНЗ дозволяє їм ефективно і якісно вирішувати нестандартні проблемні ситуації, що виникають в процесі їх професійної діяльності. Завдяки цілеспрямованому освоєнню правових знань, застосуванню їх на практиці, можна забезпечити формування нормативно-правової компетентності кадрів[4, с.2-3].

Робота по правовому вихованню, передусім, своєю метою ставить саме визначення значущості правових основ дошкільної освіти. Слід сказати, що в правовій літературі вже з'явилися деякі дослідницькі роботи, що стосуються правових основ дошкільної освіти.

Аналіз діяльності сучасного ДНЗ в області правового виховання дозволяє стверджувати, що незважаючи на загальне визнання його необхідності по відношенню до дітей дошкільного віку це завдання розуміється іноді примітивно: мовляв, діти подивляться на картинки, вивчають рифмовки відповідного змісту і з правами буде все гаразд. З картинок і з інсценувань за мотивами Конвенції про права дитини правова вихованість дитини не виникає. Роботу з дітьми по правовому вихованню не можна зводити до простого заучування статей документу і окремих прав людини. Перша необхідна складова, що забезпечує її, це правова вихованість дорослих і їх відповідна поведінка. Як відомо, дитиною, по нормах міжнародного права, признається людина від народження до 18 років. Будь-які права людини розпочинаються з права на життя. Життя – це перше і головне, що дано людині. Вона унікальна, свята, недоторканна [1, с.34]. Усвідомлення цього є першим кроком правового виховання. У дітях повинна виховуватися впевненість в собі, самоповага і повага до інших. Повнота самовідчуття і толерантність - ось основа правового виховання дошкільнят. Організуючи роботу з питань правового виховання рекомендується спиратися на такі види діяльності: ігрова і художньо-продуктивна, організувати роботу в трьох напрямках: з вихователями, з батьками, з дітьми.

При відборі матеріалу по правовому вихованню дошкільнят необхідно враховувати їх вікові особливості, зокрема, їх особливу сприйнятливність, бажання і уміння грати, що сприяє ефективному пізнанню навколишнього світу. Враховувати те, що дитина керується у відношенні до дійсності емоціями і несвідомими прагненнями.

Таким чином, в дошкільному віці у дітей складаються перші моральні суження і оцінки, первинне розуміння громадського сенсу моральної норми, формуються не лише моральні якості, але і почуття. Проте психологічні дослідження морального розвитку дошкільнят показали, що знання моральної норми не забезпечує її виконання в реальній життєвій ситуації. Частина дітей, добре знаючи норму справедливості, в реальній взаємодії не дотримуються її. В той же час більшість дітей в реальній ситуації поведуться відповідно до норми.

Невідповідність між засвоєнням моральної норми і реальною поведінкою зумовлює зміну стратегії розвитку моральної сфери дошкільника. Ця стратегія має бути спрямована не лише на усвідомлення своїх якостей і переживань, засвоєння правил і норм поведінки, але в першу чергу на розвиток причетності, почуття спільності з іншими, в цілому на формування доброзичливого відношення до людей [3, с. 206-210]. Слід пам'ятати, що для попередження порушення правил, провідна роль належить моральному вихованню, що випереджає і супроводжує правове виховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Азбука прав человека // Всеобщая декларация прав человека, адаптированная для детей: Книга для чтения и обсуждения в младших классах общеобразовательной школы / Под ред. Т.К. Каракаш. — М.: Центр развития социально-педагогических инициатив, 1994. - 121с.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб, пособие для студ. высш. учеб, заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. 192с.
3. Белова Л. О. Правова освіта має бути безперервною / Л. О. Белова // Історія та правознавство. – 2005. – №29. – С. 2–3.
4. Богданова Н. І. Перспективне планування на рік з правового виховання дітей старшого дошкільного віку / Н. І. Богданова, Н. Н. Сазонова // Дошкільний навчальний заклад. - 2011. - №1. - С. 2-6.
5. Дідук І. А. Психологічні чинники формування правових уявлень / І. А. Дідук // Педагогіка і психологія. - 2007. - №1. - С. 102-113.
6. Євтушенко Р. Розвиток правової освіти – необхідна умова побудови правової держави : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Р. Євтушенко // Історія в школах України. – 2003. – №2. – С. 54–56.
7. Ігнатова Т. В центрі уваги - правове виховання молоді / Т. Ігнатова // Бібліосвіт. - 2005. - №1. - С. 29-33.

Бацула О.В.,

Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна

СПЕЦИФІКА ТВОРЧОЇ ГРИ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Автор статті обґрунтовує специфіку творчої гри дитини дошкільного віку, відзначає її ознаки, педагогічну цінність, сприяння самовираженню дитини, індивідуалізованому відображенню нею дійсності, формуванню у її свідомості цілісної картини світу.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, ігрова діяльність, творча гра.

З-поміж проблем філософських, психологічних та педагогічних в усі віки відрізняли такі, що заслуговують на статус вершинних, еталонних, взірцевих. Це проблеми, науковий та буттєвий потенціал яких охоплює та пронизує всі рівні існуван-

ня сутнього: від найбуденніших і детальних до найвеличніших і всезагальних. Проблема творчості, проблема людини як творця, проблема людського життя як творчого сходження до власного “Я” – безумовно серед них.

Наше дослідження охоплює початковий етап цього сходження, розкриваючи значення творчих ігор у становленні особистості дитини дошкільного віку.

Творча гра є школою моралі, оскільки сформовані у ній моральні якості впливають на поведінку дошкільників у повсякденному житті. А засвоєні в процесі спілкування дітей одне з одним, з дорослими моральні норми і правила набувають у грі подальшого закріплення. Моральне виховання у творчій грі обумовлюється її змістом – відображенням у ній реальних подій, пов'язаних з нормами моралі.

Актуальність нашого дослідження обумовлена реалізацією основних цілей Базового компоненту дошкільної освіти (нова редакція, 2012); Інструктивно-методичних рекомендацій «Про організацію освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах у 2016/2017 навчальному році», де ключовим пріоритетом змістового наповнення освітнього процесу у новому навчальному році є ігрова діяльність дитини.

Гра як основний вид діяльності дітей дошкільного віку, розвиваючи психічні, фізичні сили малюка (увагу, мислення, уяву, пам'ять, організованість, спритність тощо), сприяючи освоєнню ним навколишнього світу і людських взаємин, пробуджує, задіює його творчий потенціал. На підставі того, якими іграшками грається і в які ігри грає дитина, можна зробити певні висновки про її задатки, нахили, окреслити програму їх розвитку в найближчій і віддаленій перспективі [2, с.326].

Особливо активним є розвиток дітей під час ігор, які вони самі придумують. Такі ігри вважають творчими, оскільки ігрова діяльність у них має яскраво виражений самодіяльний і творчий характер. Творчі ігри – ігри, які придумують самі діти, відображаючи у них враження від пізнання навколишнього світу.

Головною ознакою творчої гри є уявлювана ситуація, яку дитина створює замість реальної, діє в ній, виконуючи роль відповідно до тих значень, які вона надає предметам, що її оточують.

Творчу гру різнобічно характеризують такі особливості:

1. Уявлювана ситуація. У творчій грі все є умовним, але в цьому створеному уявою оточенні багато справжнього: ігрові дії учасників завжди реальні, їхні почуття, переживання щирі. Завдяки ігровій уявлюваній ситуації дитина вчиться мислити про реальні речі та дії. Із цією особливістю пов'язані виникнення задуму в грі, пошук засобів для його реалізації, що потребує творчої уяви, а також означає перехід до творчої діяльності.

2. Творчий характер. Дитина у грі не копіює дійсність, а, наслідуючи те, що бачить, комбінує свої уявлення. При цьому емоційний та інтелектуальний аспекти її розвитку взаємообумовлені.

3. Наявність ролей. Відображення дійсності відбувається у процесі прийняття дитиною певної ролі. Однак вона наслідує образи не повністю, оскільки не має змоги реально здійснювати операції, як виконував її персонаж насправді. Тому у творчій грі дошкільнята виконують символічні дії, замінюючи реальні предмети іграшками або якимись іншими предметами, приписуючи їм необхідні функції (кубик – «чашка», палиця – «коник» та ін.).

4. Довільність дій. Виконуючи прийняті ролі, діти неодноразово повертаються до дійсності, освоюються в ній, пізнають її поступово, добровільно, без примусу. Довільність дій є характерною особливістю творчої гри. Результати її не продуктивні, вони умовні, оскільки дитина майже нічого не змінює в навколишній дійсності. Однак її ігрова діяльність збагачується різноманітними уявленнями про навколиш-

ній світ: фізичні якості, суспільно значущі функції предметів, людські взаємини тощо.

5. Специфічні мотиви. Дітей спонукають до гри прагнення наслідування, самостійності, спілкування, задоволення різноманітних пізнавальних і художніх інтересів, радість усвідомлення своїх можливостей тощо. З віком їхні мотиви змінюються, що впливає на зміст ігор. Якщо дитину молодшого дошкільного віку спонукає до гри дія з привабливими для неї предметами, то старшого дошкільника – відтворення стосунків дорослих, які зображуються у грі.

6. Соціальні відносини. Гра є «арифметикою соціальних відносин» (Д. Ельконін), засобом формування дитячого колективу. Вона вимагає прийняття спільного задуму, узгодженості дій, породжує спільні переживання [2, с.327-328].

Педагогічна цінність творчої гри полягає і в тому, що в її процесі, крім взаємин, обумовлених змістом, ролями, правилами, між дітьми виникають реальні стосунки. Адже їм доводиться домовлятися про гру, розподіляти ролі, контролювати виконання правил тощо. У грі дошкільники легше налагоджують контакт між собою, підпорядковують свої дії, поступаються одне одному, оскільки це належить до змісту прийнятих ними ролей. Реальні взаємини є основою організації дитячого товариства, що дає підстави вважати гру формою організації життя і діяльності дошкільнят.

Діти неоднаково взаємодіють між собою у творчих іграх, що залежить від їхнього віку, розвитку, змісту і сюжету гри, розподілу ролей у ній. За спостереженнями вчених (О. Усова), ця взаємодія виявляється на таких рівнях:

1. Ігри поруч. Це ігри дітей раннього і молодшого дошкільного віку, у яких вони виявляють певний інтерес до гри однолітків, однак зосереджені на своїй ігровій діяльності, дотримуються «дисципліни відстані». Вихователь повинен організувати індивідуальну поведінку дітей, створювати умови для взаємного спілкування, вчити їх самостійно, тривалий час і зосереджено гратися з іграшкою, виховувати товариське ставлення до дітей, які граються поруч.

2. Взаємодія з іншими. Її суттю є спілкування, встановлення певних стосунків одне з одним. Спершу діти об'єднуються на основі механічної взаємодії (за місцем гри, привабливістю дії). Такі об'єднання короткочасні, а дії подібні до ігор поруч. Згодом виникає взаємодія на основі інтересу до змісту гри: дошкільників об'єднує усвідомлення спільної мети, необхідності зусиль для її досягнення. Такі об'єднання більш стійкі, утворюються вибірково: одні діти надають перевагу сюжетно-рольовим іграм, інші – рухливим, ще інші – іграм-драматизаціям. Завдання вихователя в цей період – створити умови для формування різноманітних, стійких ігрових інтересів.

3. Об'єднання дітей на основі інтересу і симпатії одне до одного. Це найстійкіші групи, існування яких залежить від складу гравців, їхніх характеристик, ігрових інтересів тощо. Вихователь повинен подбати про моральність взаємодії у таких групах, підвищення рівня ігрових і організаторських умінь дітей. Дбаючи про використання можливостей ігрового об'єднання у соціальному розвитку дошкільників, педагог зосереджується на формуванні в них уявлень про справедливу поведінку, включенні стійких груп у спільну ігрову діяльність із найдоброчливішими дітьми, активізації їхньої морально-оцінної діяльності [3, с.65].

Творча гра є школою моралі, оскільки сформовані у ній моральні якості впливають на поведінку дошкільників у повсякденному житті. А засвоєні в процесі спілкування дітей одне з одним, з дорослими моральні норми і правила набувають у грі подальшого закріплення. Моральне виховання у творчій грі обумовлюється її змістом – відображенням у ній реальних подій, пов'язаних з нормами моралі.

Попри те, що сюжет гри відображає позитивні явища дійсності, її цінність для морального виховання дітей може виявитися вкрай низькою, якщо увага гравців сконцентрована лише на виконанні ігрових дій (огляд хворих, перевезення вантажів, приготування їжі), а самі вони байдужі до людських стосунків. Адже головне у грі – моделювання соціальних відносин між людьми.

У творчих іграх діти відтворюють передбачені їхніми ролями поведінку, взаємини з позиції власного досвіду, який може бути і негативним, іноді ухиляються від небажаних для себе дій або виконують їх, керуючись егоїстичними інтересами. Все це допустиме, оскільки творча гра передбачає діяльність дошкільника на власний розсуд щодо втілення ігрового задуму. В кожному випадку йому потрібна допомога дорослого.

У грі формується і збагачується досвід рухової діяльності дошкільника, оскільки, приймаючи певну роль, дитина свідомо намагається відтворити характерні для конкретного персонажа рухи. Моторний розвиток у грі готує дитину до свідомих фізичних вправ у шкільному віці.

Творчі ігри сприяють самовираженню дитини, індивідуалізованому відображенню нею дійсності, формуванню у її свідомості цілісної картини світу. Саме вони дають дошкільнику змогу активно впливати на події і явища, які становлять для нього інтерес і в яких він хоче брати участь.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: навч.-метод. посіб. / За ред. Г.С.Тарасенко. – К. : Слово, 2010. – 320 с.
2. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : підручник / Т.І.Поніманська. – К. : Академвидав, 2013. – 464 с.
3. Усова А. П. Роль игры в детском саду / Под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 156 с.

Біла К.В.,

Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗВИВАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Автор статті обґрунтовує принципи організації розвиваючого середовища в дошкільному навчальному закладі, визначає, сутність поняття «розвивальне середовище».

Ключові слова: розвивальне середовище, дошкільний навчальний заклад.

Впровадження у практику роботи дошкільних навчальних закладів особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти є одним із основних завдань педагогічних працівників. Для реалізації якої необхідно створити певні умови для розвитку дитини, тобто створити сприятливий розвивальний простір, у якому дитина активно діє, спілкується, отримує знання, розвиває свої уміння, навички.

Навколишнє середовище, в якому розвивається дитина, може бути різним: підтримувальним, насиченим, комфортним, розвивальним, а подеколи навіть ворожим. Ефективність впливу довкілля на особистість дитини в дошкільному навчаль-

ному закладі залежить від здатності педагогічного колективу організувати комфортне розвивальне середовище.

Розвивальне середовище – це сукупність умов, що забезпечують всебічний розвиток дитини, створення якого потребує забезпечення відповідної позиції вихователя в організації діяльності дітей. Адже правильно організоване розвивальне середовище сприяє соціалізації дитини, впливає на всі аспекти її розвитку. Розвивальне середовище - комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у дошкільному закладі. Навчання, виховання, розвиток дитини повинні відбуватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту [3, с. 376].

Створюючи у дошкільному навчальному закладі належне розвивальне середовище педагоги мають приділити серйозну увагу оформленню як території дошкільного закладу, так і його приміщень.

Належно створене дорослими розвивальне середовище не лише забезпечує умови для організованої життєдіяльності дошкільників, а й спонукатиме їх до самостійного активного пізнання навколишнього світу.

Цікаву концепцію розвивального середовища розробила група московських авторів (Л.Кузьмичев, А.Грашин, Л.Майнова, Т.Кашкина, Л.Парамонова, С.Новоселова), запропонувавши комплексний підхід до організації розвивального предметно-ігрового середовища. Враховуючи різноманітність процесів, які відбуваються у розвивальному середовищі, їх можна виділити в окремі специфічні простори, що переплітаються та взаємодіють один з одним, складаючи єдине ціле [2, с. 5].

Зокрема, структура середовища інтелектуального розвитку і творчості складається з ігрових кімнат для кожної вікової групи, спеціалізованих приміщень для реалізації різних видів творчої діяльності (дизайн-студія, танцклас, студія образотворчого мистецтва, театральна студія, музична зала тощо) та універсальної (для всіх вікових груп) ігрової зони.

Зміст розвивального предметного середовища має задовольняти всі потреби щодо розвитку дитини та становлення її творчих здібностей. Психолого-педагогічну концепцію ампліфікації (збагачення розвитку) розробив академік А. Запорожець. Суть концепції ампліфікації полягає в тому, що оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей дитини створюються не форсованим навчанням, а максимальним збагаченням змісту форм дитячої діяльності через спілкування малят між собою та з дорослими [2, с. 5].

Науковці В. Петровський, Л. Стрелкова, Л. Кларін, Л. Смивіна і ін. розробили Концепцію побудови розвиваючого середовища для організації життя дітей і дорослих у дитячому садку, в якій визначені принципи особистісно-орієнтованої моделі побудови розвиваючого середовища в дошкільному навчальному закладі. Ці ж принципи лежать в основі побудови і розвивального середовища. Розглянемо їх трохи докладніше:

1. Принцип дистанції, позиції при взаємодії. Першочергова умова особистісно-орієнтованої взаємодії дорослих і дітей - встановлення контакту між ними. Встановленню контакту можуть перешкоджати принципово різні позиції, які займають вихователь і дитина. Рекомендовано дотримуватись особистісно-орієнтованої партнерської позиції педагога. Її можна позначити як «поруч», «разом». При цьому розвиваюче середовище створює умови для відповідної фізичної позиції - спілкування з дитиною на основі просторового принципу «очі в очі». Це передбачає прагнення вихователя наблизитися, «спуститися» до позиції дитини, а дитині допомагає «піднятися» до позиції вихователя [4, с. 25].

2. Принципи активності, самостійності, творчості. Сьогодні в системі дошкільної освіти все частіше практикується проведення комплексної діагностики, мета якої - отримання інформації не тільки про фізичний розвиток дитини, а й даних про рівень сформованості знань, умінь і навичок кожного вихованця. Анкетування батьків дає можливість більше дізнатися про характер дитини, її інтереси й потреби. Дані діагностики допомагають педагогам створювати предметно-розвиваюче середовище [5, с. 7].

3. Принцип стабільного, динамічного розвиваючого середовища. Предметно-розвиваюче середовище змінюється в залежності від вікових особливостей вихованців, періоду навчання і реалізується педагогами відповідно до програми [4, с. 26]. У середовищі повинна бути закладена можливість її зміни відповідно до смаків і настроїв дітей, а також з урахуванням різноманітних педагогічних завдань. Це легкі перегородки, які можуть пересуватися, утворюючи нові приміщення і перетворюючи наявні. Це можливість зміни колірної і звукової середовища, варіативне використання предметів (наприклад, м'які пуфи стають то дитячими меблями, то елементами великого конструктора), поліфункціональне використання приміщень (спортивний комплекс «міні-стадіон» може бути встановлений не тільки в фізкультурному залі, але і в ігровій кімнаті, спальні, роздягальні) тощо.

4. Принцип комплектування й гнучкого зонування. Життєвий простір в дитячому садку має бути таким, щоб була можливість побудови непересічних сфер активності. Це дозволяє дітям відповідно до своїх інтересів і бажаннями займатися одночасно різними видами діяльності, не заважаючи один одного: фізкультурою, музикою, малюванням, конструюванням, шиттям, моделюванням, експериментуванням, розгляданням альбомів та книг, прослуховування записів улюблених казок. Середовище повинне представляти єдиний комплекс різних модальностей: колірний, звуковий, кінестетичний (рух, дотик, нюх і ін.). Кожна з цих модальностей вносить свій вклад в побудову середовища, гармонійно поєднуючись з іншими модальностями.

5. Принцип індивідуальної комфортності та емоційного благополуччя кожної дитини і дорослого [4, с. 27]. Крім уже зазначених зон активності, доречно згадати ще раз про зони для релаксації (розслаблення). Це і «куточки усамітнення», і затишна кімната (куточок) з м'якими меблями й іншими елементами, що сприяють відпочинку. Кожній дитині в дитячому садку має бути забезпечено особистий простір (ліжечко зі стільчиком і килимком, шафка для зберігання особистих речей, що належать тільки їй тощо).

6. Принцип поєднання звичних і неординарних елементів в естетичній організації середовища [5, с. 8]. Осягнення дітьми категорії естетичного починається з «елементарних цеглинок», своєрідної мови мистецтва: краси звуків, кольорових плям, абстрактних ліній, дотепне трактування образу лаконічними графічними засобами. Тому важливо розмістити в інтер'єрі не громіздкі «класичні» твори живопису, а прості, але талановиті етюдні, естампи, абстрактні або напівреальні скульптури, що дають дитині уявлення про основи графічного і про різні культури - східної, європейської, африканської та ін..

7. Принцип відкритості, закритості може бути представлений в декількох аспектах. Єдність людини і природи - спостерігаючи за навколишнім світом, діти поступово приходять до розуміння того, що природою можна не тільки насолоджуватися, але що вона потребує допомоги, дбайливих рук і охорони. Відкритість культурі - живопис, література, музика - носять не тільки оформлювальний характер прикрашання приміщень, а повинні органічно входити в дизайн інтер'єру. Відкри-

тість суспільству - обстановка дитячого садка відповідає суті поняття «Мій дім. Відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу дитини [1, с. 33-34].

8. Принцип врахування статевих і вікових відмінностей дітей [1, с. 35-36]. Передбачає побудову середовища з урахуванням статевих відмінностей, надання можливостей, як хлопчикам, так і дівчаткам проявляти свої схильності відповідно до прийнятих в суспільстві еталонами мужності і жіночності.

Таким чином, розвиваюче середовище - це особливим чином організований соціокультурний і педагогічний простір, в рамках якого структуруються кілька взаємопов'язаних підпросторів, що створюють найбільш сприятливі умови для розвитку і саморозвитку кожного включеного в неї суб'єкта.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Корнієнко І. Г. Психолого-педагогічні аспекти екологічного виховання дошкільників / І. Г. Корнієнко // Дошкільний навчальний заклад. - 2007. - № 4. - С. 33-40.
2. Мима Т.І. Створення предметно-розвивального середовища для розвитку комунікативних здібностей дітей раннього віку./ Мима Т.І. - Слов'янськ, 2010. – 50 с.
3. Мусієнко М.М. Тлумачний словник./ Мусієнко М.М. – К.: Либідь, 2004. – 376 с.
4. Петровський В.А., Кларін Л.М., Смивіна Л.А., Стрелкова Л.П. Побудова розвиваючого середовища в дошкільному закладі./ Петровський В.А та ін. - М., 2003.-57 с.
5. Плохій З.П. Еколого-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу / Плохій З.П. // Дошкільне виховання. - 2010. - №7. - С. 6-10.

*Гаврикова А. М.,
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті автором проаналізовані основні аспекти гендерного виховання хлопчиків та дівчаток дошкільного віку. Окреслені актуальні проблеми гендерного виховання у дошкільних навчальних закладах. Проаналізовані відмінності у вихованні дівчат та хлопців дошкільного віку.

Ключові слова: гендерне виховання, діти дошкільного віку, хлопчики, дівчата, самоідентифікація.

Питання гендерного виховання стають небайдужими для дитини з того моменту, як вона починає усвідомлювати свою статеву належність, розуміти, що вона не лише дитина, а хлопчик або дівчинка. Статева ідентифікація - один з найважливіших елементів становлення особистості дитини, який впливає на все її подальше життя.

Підготовку дітей до виконання свого життєвого призначення, різних соціальних ролей - мужнього сина, турботливої доньки, доброго брата чи сестри - треба починати з раннього віку, коли починає формуватись особистість.

Метою гендерного виховання є:

- формування правильного розуміння ролі чоловіка і ролі жінки у суспільстві;

формування моделі поведінки певної статі;
прищеплення культури взаємовідносин статей.

З огляду на це перед педагогами дошкільного закладу стоять такі завдання з гендерного виховання дошкільників:

- виховувати у дітей стійкий інтерес і позитивне ставлення до себе як об'єкта пізнання;

поглиблювати знання про розподіл усіх людей на чоловіків і жінок, про зміст понять "хлопчик", "дівчинка", сприяти статевій ідентифікації;

правильно і компетентно реагувати на прояви сексуального розвитку дітей різних статей;

підтримувати фізичне і психічне здоров'я дітей, радість світосприйняття. оптимістичне ставлення до навколишнього світу;

створювати умови для набуття досвіду відносин з навколишнім світом у цілому і світом людей зокрема;

ознайомлювати з основними функціями сім'ї як психологічної групи і соціального інституту;

закладати основи виконання відповідних своїй статі соціальних ролей [7, с. 36].

В результаті аналізу психолого-педагогічних досліджень, було встановлено, що саме в період дошкільного дитинства у всіх дітей, що живуть в різних країнах світу, відбувається прийняття гендерної ролі.

Аналіз літератури показує, що в світовій психолого-педагогічній науці є багато робіт присвячених вивченню статевих особливостей дітей дошкільного віку. Одностайні вчені лише в одному - формування гендерної стійкості обумовлено соціокультурними нормами і залежить в першу чергу від ставлення батьків до дитини, характеру батьківських установок і прихильності як матері до дитини, так і дитини до матері, а також від виховання його в дошкільному освітньому закладі [4, с. 56].

В даний час в системі дошкільної освіти виникають серйозні проблеми з питань гендерного виховання. В першу чергу це пов'язано з тим, що в програмно-методичному забезпеченні дошкільних освітніх установ не враховуються гендерні особливості. У результаті цього зміст виховання і освіти орієнтовано на вікові та психологічні особливості дітей, а не на хлопчиків і дівчаток того чи іншого віку, які, на думку вчених розрізняються:

- у фізичному розвитку і соціальній поведінці;
- в інтелектуальних і візуально-просторових здібностях і рівні досягнень;
- в прояві агресії і багато чому іншому [5, с. 23].

Період дошкільного дитинства - це той період, в процесі якого батьки повинні зрозуміти дитину і допомогти їй розкрити ті унікальні можливості, які дані їй своєю статтю, якщо ми хочемо виховати чоловіків і жінок, а не безстатевих істот, розгубили переваги своєї статі. У найвідповідальніший період формування гендерної стійкості дівчатка і хлопчики протягом тривалого часу перебування в дошкільному освітньому закладі (8-12 годин) піддаються виключно жіночому впливу.

Середовище є одним з основних засобів розвитку особистості дитини, джерелом її індивідуальних знань і соціального досвіду. Предметно-просторова середу не тільки забезпечує різні види активності дошкільників (фізичної, ігрової, розумової і т.п.), але і є основою його самостійної діяльності з урахуванням гендерних особливостей. Роль дорослого в даному випадку полягає в тому, щоб відкрити перед хлопчиками і дівчатками весь спектр можливостей середовища і направити їх зусилля на використання окремих елементів її з урахуванням гендерних та індивідуа-

льних особливостей і потреб кожної дитини. Разом з тим, в психологічних особливостях виховання вкорінений дисбаланс предметного середовища в бік переважання «дівочих» матеріалів і посібників, так як вони ближче жінці-вихователю, до того ж створюють відчуття безпеки, на відміну від іграшок, які воліли б хлопчики [2, с. 5].

Тому стає очевидним, що при вихованні дитини-дошкільника в сім'ї та освітньому закладі існує багато проблем, пов'язаних з формуванням у дітей гендерної ідентичності, рішення яких стає цілком реальним, якщо підійти до них з урахуванням сучасних досягнень психології та педагогіки. На думку вчених, найбільш сприятливим віковим періодом для початку цієї роботи є четвертий рік життя [6, с. 306].

Основним джерелом інформації дитини про себе є оточуючі люди, які також допомагають їй усвідомити статеву належність. Наприкінці раннього дитинства відбувається ідентифікація дитиною себе зі статтю. Однак вона ще не знає, яким змістом наповнені слова "хлопчик" і "дівчинка".

Дорослі свідомо або несвідомо допомагають дитині опанувати її статеву роль відповідно до загальноприйнятих стереотипів, прищеплюючи зразки статево-рольової поведінки хлопчика чи дівчинки. Хлопчикам дозволяють більше проявляти агресивності, заохочують активність, ініціативність, витримку ("Не плач. Ти не дівчинка. Ти - чоловік"); від дівчаток чекають ніжності, чуйності й емоційності ("Не бийся, не лазь по огорожі і деревах. Ти - дівчинка!"). Орієнтація дитини на статеву роль відбувається здебільшого в сім'ї [1, с. 115].

Стереотипи чоловічої і жіночої поведінки дитина засвоює через безпосереднє спостереження за поведінкою чоловіків і жінок, а також через твори мистецтва. До 3-х років малюк зауважує зовнішні відмінності чоловіків і жінок у манері поведінки, в одязі. Часто індивідуальні особливості поведінки чи зовнішності людини він сприймає як ознаки певної статі. Після 3-х років діти розуміють, що стать не змінюється з часом, зі зміною одягу, зачіски, роду занять тощо. Дитина наслідує не лише форми поведінки дорослих своєї статі, а й шкідливі звички, які іноді починає вносити у сюжети ігор [3, с. 178].

Інтереси хлопчиків зосереджені на техніці, іграх-змаганнях, у яких можна реалізувати своє прагнення до перемоги, лідерства. Вони визнають лідерами сильних, сміливих та ініціативних однолітків. Водночас дівчатка надають перевагу міжособистісним стосункам з веселими, поступливими ровесницями з м'якою вдачею.

До кінця дошкільного віку діти усвідомлюють незворотність статевої належності і починають відповідно будувати свою поведінку. У них виникають своєрідні індивідуалізовані ставлення до деяких ровесників іншої статі. Наприклад, хлопчик може відчувати радість, хвилювання, побачивши дівчинку. Дорослі повинні уважно ставитись до почуттів дитини, не дозволяючи собі іронії або поблажливої зарозумілості. Водночас не слід і заохочувати дитячу закоханість, краще переключити увагу дитини на інші сфери, які можуть зацікавити її. Пізнавальний інтерес до повсякденного життя людей і міжособистісних стосунків чоловіків і жінок відображається у дитячих розмовах про любов, одруження і народження дітей.

Такий підхід до виховання дітей закладено в зміст нашої системи роботи з формування світогляду особистості. Особливо у практичну розробку теми «Дівчатка і хлопчики». Вона розрахована на опрацювання зі старшими дошкільнятами щодня протягом тижня.

Отже, гендерне виховання - засвоєння знань про взаємини статей, формування культури статевої поведінки.

Роль дорослого у формуванні психологічних основ статевого виховання дошкільників надзвичайно важлива. Оскільки від правильності побудови виховного процесу залежить статева самоідентифікація, засвоєння ролей чоловіка чи жінки, адекватне ставлення до статевих відмінностей. Провідне значення при цьому має сім'я і найближче оточення дитини, які виробляють стереотипи її поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бендас Т. В. Гендерная психология / Т. В. Бендас. - СПб. : Питер, 2006. – 431 с.
2. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Т.В. Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
3. Здравомыслова Е. А. Социальное конструирование гендера / Е. А. Здравомыслова, А. А. Тёмкина // Социологический журнал, 1998. – № 3/4. – С. 172-182.
4. Зиневич О. В. Философские основания исследования пола как социального феномена / О. В. Зиневич. – Новосибирск : Новосиб. Гос. Ун-т, 2002. – 196 с.
5. Зубілевич М.І. Гендерна соціалізація дівчат-підлітків в закладах освіти Великої Британії / М. І. Зубілевич // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. – Рівне, 2003. – №4 – частина 1 – С.235-240.
6. Кравець В.П. Гендерна педагогіка: навчальний посібник / В.П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
7. Олійник Л.М. Статеве виховання у дошкільному закладі та початковій школі : навчально-методичний посібник – Миколаїв : МОІ- ППО, 2011. – 128 с.

Галушко А.О.,

Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ВЗАЄМИН ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ГРІ

Автор статті обґрунтовує особливості становлення взаємин дітей молодшого дошкільного віку в грі, визначає, що у спілкуванні й грі з однолітками розкривається сутність дитини: моральні уявлення, інтелект, ставлення до навколишньої дійсності.

Ключові слова: молодший дошкільний вік, гра, взаємини дітей.

Сучасний розвиток педагогічної думки в Україні характеризується пошуком нових підходів до побудови освітньо-виховного процесу. Законом України «Про освіту», державними національними програмами «Освіта» та «Діти України» визначено, що особливої ваги набуває єдність виховних вимог до дитини протягом тривалого періоду становлення особистості, починаючи з раннього дитинства. Це потребує формування в дитини сталих тенденцій у поведінці, здатності до самостійного критичного мислення, до засвоєння нового знання, соціальної та моральної зрілості.

В українській психолого-педагогічній науці загальноприйнятим є положення про те, що гра — один з найголовніших засобів всебічного розвитку дошкільників. Саме ігрова діяльність, як ніяка інша, сприяє формуванню дитячого колективу, розвитку позитивних взаємин у ньому, закладенню початків суспільної спрямованості особистості вже на етапі дошкільного дитинства (під суспільною

спрямованістю особистості розуміють домінування колективістичних проявів у поведінці людини) [7, с. 134].

Ігрові дії дітей соціальні за своєю спрямованістю. У них відображаються досвід і культура народу, вони завжди активно спрямовані на предмет або людину, з якою дитина вступає в контакти. Відомий психолог Д.Б. Ельконін зазначав, що гра є арифметикою соціальних взаємин. У реальній дійсності взаємини між людьми закриті для дитини матеріальними предметами, з якими діють люди, у грі вони вперше відкриваються [3, с. 34], тому, гра — найважливіше джерело формування соціальної свідомості дошкільника.

Таким чином, дитяча гра має виняткове значення для розв'язання багатьох виховних завдань насамперед для становлення дитячого колективу та розвитку в ньому доброзичливих взаємин. Навички суспільної поведінки, набуті в ігровій діяльності з ровесниками, старшими та молодшими дітьми, спонукають дошкільників до позитивних форм спілкування не лише в грі, а й у повсякденному житті.

Гра привчає дитину рахуватися з іншими (вона неможлива, якщо діти не вміють погодити свої дії), розвиває моральні почуття. Ігрові переживання залишають глибокий слід у свідомості дитини, сприяють розвитку добрих почуттів. У грі розкриється духовний світ дитини, рівень її морального розвитку. Не випадково Д. Ельконін радив педагогам при вступі дитини до школи цікавитися тим, у які ігри і з ким вона любить гратися [3, с. 47].

Ігрова діяльність зароджується на досить ранніх етапах розвитку людської особистості. Учені довели, що вміння гратися — не інстинктивне явище, яке з'являється само собою. Гратися іграшками дитину треба вчити, тому процес спілкування дорослого з малим має обов'язково включати спільні ігрові дії. Спочатку дорослий сам маніпулює якимось предметом у присутності маляти. Причому дії з кожною іграшкою повинні відповідати її призначенню. Поступово до цього процесу залучають і дитину [4, с. 67].

З'ясовуючи значення ігрової діяльності для виховання доброзичливих взаємин та взаємодопомоги молодших дошкільників, можна виділити, що в процесі спілкування малят можна з успіхом використовувати сукупність усіх видів ігор, оскільки кожна, з них, як слушно зазначала О.П. Усова, має відповідний зміст і робить у життя дітей певний внесок [6, с. 166].

Жвавий і веселий розподіл дітей на підгрупи сприяє виникненню у них ще на етапі підготовки до гри хорошого настрою, доброзичливих взаємин між її учасниками. Після закінчення вихователь обов'язково відзначає ту групу дітей, яка найбільш вдало і найдружніше імітувала голоси тварин, і висловлює при цьому побажання усім малятам завжди гратися так злагоджено.

Отже, застосування таких простих прийомів допомагає педагогові об'єднувати дітей у маленький колектив, в якому панує емоційно забарвлений настрій, гарні відносини, піклування та допомога один одному, що сприяє виникненню бажання всіх його учасників продовжувати спілкування і в інших видах діяльності.

Великого значення у моральному вихованні молодших дошкільників набувають рухливі ігри, що стають різноманітнішими за руховими завданнями та сюжетом. Діти вже значно більше знають про тварин, птахів, уміють зображувати рухи і звички деяких з них, краще й вільніше орієнтуються в просторі, що позитивно позначається на їхній руховій активності, спритності тощо. З'являється і більший інтерес до ровесників. Діти вже навіть дають оцінку рухових умінь товаришів. У

рухливих іграх можна об'єднати не лише невеликі підгрупи, а й усю групу дітей: ходити, бігати один за одним по одному, парами тощо [1, с. 88].

Педагог весь час тримає в полі зору всіх дітей, домагається злагодженості в їхніх діях, самостійності в організації ігор, учить поступатися, допомагати одне одному, ділитися атрибутами, іграшками. Особливої уваги під час проведення рухливих ігор потребують фізично ослаблені діти. Лагідним і тактовним звертанням до них вихователь може викликати у своїх вихованців доброзичливе, товариське ставлення до слабших, бажання навчити правильно виконувати рухи. Звичайно, способи допомоги іншому, в молодших дошкільників ще примітивні, проте у виховному плані важлива сама наявність бажання допомогти однолітку [4, с. 68].

Для виховання у малят уміння виконувати спільні доручення доцільно використовувати такий, наприклад прийом: після закінчення гри доручити кільком дітям зібрати обладнання й поставити його на місце. Можна об'єднати цим завданням дітей, які часто конфліктують між собою в повсякденному спілкуванні. В таких ситуаціях, виконуючи під наглядом дорослого його доручення, малята, як правило, діють злагоджено й дружно.

Рухливі ігри, рекомендовані програмою для дітей другої молодшої групи, сприяють згуртуванню малят, вихованню у них ввічливості та приязного ставлення одне до одного.

Особливо важливе місце в психічному й соціальному розвитку дитини займають сюжетно-рольові ігри. У них вони відтворюють те, що бачать навколо себе в діяльності дорослих людей. Відображаючи в іграх життя реальних людей, їхню трудову діяльність, особливості спілкування, діти глибше осмислюють довкілля [2, с. 218]. У процесі ігор забезпечуються оптимальні умови для психічного й соціального розвитку.

Особливо подобаються дітям ігри на побутові теми, в яких вони відображають значно багатший порівняно з іншими темами власний досвід. Тут вони найглибше можуть відтворити емоційний клімат, яким живуть їхні сім'ї, виявити своє ставлення до інших людей.

Збагаченню тематики ігор дітей, розширенню кола їх інтересів сприяє організація спостережень, в яких вони черпають знання про працю та взаємини дорослих. Увагу вихованців слід звертати не лише на трудові дії дорослих, але й обов'язково на те, як вони ставляться одне до одного в процесі праці.

Важливо, щоб діти відтворювали в іграх лише позитивні приклади з життя дорослих. Адже в реальному житті вони, на жаль, бувають свідками і негативного ставлення людей один до одного, що, безумовно, має сумні наслідки, оскільки малята не лише самі засвоюють приклади негативних форм спілкування, а й передають їх своїм ровесникам у процесі колективних ігор. От чому самостійні ігри дітей мають бути предметом уваги педагога. Помітивши прояви негативних стосунків між учасниками гри, він не лише повинен зробити їм зауваження, а й сам включитися в гру, щоб спрямувати її в потрібне русло. Крім того, варто з'ясувати, хто з дітей негативно впливає на інших, щоб потім в індивідуальній роботі з дитиною та її батьками усунути недоліки у вихованні цього дошкільника [5, с. 65-66].

Уперше залучаючи дитину до колективної гри, слід подбати, щоб поруч з нею грали ровесники, які вже певною мірою володіють не тільки ігровими уміннями, а й навичками доброзичливого ставлення до людей. Це допоможе новачкові добре засвоїти ігрові дії, водночас буде уроком дружньої співдії з ровесниками.

Таким чином, становлення взаємин молодших дошкільників великою мірою визначається рівнем розвитку їхньої ігрової діяльності. Саме на ґрунті гри, як основної діяльності дітей, зароджуються їхні перші моральні уявлення про норми

та правила спілкування і взаємини з людьми, які їх оточують, з'являються перші симпатії. В грі з найбільшою повнотою і чіткістю виховуються та розкриваються соціально ціннісні якості підростаючої особистості, формується дитяче товариство, свідомість у вчинках та поведінці.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1.Артемова Л.В. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят / Л.В. Артемова. – К.: Освіта, 2002. –198 с.
- 2.Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ. / Богуш А., Гавриш Н. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. – 498 с.
- 3.Ельконін Д.Б. Психологія гри. / Ельконін Д.Б. - М.: Просвещение, 1998. – 324 с.
- 4.Карпова С.Н. Игры и нравственное развитие дошкольников. / Карпова С.Н. - Изд-во Московского университета, 1986. – 146 с.
- 5.Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда. / Новоселова С.Л. – М.: АСТ-Пресс, 1995. – 216 с.
- 6.Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навч. посіб. / Поніманська Т.І. – К.: Академвидав, 2006.- 456 с.
- 7.Українське дошкільня: Програма виховання дітей у дитячому садку. – Львів, 1991. – 448 с.

Дібулат К.О.,

Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна

ХУДОЖНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ

Автор статті обґрунтовує особливості художньої діяльності дітей старшого дошкільного віку як основу розвитку мислення. Визначає, що особливо важливим є зв'язок малювання з мисленням дитини, для цього в дошкільних закладах рекомендовано використовувати нетрадиційні прийоми малювання.

Ключові слова: дошкільний вік, мислення, нетрадиційне малювання.

Основи розвитку мислення дитини закладаються в ранньому дитинстві. У дошкільному віці мислення дитини піднімається на новий, більш високий щабель розвитку. Особливо важливий зв'язок малювання з мисленням дитини, для цього в дошкільних закладах використовують нетрадиційні прийоми малювання: малювання пальцями, відбиток долоні, сіллю, мильними бульбашками, повітряними кулями, пластиліном, кляксографія, монотипія тощо, що позитивно впливає на емоційний стан дітей, допомагає розбудовувати мускулатуру рук дитини, дрібну моторику. При цьому в роботу включаються зорові, рухові, мускульно-відчутні аналізатори.

У цей час дослідженнями в області нетрадиційного малювання займаються: І. Ликова, А. Нікітіна, Г. Давидова й інші вчені. У роботах О. Запорожця, В. Давидова, М. Поддякова зазначено, що дошкільники здатні в процесі предметної чуттєвої діяльності, у тому числі малюванні, виділяти істотні властивості предметів і явищ, встановлювати зв'язок між окремими явищами й відобразити їх в образній формі. Крім того, малювання розвиває пам'ять, увагу, вчить дитину думати й аналізувати, порівнювати й зіставляти, складати й уявляти.

Згідно з І. Ликовою, художня діяльність - провідний спосіб естетичного виховання дітей дошкільного віку, основний засіб художнього розвитку дітей із самого

раннього віку. Отже, художня діяльність виступає як змістовна основа естетичного відношення дитини, являє собою систему специфічних (художніх) дій, спрямованих на сприйняття, пізнання й створення художнього образу (естетичного об'єкта) з метою естетичного освоєння світу [20, с.46].

Серед різноманітних видів творчої діяльності, якою полюбляють займатися діти дошкільного віку, велике місце займає образотворче мистецтво, зокрема дитяче малювання. Найбільш дітям подобається працювати в нетрадиційній техніці з різними матеріалами. За характером того, що і як зображує дитина, можна судити про її сприйняття навколишньої дійсності, про особливості мислення, пам'яті, уяви й ін., в малюнках діти прагнуть передавати свої враження й знання, одержувані із зовнішнього світу. Малюнки можуть істотно змінюватися залежно від фізичного або психологічного стану дитини (хвороба, настрої тощо). Установлене, що малюнки, виконані дітьми що хворіють, багато в чому відрізняються від малюнків здорових дітей [27, с.85].

Малювання має величезне значення для виховання й розвитку дітей. Створення зображення вимагає цілого ряду навичок і вмінь, воно базується на образах сприйняття й уявлень. У процесі образотворчої діяльності в дитини розвивається спостережливість, естетичне сприйняття, естетичні емоції, художній смак, творчі здібності, уміння доступними засобами самостійно створювати гарне. Заняття з малювання вчать бачити прекрасне в навколишньому житті, у творах мистецтва, збагачують її індивідуальний життєвий досвід. Власна художня діяльність допомагає дітям поступово підійти до розуміння творів живопису, графіки, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва [18, с.9].

Дослідниця Казакова Т. затверджує, що художня діяльність сприяє більш оптимальному й інтенсивному розвитку вищих психічних функцій, таких як, мислення, уява, пам'ять, сприйняття, увага. Вона розбудовує особистість дитини, допомагає йому засвоювати моральні норми - розрізнати добро й зло, жаль і ненависть, сміливість і боягузтво тощо, створюючи добутки творчості, дитина відбиває в них своє розуміння життєвих цінностей, свої особистісні властивості, по-новому осмислює їх, переймається їхньою значимістю, глибиною [14, с.89].

Мислення тісно пов'язане з уявою, що впливає на процес розвитку мислення через художньо-творчу діяльність. Психологічні дослідження переконливо доводять, що саме уява виходить на перше місце й характеризує всю розумову діяльність дитини. Зокрема, саме такої точки зору дотримувався Л. Виготський. В свою чергу вітчизняний психолог В. Брушлинський, уважав, що уява - одна з форм мислення [5, с. 245].

У старшому віці в образотворчій творчості з'являються багатофігурні композиції, як у малюнках, так і в ліпленні, аплікації. Діти вільніше володіють просторовим орієнтиром, тому композиція в малюнках часто має багатоплановий характер, предмети розташовані ближче, дитина розміщує подаль. Для того щоб цей процес успішно розвивався, вихователь проводить цілеспрямовані спостереження навколишньої дійсності, природних явищ.

Дошкільники у своєму естетичному розвитку проходить шлях від елементарного наочно-чуттєвого враження до створення оригінального образу адекватними зображувально-виразними засобами. Рух від простого зразка-уявлення до естетичного узагальнення, від сприйняття цільного образу, до усвідомлення його внутрішнього змісту й розумінню типового, здійснюється під впливом дорослих, які передають дітям основи культури [15, с. 82].

Зміст занять зображувальної діяльності в дитячих садках спрямовані насамперед на розвиток творчості. Широко використовується художнє й поетичне слово,

а також музика. Це дозволяє створити емоційно-позитивний настрій, викликати в дітей бажання брати участь у творчій діяльності. Діти мають можливість самостійно вибрати художній матеріал для передачі того або іншого образу.

Педагог частіше виступає в ролі співучасника творчого процесу, порадирика, що допомагає йому шанобливо ставиться до задуму дитини й розбудовувати здатність відстоювати свій задум, аргументувати вибір зображувально-виразних засобів. Така тенденція допомагає встановити взаємини між педагогом і дітьми, створювати атмосферу довіри, взаєморозуміння, емоційного комфорту й зацікавленості. Педагог може запропонувати дітям цього віку прийняти роль «художника», «скульптора», щоб вони використовували атрибути творчої праці цих людей (палітру, мольберт тощо). У результаті дитина проявляє мислення, вольове зусилля, цілеспрямованість, зацікавленість, тому що прагне виконати роботу на новому якісному рівні [16, с. 34].

Діти старшого дошкільного віку здатні побачити художні якості «твору» свого й однолітків, дати йому елементарну естетичну оцінку, виразити своє емоційне ставлення. Це свідчить про те, що відбувається зсув акцентів з навчальної позиції в оцінці малюнка («так не буває», «неправильно намальоване», «не вмійш малювати», «не навчився») на художньо-творче, гуманне, поважне відношення до особистості дитини. Завдяки такому підходу формуються соціально-особистісні взаємини між дорослим і дитиною, між однолітками в групі. У дітей підвищується інтерес не тільки до процесу творчості, але й до оцінки його результатів.

Специфічною особливістю образотворчої творчості способами нетрадиційного малювання є неординарність мислення, що дозволяє підвищити інтерес до занять, виявити творчість. Зміна діяльності (малювання, аплікація) знімає утому, дозволяє втримувати інтерес протягом усього заняття.

Таким чином, у старшого дошкільника інтегруючою основою образотворчої діяльності, що веде до художніх здібностей виступає здатність до сприйняття форми й композиції як засобу художньої виразності. В естетичному розвитку дітей центральною є здатність дитини до сприйняття художнього твору й самостійного створення нового образу, який відрізняється оригінальністю мислення, варіативністю, гнучкістю, рухливістю [18, с.42].

Уся художня діяльність будується на активній уяві, творчій мисленні, функції яких сприяють розвитку мислення, абстрактно-логічної пам'яті, збагачує життєвий досвід дітей. Завдяки цьому взаємозв'язку, уява робить повне коло: від нагромадження, переробки вражень про реальну діяльність до етапу виношування й оформлення продуктів уяви в реально-існуючі результати творчості, які впливають на дитину. Із цього випливає, що художня діяльність є основою для розвитку мислення й уяви. Саме уява впливає на процес розвитку мислення через художньо-творчу діяльність [20, с.44].

Отже, художня діяльність виступає як змістовна підстава естетичного відношення дитини, являє собою систему специфічних (художніх) дій, спрямованих на сприйняття, пізнання й створення художнього образу (естетичного об'єкта) з метою естетичного освоєння світу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь./ Выготский Л.С. - М.: Лабиринт, 2006.- 346 с.
2. Казакова Р.Г. Детское изобразительное творчество./ Казакова Р.Г. -М: Карапуз-дидактика, 2006:-192 с.

3. Казакова Р.Г. Нетрадиционные техники. Планирование. Конспекты занятий. / Казакова Р.Г. - М.: «Творческий центр». 2005.- 136 с.
4. Казакова Р.Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: Нетрадиционная техника./ Казакова Р.Г., Сайганова, Е.М. - М.: т.ц. «Сфера». 2005.- 128 с.
5. Комарова Т.С. Развитие воображения и творческих замыслов в процессе изобразительной деятельности./ Комарова Т.С. - М.: - 2005. - С.136.
6. Лыкова И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки»./ Лыкова И.А.- М.: «Карпуз-дидактика», 2007.- 144 с.
7. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших учебных заведений.-2-е изд./ Немов Р.С. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 2007.- 496 с.

Дьяченко И.Н.,

КВУЗ «Житомирский институт медсестринства», г. Житомир, Украина

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ: ФИЛОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Выделяются два аспекта проблемы об аксиологических основах устойчивости личности. Первый из них касается самодетерминации человека и потребности реализоваться в уникальности его как видового, так и родового потенциала. Второй - любви человека к жизни (филоменологичность). Филоменологичность рассматривается как генеральная ценность культуры человека, предопределяющая меру гносеологической и практической активности и устойчивости его личности.

Ключевые слова: устойчивость, личность, человек, жизнь, жизнь человека, любовь к жизни (филоменологичность).

Концепция устойчивого развития, принятая мировым сообществом в качестве программы действий и повестки дня на XXI в., очерчивает предметное поле интересов для всех представителей этого сообщества [1]. В современной политико-экологической литературе устойчивое развитие интерпретируется как стабильное социально-экономическое развитие, не разрушающее своей природной основы.

В современном гуманитарном знании на сегодня нет единства в определении устойчивости личности и факторов ее сохраняющих.

Отечественные психологи рассматривают устойчивость личности как процесс формирования внутренней позиции личности, которая освобождает человека от непосредственного влияния окружающей среды и позволяет ему не только приспособиться к ней, но и преобразовывать и ее и самого себя. Акцентируя внимание на факторах устойчивости личности (потребности, мотивация, активность, саморегуляция, рефлексия, тревожность, акцентуация характера, когнитивный стиль, причинные схемы и др.) [2, с. 17]. Не выделен доминирующий фактор устойчивости, отсутствует классификация факторов, связанных с устойчивостью.

В зарубежной психологии проблема устойчивости личности сводится к проблеме способности/неспособности человека адаптироваться к динамичному обществу и противостоять влиянию извне. Зависит эта способность от того, как определяется личность, рассматривается она как устойчивая, целостная система, имеющая внутренние механизмы, которые обеспечивают равновесие между динамичностью и стабильностью (З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, К. Левин, Р. Кэттел, А. Адлер и др.) или нет (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт и др.). В.Э. Чудновский, ссылаясь на определение устойчивости У. Р. Эшби, как результат сочетания, единства двух

противоположных тенденций – динамической и инвариантной [3, с. 109], подчеркивает, что важно гибко реагировать на ситуацию, но не менее важно быть «равным самому себе» [4, с. 14].

Современная педагогическая наука основы устойчивости личности связывает с активной деятельностью человека по распознаванию своей уникальности, по развитию и реализации ее потенциала, подготовке к творчеству и созданию социально ценного нового (В. Слостенин, И. Исаев, Е. Шиянов, С. Витвицкая, А. Вознюк, А. Дубасенюк, Е. Пометун, И. Смагин, Т. Смагина, А. Савченко и др.).

Исследования феномена устойчивости личности и факторов ее укрепляющих выкристаллизовали вектор самореализации, который напрямую связан с самопознанием человека, что в свою очередь подтолкнуло исследователей к мысли существования источника активности для самореализации и самопознания в самом человеке (С. Рубинштейн, А. Брушлинский, Л. Анцыферова, К. Абульханова-Славская, В. Сухомлинский, А. Макаренко и др.). В свою очередь, источник активности человека связан с имеющимся в нем потенциалом, который в процессе деятельности развивается, выступая гарантом устойчивости его личности (Н. Коновалова, С. Добряк, С. Посохова, А. Богомоллов, А. Маклакова, Д. Леонтьев).

Традиции и современные исследования в отечественной и западноевропейской философии уточнили и углубили результаты психолого-педагогических поисков: 1) человек в себе имеет источник активности; 2) для определения сущности, которой надлежит, согласно ее природе, двигаться свободно и быть способной к реализации, употребляется термин «Жизнь»; 3) жизнь всегда в акте, она всегда интенсивно динамическая; 4) живое есть все сущее, которое определено от себя самого в движении или в каких-то действиях; 5) то сущее, которое по своей природе не владеет способностью определять себя самого в движении и действиях, не может называться живым; 6) человек – живое существо, потому источник активности в нем самом, он вмещает жизнь в себе, но не присваивает ее, потому «обреченный» быть субъектом, качество деятельности которого зависит от его усилий.

Поскольку сами по себе изменения, переосмысления не предполагают какой-то заданной направленности, то неизбежно актуализировался вопрос о ценностной основе этих трансформаций и преобразований человека и его потенциала. Самопознание, самоанализ в равной степени могут быть средством самосовершенствования и средством саморазрушения личности, а переосмысления, преобразования – невротическим защитным механизмом или способом волевой регуляции. В связи с этим стабилизирующим свойством для изменчивого мировоззрения может быть осознание относительности смысловых систем и наличие фундаментальных ценностных ориентаций.

Современное естествознание убедительно аргументирует существование единого принципа (ценности), лежащего в основании всей физической материи» [5, с. 143].

Исследования в синергетике, начиная с Г. Хакена, эволюционной и генетической эпистемологии (К. Лоренц, И. Меркулов, Ж. Пиаже), биофилософии (Р. Карпинская, Р. Саттлер, В. Борзенков, И. Лисеев и др.) способствовали утверждению в современной философии идеи фундаментальной онтологической связанности и связности субъекта с объектом познания, генетического единства всего живого (Е. Янч, А. Лима-де-Фариа, М. Р'юз, Е. Уилсон). В контексте такого понимания жизни, природа и человек, субъект и объект, сам процесс познания, – все втянуто в систему жизни, без раскрытия сущности которой невозможно не только последующее развитие знания, но и сохранение жизни человека, устойчивость его личности.

Социологические поиски фундаментальной ценности (Ж. Тощенко, Н. Лапин, А. Ручка и др.) через концепцию «жизненных сил человека» (С. Григорьев, Л. Демина, Э. Демиденко и др.), эоантропоцентрический подход (Т. Дридзе) привели к пониманию человека как вида – «Человек живущий» (*Homo vivens*) [6, с. 22]. Человек есть представителем рода «*Vivens*», а вида «*Homo vivens*».

Социально-психологические теории самодетерминации (Э. Деси, Р. Райн), теория личностной причинности (Ф. Хайдер, Р. ДеЧармс), теория компетентности мотивации эффективности (Р. Уайт) разработали понятие «субъективной витальности», которое отражает и описывает связь между жизнью и жизнеспособностью человека, аргументировали вывод о существовании врожденного жизненного потенциала человека, определяющего рост, интеграцию, силу здоровья, эффективное функционирование индивидов, групп и содружеств [7, с. 74]. Постулируется идея о врожденной потребности человека в реализации этого априорного потенциала, необходимого, не только исключительно для самого человека, но и для достижения внутренне личностной и межличностной согласованности [8, с. 275].

Следовательно, на современном этапе развития науки понятия «жизнь» приобретает характер многозначительной философской категории и принципа понимания сущности мира, источника активности и деятельности личности в этом мире. Очевидно, что категория «жизни» может выполнять функцию интегративной основы и генеральной ценности в изучении разных форм человеческой и естественной активности, которые трактуются как формы жизни, стать основой интеграции естественно научного и гуманитарного знания, в целом, устойчивости личности в частности, поскольку в ее составе отображается не только естественная, но и социальная реальность.

Жизнь как ценность реальности бытия перманентно находится в центре внимания мыслителей и ученых (В. Веряскина, О. Суворова, Л. Фесенкова, В. Борзенков, О. Осипова, В. Розин, П. Гуревич, Ю. Хен, Б. Попов, А. Фурман и др.). Мы считаем, что назрела потребность переосмысления содержания понятия «жизнь человека». Согласно нашей точки зрения, «жизнь человека» связана, во-первых, с тем, что он вынужден принять недифференцированность потенциала, который получил еще до рождения. Это, собственно, и составляет содержание его уникальной индивидуальности и определяет меру его личностного ресурса. Во-вторых, с усилиями человека, действиями по распознаванию в скрытом ресурсе тех сил, актуализация которых позволит человеку состояться в своей уникальности и согласованности существования с многообразными формами жизни во Вселенной. В-третьих, с результатами деятельности человека по идентификации себя и интеграции с миром.

Перед существом, получившем имя «Человек», стоит сложнейшая задача: привести в соответствие содержание многогранного потенциала с формой «Человек», предварительно распознав содержание потенциала, и адаптироваться к многоуровневой объективной реальности, привести в соответствии видовое с родовым. Уточним, что форма «Человек» - это видовая сущность представителя рода «Живущий» (*Vivens*).

В связи с этим любовь выступает как принятие человеком полученного и стремление реализовать потенциал, обеспечивающий существование человека в мире в человеческой ипостаси в интеграционной перспективе.

«Любовь человека к жизни» или «филомонологичность» - это категория, с помощью которой мы описываем стремление человека к распознаванию и реализации того из полученного потенциала, что позволяет ему понять свое назначение и значение в мире не только как видового («*homo vivens*»), но и как родового существа

(«Vivens»). Как следствие реализация своего личностного потенциала способствует укреплению связи человека с трансцендентальным уровнем бытия, что в свою очередь позволяет человеку оптимизировать свою творческую. Следует отметить, что любовь человека к его жизни закономерно выводит его на уровень любви к Жизни в целом.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Серия «Докладов о человеческом развитии», выпускаемая ПРООН с 1992 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14_a_full_rus_21-01-15_0.pdf
- 2.Хизроева З.М. Основные направления исследования устойчивости личности в психологии // З.М. Хизроева // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 2. – С. 17 – 21.
- 3.Эшби У. Росс. Введение в кибернетику; Пер. с англ. Д.Г. Лахути / У. Росс Эшби. – М.: Издательство иностранной литературы, 1959. – 419 (без алфавитного указателя).
- 4.Обращение к участникам симпозиума почетного научного руководителя, доктора психологических наук, профессора В.Э. Чудновского // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XX симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2015. – С. 13 – 15. - Режим доступа: http://psy.su/mod_files/additions_1/fle_file_additions_1_4531.pdf
- 5.Кулаков Ю.И. Синтез науки и религии / Ю.И. Кулаков // Вопросы философии. – 1999. - № 2. С. 143 – 155.
- 6.Дридзе Т.М. Экоантропоцентрическая модель социального познания как путь к преодолению парадигмального кризиса в социологии / Т.М. Дридзе // Социс. – 2000. - № 2. - С. 22.
- 7.Deci E.L., Ryan R.M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan // Psychological Inquiry. - 2000. - Vol. 11. - P. 227–268.
- 8.Deci E.L., Ryan R.M. A motivational approach to self: Integration in personality / E. L. Deci, R. M. Ryan // Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation / ed. R. Dienstbier.- Lincoln : University of Nebraska Press, 1991. - P. 237–288.

Свйонтик О. О.,

аспірант III року навчання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК МОРАЛЬНОЇ ЯКОСТІ

У статті проаналізовано важливість виховання почуття відповідальності у дітей. Підкреслено вагомість педагогічного впливу виховних художніх творів на свідому поведінку дітей молодшого шкільного віку. Визначено суспільну значимість творів В.Сухомлинського у процесі морального становлення дітей на засадах непрямого сприяючого виховання. Підкреслено цінність етико-педагогічних ідей відомого педагога-гуманіста.

Ключові слова: моральність, духовність, відповідальність, відповідальна поведінка, суспільна відповідальність.

Постановка проблеми. В основу парадигми сучасної освіти покладена філософія дитиноцентризму, яка ставить людину, її індивідуальність у центр педагогічної взаємодії, визнає людину з її особистими потребами і власним внутрішнім світом як вищу цінність людського буття. Такий підхід формує основні засади особистісно орієнтованої освіти, яка стала визначальною в освітній системі XXI ст. Серед її характерних ознак є задоволення потреби людини у саморозвитку через формування теоретичних уявлень про свободу буття, вільний вибір життєвого шляху, світогляду, самостійність і відповідальність, а також вироблення життєвих переконань як практичного досвіду.

Аналіз наукової літератури та освітньої практики засвідчив, що проблема морального виховання дітей ніколи не втрачала своєї актуальності. Особливо загострилася вона на сучасному етапі, коли українська держава, взявши курс на розбудову громадянського суспільства зіткнулася з проблемами формування моральності.

Аналіз досліджень і публікацій. Зазначимо, що духовність належить до найбільш загадкових характеристик людини та її життя: “Це здатність і потреба орієнтуватися на вищі, універсальні цінності Істини, Добра, Краси в єдності” [3, с. 50]. У такому розумінні духовність виступає як ідеал, до якого прагне людина та людство у власному духовному самовдосконаленні.

Відомий педагог І.Д.Бех розглядає проблему формування духовності через активізацію смислостверджувальних імпульсів морально-духовної активності особистості. Механізм їх формування проходить через опанування особистістю когнітивних складових, що набувають суб’єктивної значущості на основі впливу емоційно-ціннісної складової. В єдності вони утворюють знання про певну етичну норму та її бажаність для особистості і в такій цілісності стають початковим мотивом до відповідного вчинку (реалізація поведінкової складової). В міру практичного вправління даний мотив і перетворюється на конкретну морально-духовну цінність [1, с. 79]. Саме духовне самовизначення, на думку І.Д. Беха, є вектором особистісного розвитку.

Відомий сучасний педагог О.В.Сухомлинська також пов’язує духовність зі сферою культури. За її твердженням, духовність – це складний психічний феномен самоусвідомлення особистості, внутрішнє сприймання, привласнення нею сфери культури, олюднення, вrostання в неї та розуміння як власного надбання [5, с. 14]. Поняття “духовність” не є тотожним поняттю “моральність”. Однак існує і взаємозв’язок, адже моральні норми поведінки визначаються духовними цінностями людини.

Сучасні дослідники психологічних особливостей впливу емоцій на розвиток дитини, зокрема В.Панок, Т.Титаренко, акцентують увагу на тому, що дитина сприймає необхідне не як зовнішнє, примусове, а як предмет власних соціальних потреб, що формуються, як щось особливо значиме, бажане. На основі проведених досліджень Т.Титаренко робить висновок про те, що однією із важливих умов розвитку в дитини моральної саморегуляції є формування почуття відповідальності через формування внутрішніх емоційних уявлень про те себе як особистість самодіяльну, яка прагне досконалості у само презентації незалежно від контролю та зовнішніх санкцій [6, с. 112]

Мета статті: проаналізувати процес формування почуття відповідальності через педагогічний вплив на дитину виховних творів морального змісту.

Виклад основного матеріалу. Актуальним і співзвучним сьогодні є погляди відомого українського педагога-гуманіста В.О.Сухомлинського щодо сутності духовного розвитку та духовного виховання особистості. Учений розглядав духов-

не життя людини як двобічний процес. Він писав: “Багатство духовного життя особистості залежить значною мірою від того, як глибоко людина не лише розуміє, а й відчуває благородство ідей, гуманності, людяності” [8, с. 322]. Отже, під духовною вихованою людиною В.О.Сухомлинський розумів високоморальну, гуманістично спрямовану, фізично досконалу і естетично розвинену особистість, віддану своєму народові, своїй батьківщині, яка не є байдужою до горя і біди інших людей, яка співчуває іншому і в разі потреби надає дієву допомогу. Високодуховною людиною не народжується. Вона нею стає у результаті цілеспрямованих виховних впливів, у процесі активної діяльності. З цього приводу В.О.Сухомлинський писав: “Ефективність керівництва духовним життям за всіляких умов залежить насамперед від характеру активної діяльності, від того, як вона утверджує у свідомості школяра величні, благородні почуття, і до якої нової, серйозної діяльності вона його спонукає” [8, с. 323].

В.Сухомлинський з метою виховання дітей словом створив збірку “Хрестоматія з етики”, яка є джерелом ціннісних смислів етичного виховання школярів. Ці художні мініатюри (оповідання, казки, розповіді), створені Василем Олександровичем, знайшли чільне місце у змісті шкільної освіти. Хрестоматія складається з восьми розділів: “Краса – радість життя”, “Людина – це сила духу”, “Людина – найвища цінність”, “Повага й шанування старших”, “Подорож до витоків думки”, “Людина залишає себе в людині”, “Гармонія праці, щастя й обов’язку”, “Розвивай у себе співчуття” [9]. Більш чітко етичні орієнтири виховання почуття відповідальності прослідковуються у конкретних художніх мініатюрах, адже тільки їх назви вже акцентують на певних моральних якостях та цінностях. А саме: “Любов і жорстокість”, “Легенда про любов”, “Який слід повинна залишити на землі людина?”, “Щастя та праця” та інші. Виховні твори відомого педагога-практика завжди залишалися цінними у процесі педагогічного впливу на дитину, вони становили основу книг для читання та читанок для школярів впродовж десятиліть. Змінюються соціальні та політичні доктрини в освіті, а геніальність творів для дітей, написаних В.Сухомлинським, залишаються “золотою скарбницею” у практиці освітян та батьків вихованців.

Вдячність В.Сухомлинський вважав “рідною сестрою” почуттів відповідальності, обов’язку, громадської гідності. Педагог застерігав вихователів та батьків від великої небезпеки – дитячого егоїзму, коли дитина вважає, що люди, які її оточують, створені лише для задоволення її особистих потреб та бажань. У дитинстві, зазначав В.Сухомлинський, малюк має відчути не лише радощі споживання, а й зазнати задоволення від творення добра іншим. За добро треба платити добром! Ця усвідомлена в дитинстві істина – основа моральної вихованості людини на все її подальше життя. Педагог зазначав, що добрі почуття повинні сягати своїм корінням в дитинство, а людяність, доброта, доброзичливість народжуються в праці, в турботі, хвилюванні про красу навколишнього світу. Головне завдання вихователів і батьків – не заважати їм бути чуйними, а навпаки, допомагати зберегти свою доброту на все життя.

Педагог переконливо стверджує, що виховання гуманізму, людяності здійснюється через творення суспільного добра, а виховання почуття відповідального ставлення щодо власних вчинків через формування характеру, плекання високих моральних цінностей. Цій проблемі присвячено більшість педагогічних праць. Ще одного визначального висновку дійшов В.О.Сухомлинський, що ідея людяності насамперед реалізується через розвиток всіх потенційних, інтелектуальних і фізіологічних можливостей саме в дитячому віці. Всебічно розвинена особистість втілює в собі повноту і гармонію сил,

здібностей, пристрастей, потреб, які визначають моральну, ідейну, громадянську, розумову, творчу, трудову, естетичну, емоційну, фізичну досконалість. Для того, щоб сформувати культуру бажань необхідно, вважає В.О. Сухомлинський, навчити школярів азбуці моральної культури.

Застерігаючи від формалізації процесу виховання, В. Сухомлинський наголошував на важливості активізації почуттів дітей, оскільки кожна людина у дошкільному дитинстві повинна пройти “емоційну школу”, “школу виховання добрих почуттів”. Практичний його досвід гармонійно поєднує переконливе слово, читання художніх творів для дітей, пояснення суті норм загальнолюдської моралі, етичні бесіди, створення моральних ситуацій. Його ідеї сприяли усвідомленню значення морального виховання як своєрідної основи розвитку особистості.

Висновок. Відповідальність як моральна якість особистості починає свідомо формуватися в дитинстві в період набуття досвіду соціальної поведінки. На рівні самостійно вироблених моральних понять відповідальна поведінка з’являється у тих дітей, які усвідомили загальнолюдські принципи, причому визнали їх не під тиском, а тому, що ці універсальні етичні положення стали їх внутрішнім переконанням. Засобами активного впливу на формування поглядів та переконань молодших школярів вважаємо художні твори, зокрема авторські виховні оповідання В.О.Сухомлинського.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Гідність як духовний геном особистості // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С 76 – 89.
2. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття” // Освіта. – 1993. – № 44 – 46.
3. Орієнтовний зміст виховання в національній школі. – К., 1996. – С. 48 – 58.
4. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. – Вид. 2-ге, стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
5. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С 13 – 17.
6. Сухомлинська О.В. Сухомлинський В.О. і проблеми дитинства // Наука і освіта. – 2001. – № 5. – С. 98 – 108.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 5 – 281.
8. Сухомлинський В. Слово вчителя в моральному вихованні // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.5. – К., 1977. – С. 321 – 330.
9. Сухомлинський В. Хрестоматія по етике. М., 1990. – 246 с.

*Капітан О. О.,
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури визначено сутність процесу морального виховання дітей дошкільного віку. Акцентується на необхідності морального виховання дітей дошкільного віку як основи загального морального розвитку зростаючої особистості.

Ключові слова: моральні цінності, моральне виховання, діти дошкільного віку.

Актуальність проблеми морального виховання зумовлена кризою сучасного суспільства, в якому сталося розмивання моральних норм, значущості інституту сім'ї, духовних цінностей, що ускладнює процес морального становлення дітей дошкільного віку. Моральне виховання сприяє формуванню гармонійної особистості, яка усвідомлює моральні норми і цінності, що визначають основу стосунків між людьми в суспільстві. Кризі моральності суспільства сприяють сучасні фривольні методики виховання дітей, у межах яких дитина отримує основи морального виховання поза сім'єю за допомогою нав'язаних деморалізованим суспільством засобів (засоби масової інформації, Інтернет, тощо).

Основні погляди на проблему морального виховання дітей було порушено у працях видатних вітчизняних учених: Г. Сковороди, К. Ушинського, А.Макаренка, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича, В. Ліщука, Н. Лубенець, С. Русової, А. Богущ, Н. Гавриш, О. Запорожець, Г. Леушиної, Т. Садової, А.Усової, Г. Волкова, Г. Виноградова, І. Беха, Н. Химича, О. Кисельової та ін.

Формування основ моральних якостей людини починається в дошкільному віці і від успішності цього процесу залежить його подальший моральний розвиток. У вихованні дитини з перших років її життя, важливе місце посідає формування моральних якостей. У процесі спілкування з дорослими виховується прихильність і любов до них, бажання поводитись відповідно до їхніх вказівок, робити їм приємне, утримуватися від вчинків, що засмучують близьких людей. Емоційна чуйність дитини складає основу для формування в неї моральних якостей: задоволення від хороших вчинків, схвалення дорослих, сорому, засмучення, неприємних переживань від свого поганого вчинку, від зауваження, незадоволеності дорослого. У дошкільному віці формуються чуйність, співчуття, доброта, радість за інших. Моральні відчуття спонукають дітей до активних дій: допомогти, проявити турботу, увагу, заспокоїти тощо [2, с.13].

У філософському словнику зазначено, що мораль – це змінна форма суспільної свідомості, своєрідна система «неписаних законів», що складається із сукупності суспільних цінностей та норм, які дозволяють розрізняти добро та зло, виражає ідеали людського життя, бачення минулого, сьогодення та майбутньої історії. Мораль є тією сферою етики, яка виступає як суспільно значуща структура цінностей, пріоритетів, правил поведінки, які визнані людиною.

Моральне виховання в дошкільному віці реалізується через систему методів і засобів, натомість основним джерелом морального виховання і становлення гармонійної особистості дитини є її сім'я. Допоміжним механізмом для реалізації морального виховання дошкільників є дошкільні навчальні заклади, роллю яких є корекція помилок виховання дитини в сім'ї [1; с.12].

Моральне виховання стимулює прояв внутрішнього заохочення (самого себе) і внутрішнього позбавлення (покарання - самовільної відмови від заохочення, блага) [5; с.23]. Мислення і уявлення дитини дошкільного віку, моральне виховання якої реалізується через певну систему засобів, відрізняються граничною конкретністю, тому їй необхідні чіткі, зрозумілі форми і символи для усвідомлення таких абстрактних понять моральних принципів, як доброта, вірність, вдячність, чуйність, кохання, краса, тощо.

Серед основних засобів морального виховання дошкільників виокремлюють: казку; гру; творче завдання; працю; природу; спілкування як з однолітками, так і з дорослими; колектив. Так, колектив - дитяче оточення, яке є одним із важливих

засобів морального виховання дошкільників, що дозволяє дитині розвивати свою індивідуальність у межах суспільства, керованого своїми законами і нормами. Гармонійний розвиток особистості неможливий без колективу, оскільки людина - істота соціальна, яка проживає в соціумі і є його частиною [7, с. 123].

Важлива роль у моральному вихованні дитини належить сім'ї. Дитина, як імітатор дорослих, копіює поведінку батьків, переймає їхню тактику звернення один до одного і спілкування з іншими людьми. Неможливо виховати гармонійну високоморальну особистість у «хворій» родинній атмосфері, в якій переважають неповага, егоїстичність, лінь, тощо. Сім'я є основним середовищем для здобуття досвіду і знань для дитини.

Основною формою морального виховання дітей є тематичні заняття. Важливо, щоб ці заняття підвищували дитяче мислення, активність. Це реалізується за допомогою порівняння, аналізу, індивідуальних завдань, питань, відповіді на які дитина може дати самостійно або порадившись із батьками, вихователями. Такі заняття можуть проходити за наступними темами: «Будь завжди ввічливим», «Що добре, що погано і чому?», «Ваші добрі вчинки», «Чим можна порадувати маму?» тощо. Іншою формою виховання можуть бути читання та аналіз художніх творів. На прикладі казок можна аналізувати поведінку героїв, давати оцінку їхнім вчинкам, виділяти позитивні і негативні риси характеру героїв. У казках порушуються проблеми любові до ближнього, дружби, справедливості, чесності, гідності, краси і неповторності тощо. Тобто, на прикладі художніх творів можна розкрити суть загальнолюдських цінностей, відмежувати позитивні від негативних та пояснити дитині, в чому між ними різниця.

Дошкільний навчальний заклад і інші освітні установи лише коректують помилки батьківського виховання. Моральне виховання дитини в сім'ї повинне реалізовуватися з максимальною пошаною її особистісної гідності. Формування моральної поведінки дитини необхідно заохочувати, а не придушувати її ініціативи, прояви особистісних якостей [4, с.231-232].

Отже, для дитини дошкільного віку моральне виховання реалізується крізь призму сімейних стосунків, успадковуючи які, дитина стає гідним членом сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеєнко Т. Ф. Педагогічні проблеми молоді сім'ї: Навч. посіб. / Т. Ф. Алексеєнко. — К. — 2001. — 116 с.
2. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. — Минск : Университет, 1990. — 500 с.
3. Бернс Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание / пер. с англ. ; общ. ред. и вступ. ст. В. Я. Пилиповского. — М. : Прогресс, 1986. — 424 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: моногр. : у 2 кн. / І. Д. Бех — К. : Либідь, 2003. — Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. — 344 с.
5. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М. : Педагогика, 2004. — 272 с.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологические исследования) / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
7. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників молоді і батьків / Г. Г. Ващенко. — 3-тє вид. — Полтава, 2004. — Т. 1. — 191 с.
8. Вишневецький О. І. Сучасне українське виховання: Пед. Нариси / О. І. Вишневецький. — Львів, 2005. — 238 с.

9. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.

*Косенко О.В.,
Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна*

ГРА ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК

Автор статті обґрунтовує особливості використання гри як психолого-педагогічного методу розвитку комунікативних навичок, визначає, що у грі формується вільне спілкування з однолітками й розкривається сутність дитини.

Ключові слова: дошкільний вік, гра, спілкування, комунікативна навичка.

Підвищення ефективності дошкільної освіти шляхом реформування галузі відповідно до Концепції державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, розробленої з урахуванням змін, внесених 6 липня 2010 р. у Закон України «Про дошкільну освіту», передбачає дослідження низки психолого-педагогічних проблем, серед яких чільне місце посідає проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника.

Проблему спілкування вивчали І.Д.Бех, О.О.Бодальов, О.Ф.Бондаренко, О.В.Запорожець, Я.Л.Коломинський, О.О.Леонтьєв, М.І. Лісіна, О.В.Пісарєва, В.В.Рубцов, Т.С.Яценко. Важливість комунікативно-мовленнєвого розвитку у процесі становлення особистості та індивідуальності дитини обґрунтували у своїх працях Г.М.Андрєєва, А.М.Богущ, Н.М.Дятленко, Г.І.Капсєля, О.Л.Кононко, С.В.Корницька, К.Л.Кругій, В.У.Кузьменко, Т.О.Піроженко, Ю.О.Приходько, Т.О.Рєпіна, А.Г. Рузьська та ін.

Потреба у спілкуванні з однолітками виникає у дитини дуже рано, вперше заявляючи про себе на третьому році життя. Тоді ж з'являються й перші проблеми в спілкуванні з однолітками. Дорослі раптом помічають, що малюк швидко згортає гру з іншими дітьми, якщо виникає «загроза» його благополуччю, ні в яку не бажає ділитися іграшками, а при спробі іншої дитини заволодіти ними, реагує агресивно або плаче. Для 2-3-річного малюка це нормально. З такої суперечливої поведінки зазвичай і починаються дитячі контакти. Дитина тягнеться до свого однолітка, але поки не в змозі подолати свій дитячий егоїзм, домовитися про взаємоприйнятні умови гри. У цьому віці контакти дітей ситуативні, малозмістовні й часто конфліктні. Вони швидше грають поруч кожен у своє, лише зрідка оцінюючи гру сусіда або ненадовго підключаючись до неї. Згодом за допомогою дорослого малюк засвоює правила спільної гри [1, с. 12].

До 7 років час гри збільшується, спілкування з приводу гри стає спілкуванням, іноді й зовсім з нею не пов'язаним. Діти в цьому віці вже можуть обмінюватися думками про прочитані книги, міркувати про події, відомі їм з розмов дорослих, порівнювати свої вміння і знання, висловлювати своє ставлення до інших дітей і навіть попліткувати. Але найголовніше тепер - прагнення завоювати повагу однолітка.

7-річна дитина стурбована не стільки тим, з ким і в що пограти, скільки своєю репутацією у тих дітей, думкою яких вона дорожить. Завойований авторитет дитина буде відстоювати всіма силами, готова навіть помінати вже сформовані стерео-

типи власної поведінки, якщо однолітки їх не схвалюють. Така група дітей, які є значущими для неї, дає їй психічну стабільність та емоційний комфорт [1, с. 13].

Отримання або створення групи для комунікації кожній дитині формує особливе середовище, в якій вона відчуває себе психологічно захищено. Дитині з дошкільного віку життєво необхідна компанія як важлива умова її особистісного і соціального розвитку, в тому числі і підготовки до школи.

Карабанова О.А. вважає, що реальні відносини між дітьми являють собою відносини між ними як партнерами по спільній ігровій діяльності. Функції реальних відносин включають планування сюжету ігор, розподіл ролей, ігрових предметів. У грі відбувається реалізація ролі, яка розкриває для дитини сенс правила, і підпорядкування цьому правилу [3, с. 6].

При правильному і послідовному керівництві дорослих гра стає важливим засобом морального, розумового і мовленнєвого розвитку дітей. Через формування і збагачення предметної та ігрової діяльності можна впливати на всі сторони розвитку дитини.

Моделюючи взаємовідносини людей, їх вчинки, переносячи в ігри норми поведінки, можна впливати на засвоєння дітьми в ігровій формі найпростіших моральних правил, що в інших видах діяльності досягається переважно через мовлення в більш пізні терміни і з великими труднощами.

Підбір тематики, визначення змісту ігор розширюють уявлення дітей про навколишній світ й дійсність, які малодоступні в повсякденному житті. У процесі дій з предметами та іграшками найбільш повно пізнаються їх призначення, властивості й відносини. У цьому плані велика роль дидактичної гри, якій приділяється значна увага в процесі виховання й навчання.

Гра як провідна лінія розвитку в дошкільному віці є найважливішою особливістю, що відрізняє її від інших видів діяльності, тобто в ній дитина оволодіває механізмом заміщення. У грі «смысловий бік слова є панівним, що визначає його поведінку» [5, с. 78], у грі відбувається відрив значення від реальної речі.

У процесі гри діти вступають в контакт з приводу іграшок, через що найбільш мотивовано й природно може бути організовано їх спілкування. Як показують спостереження, незважаючи на важливу роль гри для збагачення розвитку дітей, вона не займає належного місця у дошкільних установах, тому, необхідно використовувати спеціальні методи і прийоми формування ігри [4, с. 18].

При роботі з дітьми преддошкольного віку важливо викликати інтерес до ігор, бажання грати, засвоїти предметні дії з іграшками, навчити переносити дії, здійснювані з одними іграшками, на інші. На цьому етапі закладаються передумови майбутньої сюжетної гри. У більшості випадків малюки не вміють грати з сюжетними іграшками, а обмежуються маніпулюванням, тобто крутять іграшки, перекладають з місця на місце, безцільно катають машини або водять ляльок по кімнаті. Ігри носять нетривалий характер і швидко закінчуються.

Вихователь привертає увагу дітей до іграшок, формує предметні дії, показує різні способи дій з однією іграшкою. Під предметними діями розуміються такі, що «історично склалися, закріплені за окремими предметами, суспільні способи їх використання» [6, с.63]. Предметні дії - необхідна передумова гри. На початкових етапах ігрова дія пов'язана з предметом, в ролі якого виступає сюжетна іграшка: лялька, зайка, машина; з ними відбуваються дії типу «пограти», «покачати», «покатати». Залучення інших сюжетних іграшок - посуду, одягу тощо, дозволяє збільшити кількість ігрових дій.

Тому в процесі навчання гри основна увага спрямовується на розгортання та позначення умовних предметних дій. Вихователь показує різні способи дій з однією іграшкою, спонукає дітей уважно розглядати іграшки, порівнювати їх, розвиваючи увагу, пам'ять. Дуже важливо, щоб діти привносили власні елементи в ігри, продемонстровані раніше вихователем. Показником ефективності проведених з дітьми ігор і дій з сюжетними іграшками є ситуація, коли діти в ігровому куточку грають самостійно, а вдома - з улюбленими іграшками. Для того, щоб надалі навчити дітей грати разом, доцільно проводити ігри, де вони діють в парі: ігри з м'ячем, скакалкою тощо [2, с. 6].

Предметно-ігрові дії можуть бути пов'язані з елементами будівельних ігор. Доречно також на даному етапі пов'язувати дії з сюжетними іграшками, іграми з водою, піском на ділянці. Найважливішою умовою правильної організації дії з сюжетними іграшками є постійне використання мовлення: всі ігрові ситуації супроводжуються усним мовленням, деякі важливі для оволодіння діями з іграшками слова і фрази фіксуються на табличках і «прочитуються» вихователем (тобто проговорюються) у процесі демонстрації іграшок і дій з ними. Вихователю дуже важливо «підхопити» ці слова, закріпити у мовленні дитини [4, с.19].

Ігри стають триваліша, дії з іграшками більш деталізованими. На зміну окремим ігровим діям приходить гра, в якій знайомі дітям дії об'єднані спільним сюжетом. У міру розширення уявлень про навколишній світ, накопичення досвіду ігор розширюються можливості спілкування. Необхідно ретельно відбирати найбільш важливі для даної ігрової ситуації мовні засоби, інакше заняття перетворюється на повторення незліченної кількості слів, емоційний настрій пропадає і гра перестає цікавити дітей. В іграх повинен бути відображений той мовний матеріал, який знайомий і з інших занять [3, с.6].

Отже, гра як психолого-педагогічний метод розвитку дитини дошкільного віку, ставить за мету, в міру розширення уявлень про навколишній світ, накопичення досвіду, зростання можливостей спілкування, вивчення необхідних слів, виразів і сфери використання необхідних для даної ігрової ситуації мовних засобів, освоєння різноманітних ігрових дій, спостереження за побутовими діями дорослих. Уважно розглядаючи іграшки, діти порівнюють їх, розвиваючи увагу, пам'ять. Підбір тематики, визначення змісту ігор розширюють уявлення дітей про навколишній світ і сторони дійсності, які малодоступні в повсякденному житті. У процесі дій з предметами та іграшками найбільш повно пізнається їх призначення, властивості і відносини. Важливо відзначити роль дидактичної гри, яка повинна посідати значне місце в процесі виховання і навчання дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Єрмолова Т. Для чого дитині друзі і як навчити його з ними спілкуватися? / Єрмолова Т. // Обруч .- 2000. - № 4. - С.11-13.
2. Зверева О. Сюжетно - рольова гра / Зверева О. // Ігри та діти.-2003 .- № 6.-С. 3-8.
3. Карабанова О.А. Игра в коррекции психологического развития ребенка: Учебное пособие / Карабанова О.А. - М., 1997 .- С.6.
4. Ремізова Г. Є. Спілкування дитини з однолітками в дошкільному віці / Ремізова Г. Є. // Обруч .- 2001 .- № 4.-С.17-21.
5. Смирнова Є.О. Проблема спілкування дитини і дорослого у роботах Л.С. Виготського та М. І. Лісіна / Смирнова Є.О. // Питання України.-1996 .- № 6 .- С.76-81.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры./ Эльконин Д.Б. - М., 1978. - С.63.

Кулик О.В.,

Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНОМУ ПРОСТОРІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Автор статті досліджує проблему патріотичного виховання дітей дошкільного віку в сучасному просторі дошкільної освіти, аналізує основні дефініції та пріоритети програми «Українське дошкілля» в контексті зазначеної теми.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, патріотичне виховання, програма «Українське дошкілля».

В інструктивно-методичних рекомендаціях МОН України «Про організацію освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах у 2016/2017 навчальному році» зазначено, що діяльність дошкільних навчальних закладів здійснюється відповідно до вимог Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства» та інших нормативно-правових актів [2]. Зміст освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах різних типів та форм власності в 2016/2017 навчальному році має відповідати основним концептуальним положенням Базового компонента дошкільної освіти [1]. Реалізація Базового компонента дошкільної освіти забезпечується освітніми програмами та навчально-методичною літературою, що затверджені або рекомендовані Міністерством освіти і науки України чи схвалені для використання в дошкільних навчальних закладах комісією з дошкільної педагогіки та психології Науково-методичної ради з питань освіти МОН України.

Однією з таких програм є програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» (авт. кол.: Білан О. І., Возна Л. М., Максименко О. Л. та ін.). Ця програма побудована на принципах науковості, інтеграції, системності, комплексності, гуманізації змісту навчання та виховання. У змісті програми виокремлюють розділи за віковою періодизацією: ранній вік (третій рік життя), молодший дошкільний вік (четвертий рік життя), середній дошкільний вік (п'ятий рік життя), старший дошкільний вік (шостий рік життя), у яких подані стислі психологічні характеристики дітей, завдання розвитку, зміст і форми освітнього процесу з кожного змістового компонента. Кожен розділ змістової частини програми завершується показниками компетентності дитини.

Програма «Українське дошкілля» орієнтує на розширення кола уявлень дітей про культуру, традиції українського народу. Підрозділи «Ознайомлення з довкіллям», «Народознавство» передбачають ознайомлення дітей із сімейними та родинними традиціями, українською оселею, рідним краєм [4].

Для підвищення якості дошкільної освіти, забезпечення її сталого інноваційного розвитку в цьому навчальному році педагогічні колективи дошкільних навчальних закладів мають спрямовувати свою діяльність на формування різнобічно розвиненої, духовно багатой, оптимістично та патріотично налаштованої особистості, починаючи з перших років життя дитини і завершуючи її вступом до школи. При цьому патріотичне виховання у контексті розвитку духовного потенціалу особистості дитини дошкільного віку визнано одним із пріоритетних напрямів освітньої роботи.

Патріотизм, за твердженням проф. Поніманської Т.І., є одним із найсуттєвіших показників моральності людини [3, с.261].

Аналіз праць учених засвідчив, що досліджено такі питання морального виховання: психологічні механізми становлення й розвитку моральних почуттів, уявлень, суджень, переконань і поведінки (К. О. Альбуханова-Славська, С. Ф. Анісімов, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, С. Н. Карпова, О. Л. Кононко, Г. Д. Кошелева, В. А. Малахов, Ж. Піаже, Т. О. Рєпіна, Є. В. Субботський та інші); специфіка й закономірності морального розвитку дошкільника (Ю. А. Аркін, Р. М. Ібрагімова, Є. В. Субботський, С. Г. Якобсон); педагогічні умови й засоби формування моральних норм у дітей (А. М. Виноградова, І. В. Княжева, Т. О. Маркова, Л. П. Стрелкова); моральної свідомості (Л. В. Артемова, І. Д. Бєх, Л. І. Божович, Р. С. Буре, Л. С. Виготський, В. В. Зєньковський, В. Г. Нєчаєва, Ж. Піаже, С. Л. Рубінштейн та ін.).

Особливу увагу привертають сучасні праці науковців, у яких досліджено: формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дошкільників (А. М. Богуш, О. С. Монке); виховання колективних взаємин дітей (О. В. Булатова, В. Г. Нєчаєва), гуманних взаємин старших дошкільників і першокласників (А. М. Гончаренко, С. А. Литвиненко), моральної поведінки в дошкільників (Т. Є. Колєсіна, Г. І. Савицька, Т. С. Фасолько, М. А. Федорова); педагогічний вплив на становлення морального вибору дошкільників (О. І. Кошелівська), роль емоцій у моральному становленні особистості (Л. Г. Подоляк), виховання милосердя в старших дошкільників (І. А. Княжева).

Постійні пошуки у зазначеній царині науки здійснюють представники наукової школи під керівництвом професора Поніманської Т.І.

Патріотизм (грец. *paths* – батьківщина) – любов до Батьківщини, відданість їй і своєму народу [3].

Без любові до Батьківщини, готовності примножувати її багатства, оберігати честь і славу, а за необхідності – віддати життя за її свободу і незалежність, людина не може бути громадянином. Як синтетична якість, патріотизм охоплює емоційно-моральне, дієве ставлення до себе та інших людей, до рідної землі, своєї нації, матеріальних і духовних надбань суспільства [3].

Патріотичні почуття дітей дошкільного віку засновуються на їх інтересі до найближчого оточення (сім'ї, батьківського дому, рідного міста, села), яке вони бачать щодня, вважають своїм, рідним, нерозривно пов'язаним з ними. Важливе значення для виховання патріотичних почуттів у дошкільників має приклад дорослих, оскільки вони значно раніше переймають певне емоційно-позитивне ставлення, ніж починають засвоювати знання [3].

Патріотизм як моральна якість має інтегральний зміст. З огляду на це в педагогічній роботі поєднано ознайомлення дітей з явищами суспільного життя, народознавство, засоби мистецтва, практична діяльність дітей (праця, спостереження, ігри, творча діяльність та ін.), національні, державні свята.

Основними напрямками патріотичного виховання є:

- формування уявлень про сім'ю, родину, рід і родовід;
- красзнавство;
- ознайомлення з явищами суспільного життя;
- формування знань про історію держави, державні символи;
- ознайомлення з традиціями і культурою свого народу;
- формування знань про людство [2].

Отже, патріотизм як основа сучасного виховання дітей передбачає формування національної свідомості та самосвідомості, тобто виховання любові до рідної землі, до свого народу, готовності до праці в ім'я України, освоєння національних цінностей (мови, території, культури), відчуття своєї причетності до розбудови

національної державності, формування почуття гідності й гордості за свою Батьківщину. Саме плекання національної свідомості й самосвідомості, прищеплення моральних ідеалів та ціннісних орієнтирів починається з раннього дитинства, з перших років життя дитини.

Патріотичне почуття за своєю природою – інтегральне, оскільки об'єднує в одне ціле всі сторони розвитку особистості: моральну, трудову, розумову, естетичну, фізичну.

Воно формується поступово під впливом навколишнього середовища та інших виховних чинників. Бути патріотом – означає любити материнську мову, свій дім, батьків і усіх людей, природу рідного краю, звичаї, шанувати традиції народу, людську працю, прагнути не лише зберігати духовні скарби народу, а й примножувати їх. Саме ці проблеми і є визначальними у громадському вихованні дітей дошкільного віку.

Дитина набирається вражень та знань про навколишнє: про близьких людей, про свою милу Батьківщину, які залишають у душі її незабутні спогади на все життя. З ранніх років закладати в малюка готовність захищати й примножувати здобутки народу, рідного краю. Як відомо, у житті є різні цінності. Але є й такі святині, які ні з чим не можна зіставити і порівняти. Вітчизна, відданість рідній землі й народові.

Проблема громадянина-патріота давня, як світ. Вона постала перед людством тоді, коли виникла перша держава. Патріотичне виховання створює певні передумови громадянської поведінки. Однак це лише передумови. Любов до Вітчизни починається з любові до своєї Малої Батьківщини – місця, де людина народилася. У цьому зв'язку, як нам здається, величезного значення набуває визначення мети, завдань, змісту та засобів патріотичного виховання дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. кер.: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К.: Видавництво МОН, 2012. – 26 с.

2. Інструктивно-методичні рекомендації «Про організацію освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах у 2016/2017 навчальному році» [Електронний ресурс] / МОН України. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/51660/> – [Дата запиту 10.10.2016].

3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : підручник / Т.І.Поніманська. – К. : Академвидав, 2013. – 464 с.

4. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» (авт. кол. Білан О.І, Возна Л.М., Максименко О.Л. та ін.). – Тернопіль: Мандрівець. – 2012. – 264 с.

Куліш А.С.,

Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ У ДОШКІЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Автор статті досліджує проблему адаптації у дошкільній педагогіці, порівнюючи це поняття з дефініцією «соціалізація»; визначає основні критерії та показники цього процесу.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, адаптація, дошкільна педагогіка.

Аналіз сучасних досліджень в галузі дошкільного дитинства (Л.Артемова, А.Богущ, З.Борисова, О.Кононко, С.Ладивір, З.Плохій, Т.Поніманська, В.Оржеховська, В.Постовий та ін.) свідчить про інтенсивні пошуки вчених і практиків щодо оновлення змісту освіти й виховання дітей, реалізації особистісно орієнтованих виховних технологій, організаційно-педагогічних умов функціонування освітніх закладів різних типів і профілів, психолого-педагогічних умов оптимального розвитку дітей у сім'ї, дошкільних закладах і школі. У всіх дослідженнях пріоритетними є особистість дитини, обґрунтування умов її розвитку. Це дало нам змогу визначити основні напрями дослідження означеної проблеми.

Дослідники Л.Галігузова, С.Мещерякова, Л.Царегородцева підкреслюють, що період звикання дітей до нових умов життя, призводить до афективних станів (страх, депресія, агресивність, апатія), втрати набутих раніше навичок (відмова від самообслуговування, від мовного спілкування тощо). Учені зазначають, що під час адаптації дітей, які вперше потрапили до дошкільного закладу прослідковуються такі зміни поведінкових реакцій як емоційна напруженість, тривожність, стурбованість, страх, депресія, агресивність. Негативною поведінковою реакцією таких дітей є гіперактивність або загальмованість. Діти молодшого дошкільного віку в період адаптації до нових соціальних умов особливо легко впадають у стан емоційного і психічного стресу, що негативно впливає як на стан їхнього здоров'я, так і на сам процес адаптації.

У дошкільній педагогіці проблему адаптації дітей раннього і молодшого дошкільного віку до умов суспільного виховання розглядали Н.Аксаріна, А.Мишкіс, Л.Голубєва, Н.Ватутіна, Ж.Юзвак та ін. Дослідники підкреслюють складність процесу адаптації дітей до умов суспільного виховання й важливість правильної його організації для розвитку особистості дошкільника. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виявити об'єктивні причини, від яких залежать характер і тривалість процесу адаптації дітей-дошкільників, а саме: вік дитини, індивідуальні особливості вищої нервової діяльності, рівень соматичного і психічного здоров'я, соціального розвитку, вікові особливості розвитку дитини.

Відповідно до загальноприйнятої періодизації дитинства, молодші дошкільники – це діти, віком від 2 до 4 років [3, с.37]. У їхньому вихованні важливо створювати сприятливі умови для розширення кола предметів і явищ, які вони пізнають, допомагати в ознайомленні з ними, для розвитку спілкування з дорослими й однолітками. Це, на думку проф. Т.І.Поніманської, особливо актуально перед вступом дитини до дошкільного закладу, оскільки полегшує її адаптацію в ньому [3, с.40].

В окремих соціально-педагогічних дослідженнях поняття «адаптація» змішується з поняттям «соціалізація» й уживається для пояснення пристосувальної функції особистості (М.Єрмоленко, Г.Медведев, Б.Рубін, Л.Шпак).

У дослідженні І.П.Рогальської представлено новий концептуально-методичний підхід до проблеми соціалізації особистості у дошкільному дитинстві як пріоритетного напрямку дошкільної освіти [4].

Соціалізація особистості в дошкільному дитинстві – це процес становлення дитячої особистості у її взаємодії із соціальним світом на основі порівневого входження дитини у систему соціальних зв'язків, активного освоєння соціокультурного досвіду через її суб'єктивне пізнання суспільного довкілля та конструювання образу соціального світу. Складові процесу соціалізації: суспільне довкілля, до якого відносимо світ дорослих та світ дітей; культурологічна домінанта змісту дошкільної освіти; цілісна картина світу, що відображена у дитячій субкультурі [4].

Перший критерій соціалізації особистості у дошкільному дитинстві – соціальна адаптованість, який визначається як адаптивна підготовка дитини до адекватного, безболісного пристосування до нових соціальних умов життя і можливість активно включитися в нові умови соціального середовища. Це не є звичайне пристосування до змін, а активне засвоєння дитиною нових соціальних реалій, почуття приналежності до нової дитячої спільноти, врахування відмінностей власних бажань від вимог довкілля, засвоєння доцільних правил та зміна поведінки з урахуванням вимог соціальної групи, відбір способів психологічного захисту залежно від обставин життя, перенесення наявних знань у нові умови, усвідомлений вибір ролі, що і є важливим для досягнення особистістю гармонійного рівня соціалізації. Показниками соціальної адаптованості дітей до нових соціальних умов життя визначено такі: ставлення дитини до нових соціальних умов; особливості емоційного стану дитини; домінування настанов на взаємодію з дітьми [4].

Однак адаптація невіддільна від своєї протилежності – активності, вибіркового творчого ставлення особистості до середовища (Л.Безрукова, І.Зверева, М.Корепанова, С.Литвиненко, К.Фопель та ін.). Саме таку позицію ми поділяємо разом з ученими А.Богущ, Л.Варяницею, Н.Гавриш, С.Курінною, І.Печенко [2, с.192]. Соціалізація є постійним, тривалим та безперервним процесом входження людини до конкретної соціальної спільноти через засвоєння соціального досвіду цієї спільноти та використання набутого раніше соціального досвіду (А.Петровський, А.Капська). Отже, у цьому контексті соціальну адаптацію слід розглядати як активно-розвивальний, а не активно-пристосувальний процес. Слушною є думка С.Литвиненко щодо того, що особистість настільки соціально успішна, наскільки вона адаптивна, адже за кожною соціальною роллю стоять певні нормативи, а простір соціальних відносин – середовище, у якому особистість адаптується. Відтак, людина є суб'єктом соціального розвитку. Але вона водночас є й суб'єктом саморозвитку, тому соціалізація відбувається тим успішніше, чим активнішою є участь людини у творчо-перетворювальній суспільній діяльності.

Другим критерієм соціалізації дітей у дошкільному дитинстві визначено соціальну активність, яка розглядається як готовність до соціальних дій у сфері соціальних стосунків, ініціативність, самостійність, результативність дій, що спрямовані на активне перетворення соціального довкілля. Соціальна активність визначає характер взаємин дитини з соціальним довкіллям через успішність соціальних дій і розкрита через такі показники: наявні прояви ініціативності, наявні прояви активності, наявні прояви самостійності [4].

Як об'єкт соціальних стосунків людина унормовує, регламентує, санкціонує свою поведінку відповідно до вимог тієї чи іншої спільноти, тобто утверджується як соціальна одиниця [2, с.193].

Зі вступом дитини трьох-чотирьох літнього віку до дошкільної установи в її житті відбувається безліч змін: суворий режим дня, відсутність батьків протягом

дев'яти і більше годин, нові вимоги до поведінки, постійний контакт з однолітками, нове приміщення, що містить в собі багато невідомого, а відповідно, і небезпечного, інший стиль спілкування. Усі ці зміни обрушуються на дитину одночасно, створюючи для неї стресову ситуацію, яка без спеціальної організації може привести до невротичних реакцій, таких, як примхи, страхи, відмова від їжі, часті хвороби тощо. Ці труднощі виникають у зв'язку з тим, що малюк переходить із знайомого і звичного для нього сімейного середовища в середовище дошкільної установи.

Дитина повинна пристосуватися до нових умов, тобто адаптуватися. Термін "адаптація" означає пристосування.

Складність пристосування організму до нових умов і нової діяльності і висока ціна, яку платить організм дитини за досягнуті успіхи, визначають необхідність урахування всіх факторів, що сприяють адаптації дитини до дошкільної установи або, навпаки, уповільнюють її, заважаючи адекватно пристосуватися.

Таким чином, адаптація неминуча в тих ситуаціях, коли виникає суперечність між нашими можливостями і вимогами середовища.

Існує три стилі, за допомогою яких людина може адаптуватися до середовища: а) творчий стиль, коли людина прагне активно змінювати умови середовища, пристосовувавши його до себе, і таким чином пристосовується сама; б) конформний стиль, коли людина просто зникає, пасивно приймаючи всі вимоги і обставини середовища; в) уникаючий стиль, коли людина намагається ігнорувати вимоги середовища, не хоче або не може пристосуватися до них.

Самим оптимальним є творчий стиль, найменш оптимальним – уникаючий [1; с.14].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б.Березин. – Л.: Мысль, 1988. – 370 с.
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А.М.Богущ, Л.О.Варяниця, Н.В.Гавриш, С.М.Курінна, І.П.Печенко; Наук.ред. А.М.Богущ; За аг.ред.Н.В.Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : підручник / Т.І.Поніманська. – К. : Академвидав, 2013. – 464 с.
4. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: Монографія / І.П. Рогальська // Київ: Міленіум, 2008. – 400 с.
5. Соціальний розвиток дитини: старший дошкільний вік / Т.І. Поніманська, І.М. Дичківська, О.А. Козлюк, Л.І. Кузьмук. – 2-ге вид. – К.: Генеза, 2014. – 88 с.
6. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі / Піроженко Т.О., Соловйова Л.І., Ладивір С.О. та ін. – К. : Слово, 2016. – 248 с.

Лежень Л.В.,

Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО–ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Автор статті обґрунтовує особливості розвитку художньо–творчих здібностей дітей дошкільного віку, визначає, що до естетичних здібностей належать деякі особливості загального мислення й сприйняття, до складу яких належать: уява, творча здатність, образність, емпатія.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, здібності, художньо-творчі здібності.

Актуальність дослідження зумовлюється концептуальними засадами модернізації дошкільної освіти в Україні, виховання творчої особистості визначає необхідною умовою не тільки внесення нового у методику навчання та виховання, забезпечення більш високого рівня самостійності дошкільників для реалізації ними творчих задумів, а й підготовку вихователя нового типу.

Вплив образотворчої діяльності на розвиток творчих здібностей дітей вважається загально визначеним і є традиційним предметом психолого-педагогічного аналізу. У низці досліджень і методичних розробок (Т.Н.Доронова, Т.Г.Казакова, Т.С.Комарова, А.І.Савенков, Л.А.Савенкова, Г.І.Лабунська, Н.А.Сакуліна, Є.А.Флеріна, Н.Б.Халезова, Б.П.Юсов, С.Г.Якобсон) показані різні аспекти творчо розвиваючого потенціалу малювання, ліплення, аплікації й інших видів художньої діяльності на різних етапах дошкільного дитинства. Умови їх формування відбиті в ряді дошкільних освітніх програм.

У дитячій психології встановлено, що образотворча діяльність у своєму спонтанному, стихійному розвитку зазнає певної метаморфози: дитина в малюванні переходить від цілісних дифузійних графічних образів, що виступають як знаки подібних груп предметів, до диференційованих зображень конкретних речей [3, с. 266]. І це не випадково, оскільки в мистецтві ціле завжди є самоцінним і суверенним утворенням.

Здатність створювати таке осмислене гармонійне ціле, схоплювати його до аналізу «частин» активно формується засобами художньої діяльності - у процесі творення й опанування продуктів художньо-естетичної культури. Образотворча, як і будь-яка інша продуктивна діяльність, уже за визначенням спрямована на одержання конкретного продукту із цілком певними властивостями. У цьому продукті (зокрема, у малюнку) повинні «опредметнюватися» більш-менш стабільні й виразні уявлення дитини. Однак цілісність образів, які породжує дитяча свідомість у цьому віці, найчастіше відзначає невизначеністю, рухливістю, мінливістю. Вона перебуває в безперервному становленні. Рухлива цілісність образу, енергію якого ввібрав у себе той або інший «творчий продукт» дитини, залишається чимось невловимим, невідчутним [1, с. 234].

Уже хрестоматійним стало положення про те, що специфічно дитячі, за словами А.В. Запорожця, види діяльності (гра, різні види продуктивної діяльності) максимально сприяють розвитку творчих здібностей дітей. Є.М. Торшилова закономірно висуває поняття про естетичні здібності як загальні, а не спеціальні, наприклад, художні. До загальних естетичних здібностей належать: «естетичне споглядання, образне мислення, продуктивна уява, гра уяви й розуміння, співучасть, дотепність, випереджальна емоційна оцінка об'єкта в проблемній ситуації тощо» (слід зазначити, що цей перелік заявлений як приблизний і незавершений) [4, с. 223].

Згідно з її позицією, до естетичних здібностей належать деякі особливості загального мислення й сприйняття, до складу яких належать: уява, творча здатність, образність, емпатія.

Відповідно до концепції В.Т. Кудрявцева, центральним моментом роботи на всіх вікових етапах тут стає розвиток у дітей умінь виділяти й за допомогою особливих засобів оформляти, втілювати в предметному матеріалі цілісно утворюючі (смыслеутворюючі) властивості створюваних продуктів. Цим випереджається розв'язання конкретних образотворчих завдань. Розвиваючи цю загальну ідею В.Т. Кудрявцев керується рядом концептуальних положень [1, с. 21]:

1. Критерієм творчої властивості цілісного образу служить наявність осмисленого зв'язку його елементів. Сам же зміст цього зв'язку повинен бути для дитини предметом творчого пошуку.

2. Побудоване в плані уяви «ціле» не повинне «придушувати» власні «частини». Необхідно, щоб кожна з них могла неодмінно виконувати функцію носія цілісно утворюючої (смыслоутворюючої) властивості [1, с. 43].

3. Естетичні критерії оцінювання продуктів образотворчої діяльності дитини збігаються з операціональними («прагматичними»).

4. Залучаючи дошкільників до світу образотворчого мистецтва, необхідно не просто акцентувати їхню увагу на яких-небудь довільно виділених особливостях художніх творів. У ході такого залучення педагог має систематично - у доступній і ненав'язливій формі - орієнтувати дітей на цілісно утворюючі характеристики продуктів, що їх споглядають (картин, скульптур, предметів прикладного мистецтва та ін.), намагаючись разом із дітьми осмислювати ці характеристики.

В.Т. Кудрявцев розмірковує над тим, що й передумови, і розвинені форми естетичної культури дитини формуються в процесі становлення дитячої уяви. Цей процес набуває змістовно збагаченої основи в рамках продуктивних видів діяльності. У свою чергу, педагогічний ресурс самих цих видів діяльності в плані розвитку уяви зростає в мірі орієнтації на історично сформовані цінності художньо-естетичної культури. Педагоги, у свою чергу, розглядають креативність як одну з базисних характеристик особистості дитини-дошкільника [2, с. 27].

До семи років дитина здатна до створення нового малюнка, конструкції образу, фантазії, руху тощо, які відзначаються оригінальністю, варіативністю гнучкістю, рухливістю. Семирічну дитину характеризує активна діяльнісна позиція, готовність до спонтанних рішень, здатність до формулювання питань і мовленнєвого коментування процесу й результату власної діяльності, стійка мотивація досягнень. Процес створення продукту має творчий пошуковий характер, дитина шукає різні способи розв'язання одного й того сам завдання.

Є.М. Торшилова пропонує таку схему послідовного ускладнення й інтеграції естетичних здібностей:

- активізація інтересу й уваги дитини до якомога більш різноманітних форм чуттєвого контакту зі світом;
- розвиток здатностей до образного сприйняття на основі об'єднання зорової й слухової, дотикової й зорової інформації;
- розвиток здатностей до уособлювання сприйнятого; присвоєння елементарних знань про естетичну організацію форми й розвиток власних здатностей до організації форм;
- розширення й удосконалення знань і здатностей до сприйняття естетичної і художньої форми;
- розвиток загального відчуття міри, здатності до гармонійної самоорганізації, поведінки, сприйняття й творчості [5, с. 241].

У дитячій свідомості вибудовується образно-значеннева картина світу як проблемного цілого, яка служить специфічним засобом інтеграції дитини в людську культуру. Психічний розвиток дитини в організованих формах відповідної (розвивальної) освіти й спонтанних субкультурних формах відбуваються не паралельно, а взаємозалежно [2, с. 93]. Тому, небуденний світ дитячих ігор, казок, фантазій (В.Т. Кудрявцев) - природне переживання дивовижності, елементарне почуття новизни, світ, який треба відкрити й освоїти як щось чудесне.

Тим самим намічається вектор руху від педагогіки повсякденності до педагогіки розвитку, педагогіки особистісного зростання, з яким пов'язується стратегічна

лінія модернізації дошкільної освіти. Саме розвивальна (особистісно-розвивальна) освіта здатна розвиватися, тобто бути справді сучасною – не тільки такою, що відповідає динамічним реаліям нинішнього соціокультурного життя, але й відкритою в найближчу й більш віддалену перспективу духовного зростання людського співтовариства.

Для найбільшої результативності художньо-творчого розвитку необхідно застосовувати цікаві заняття. Мета яких - створювати стійку мотивацію, прагнення висловити своє ставлення, настрої в образі. Таким чином, заняття цікавого характеру з використанням нетрадиційних методів є вирішальним чинником художнього розвитку дітей дошкільного віку.

Отже, художня творчість це педагогічна умова, яка сприяє перетворенню діяльності дитини, що спочатку складається під впливом дорослого, у справді дитячу самодіяльність, що є яскравим проявом дитячої творчості. Художньо-творчий розвиток дитини дошкільного віку – це розвиток творчості, креативного мислення, уяви, фантазії для створення художніх робіт.

ЛІТЕРАТУРА:

1.Кудрявцев В.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы/ В.В.Кудрявцев.-М.: Знания, 1991. - 572 с.

2.Кудрявцев В.В., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании/ В.В.Кудрявцев, Г.К.Уразалиева, И.Л.Кириллов. – М.: Макс – Пресс, 2005. - 385 с.

3.Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма освоения социального опыта/ В.С.Мухина. – М., 1981. – 331 с.

4.Торшилова Е.М. Шалун, или Мир дому твоему: Программа и методика эстетического развития дошкольников/ Е.М.Торшилова.- М.: ИХО РАО,1998. – 429 с.

5.Торшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет/ Е.М.Торшилова, Т.В.Морозова. - М.: НИИ ХВ РАО,1994. – 594 с.

Макарова Л.О.,

Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Автор статті досліджує особливості толерантних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку, визначає низку суперечностей, що спонукають до розв'язання зазначеної проблеми.

Ключові слова: дитина старшого дошкільного віку, толерантні взаємостосунки, сенситивний період.

Сучасна епоха, що характеризується глобальними і радикальними змінами у політичній, соціальній, економічній сферах життя суспільства, перебудовою національної системи освіти, потребує нових форм співіснування, за яких агресивність, конфронтація, жорстокість у сучасному світі, повинні поступитися гуманному, толерантному ставленню людей одне до одного, взаєморозумінню і довірі.

З метою вирішення означених проблем, суспільству необхідно створювати умови для гуманізації освітнього процесу, демократизації стосунків між його учасниками, обравши центром уваги людину, забезпечуючи реалізацію її можливостей і здібностей, за яких пріоритетом стануть загальнолюдські цінності та гармонійні

стосунки з навколишнім світом. Втілення в життя гуманістичних ідей нерозривно пов'язане із становленням толерантної особистості як одного з актуальних завдань морального виховання.

Проблема толерантності розглядалася вітчизняними науковцями в контексті виховання дітей молодшого шкільного віку, підлітків та дорослих (О. Безкоровайна, О. Брянцева, В. Волошина, О. Грива, Т. Білоус, О. Клепцова, О. Матієнко, В. Мижа, Ф.Одич'є, Ю. Тодорцева та ін.).

У науковому доробку Ш. Амонашвілі, А. Асмолова, В. Білоусової, А. Богуш, О. Коберника, Т. Кравченко, В. Кременя, В. Кузя, В. Маралова, А. Маслоу, Н. Побірченко, І. Рогальської, В. Сітарова, О. Сухомлинської та ін. акцентується на необхідності якомога раніше знайомити дітей з гуманістичними поняттями, моральними уявленнями, навчати доброти, виховувати в них відповідні особистісні властивості.

Водночас, поза увагою дослідників опинилися питання виховання у дітей дошкільного віку толерантності як особистісного утворення, що набуває безпосереднього прояву у взаємостосунках із оточуючими.

Як наслідок, виникає низка суперечностей між:

-об'єктивною потребою гуманізації дошкільного виховання і недостатньою розробкою відповідного змістового й методичного забезпечення;

-вагомими можливостями суспільства й сім'ї щодо виховання у дошкільників толерантності та невідповідністю дорослих вирішувати означену проблему;

-необхідністю формування у дітей дошкільного віку толерантних взаємостосунків і традиційними підходами до вихованого процесу в дошкільних закладах.

Найбільш сензитивним періодом розвитку у цьому плані є дошкільний вік. Саме в цей період у дитини відбувається перехід від егоцентризму до центрації як передумови знаходження свого місця в системі можливих точок зору, встановлення між іншими людьми та власним "Я" системи спільних і взаємних стосунків. Підтвердження цієї думки знаходимо у працях І. Беха, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Т. Поніманської та ін., які частково вивчали проблему виховання толерантності у дошкільників. Ширше цю проблему досліджували: Є. Оулер (прояви основ толерантних взаємостосунків дітей у дитячих садках Німеччини), О. Овсяннікова (виховання толерантності засобами мистецтва), В. Ашиков (розробка програми виховання толерантності та основи культури миру в дошкільників) та ін.

Як зазначає І. Бех, „у цьому віковому періоді найбільш інтенсивно проявляється психологічний механізм емпатії, за якого ті чи інші емоційні переживання однієї дитини викликають відповідні емоційні прояви у іншій. На основі співчуття іншій дитині може здійснюватися щодо неї морально значущий вчинок” [2, с. 19].

Здатність до емпатії передбачає здатність дитини сприймати емоційний стан іншого і співпереживати йому, виявляти елементарну культуру у стосунках. За свідченням фахівців, „емоції дошкільника з віком змістовно і структурно ускладнюються, що зумовлено появою нових видів діяльності та взаємостосунків” [4, с. 20].

Саме у цей період розвитку дитини формується здатність до великодушності, щедрості, співчуття, готовність зрозуміти інших, узяти на себе чийсь обов'язки, проявити емпатію.

Як відомо, дитина постійно розвивається, але це складний процес, який проходить досить не легко. У дитини бурно виявляються і розвиваються різні характеристики, як позитивні риси, так і негативні, серед яких особливо часто зустрічаються плаксивість, егоїзм, впертість, зазнайство, конфліктність, невпевненість у собі тощо.

Іншим важливим віковим новоутворенням є здатність дітей старшого дошкільного віку до підпорядкування мотивів. Діяльність та поведінка дітей залежить від

системи мотивів, серед яких, за умови правильного виховання, починають домінувати суспільно-значимі мотиви, соціальні почуття та стосунки.

У цьому сенсі важливий висновок дослідниці Н. Черепні, яка проаналізувала ряд літературних джерел (Г. Костюка, Р. Овчарової, О. Проскури) і узагальнила провідні мотиви поведінки 6–7 річних дітей:

- прагнення викликати до себе інтерес і симпатії дорослих;
- бажання й необхідність бути визнаними однолітками;
- моральні мотиви (поводити себе за правилами);
- прагнення до самоствердження;
- мотиви загального характеру;
- бажання не тільки робити „як усі, а й бути кращим за всіх”.

Однак необхідно зауважити, що лише визнані дитиною цінності, а не нав'язані кимось, можуть бути для неї основними мотивами поведінки. Зазначене спричинене тим, що основою для формування толерантної поведінки є активна позиція і психологічна готовність особистості, що можливе лише при наявності розуміння дитиною для чого їй це потрібно (особистісна мета) і чому це важливо суспільству (соціальна мета).

Таким чином, для дітей старшого дошкільного віку стає можливою відмова від принадної мети заради діяльності, яка принесе моральне задоволення. Удосконалюються ігрові та трудові навички, сюжети дитячих ігор стають різноманітнішими. Це призводить до змін у соціальній ситуації розвитку дітей та складає реальні умови активного формування моральних якостей, у тому числі, толерантності.

Особливо впливовими для розвитку дитини є стосунки з однолітками. Як зазначається у праці А. Богуш, взаємини однолітків впливають на формування образу „Я” дитини, розвиток самосвідомості, самовизначення, самореалізації та самоствердження [1]. Дошкільник очікує від своїх друзів підтвердження своїх знань та умінь, права на рівноправність у спільній діяльності. Вибіркове ж ставлення до однолітків свідчить, що вони сприймаються ним як міра для порівняння себе і як доступний еталон, якого він прагне досягти. Отже, стосунки з однолітками допомагають дитині оцінити, зрозуміти свою значущість, придбати впевненість у собі.

Дослідження підтвердило, що дошкільникам притаманні низка особистісних новоутворень та проявів у стосунках з оточуючими, які можуть слугувати показниками у вихованні толерантних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку.

Отже, на основі аналізу розвитку і виховання особистості дошкільника, характеристики провідних мотивів його поведінки та досліджень характерних особливостей проявів взаємостосунків дошкільників із оточуючими, було визначено зміст основного поняття дослідження. Виховання толерантних взаємостосунків старших дошкільників – це процес формування під впливом спеціально створених педагогічних умов особистості дошкільника, здатного до свідомих характерних проявів (безкорисної турботи та чуйності; доброзичливих емоційних проявів та емпатії; рівноправного, поступливого ставлення до оточуючих; позитивного прийняття себе та стриманого відстоювання своїх позицій), які виявляються у вчинках, спілкуванні та спільній діяльності з оточуючими.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А. М. Дефініція “духовність” і “моральність” в аспекті національного виховання в Україні // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: (Теорет.-метод. пробл. виховання дітей та учнів. молоді): Зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, АПН України. Ін-т пробл. виховання. – К., 2000. – Кн. 1. – С. 18–23.

2. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник [Текст] / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
3. Бех І. Патріотизм має бути дієвим. Сучасний підхід до патріотичного виховання [Текст] / Іван Бех // Дошкільне виховання. – 2016. - № 8. – С.2-3.
4. Гавриш Н. В. Зрозуміти іншого, щоб наблизитись до себе / Н. Гавриш, В. Желанова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 6. – С. 7–13.
5. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 1440 с.
6. Печенко І. П. Дитина в сучасному соціально-педагогічному просторі: проблема захисту прав / І. П. Печенко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. Серія “Педагогічні науки”. – Полтава, 2005. – Вип. 6 (45). – С. 45–53.
7. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді : загальні тенденції й індивідуальний пошук / О. В. Сухомлинська / К. : Всеукраїнський фонд „Добро“, – 2006. – 43 с.

Олійник К.С.,

Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна

МОВЛЕННЕВА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

У статті здійснено аналіз поглядів відомих лінгводидактів А.М.Богущ, Л.О.Калмикової, О.Я.Савченко та інших щодо мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, мовленнєва готовність, мовленнєва підготовка до школи.

Загальна середня освіта України у ХХІ ст. зазнала радикальних змін. У зв'язку з переходом на нову структуру і зміст навчання учнів початкової школи, у центрі уваги педагогів і науковців, у серцевині всієї шкільної реформи постала проблема особистості дитини, її інтереси й здоров'я, її гармонія з навколишнім світом. З 2012 року вступив у дію новий механізм оновлення змісту освіти і контролю за його засвоєнням – державні стандарти дошкільної освіти. А в початковій освіті планується впровадження проекту «Нова українська школа».

На погляд О.Я. Савченко, наступність між дошкільною освітою і навчанням у початковій ланці – це найскладніша проблема сьогодення [5].

Мовленнєва готовність дітей до школи як лінгводидактична проблема досліджувалась низкою російських (Айдарова Л.І., Арушанова А.Г., Белякова Г.П., Ельконін Д.Б., Журова Л.Є., Маркова А.К., Пен'євська Л.О., Сохін Ф.О., Струніна Є.М., Ушакова О.С. та ін.) та українських учених (Богущ А.М., Вашуленко М.С., Іваненко А.П., Калмикова Л.О. та ін.). Зауважимо, що хоч існує чимало наукових праць з проблеми мовленнєвої підготовки дітей до школи, та все ж учені не визначилися чітко щодо її структури.

Учені виокремлюють поняття: мовленнєва підготовка і мовленнєва готовність дітей до навчання у школі.

Так, Л.О. Калмикова зазначає, що поняття “мовленнєва підготовка” використовується у двох значеннях:

- 1) загально мовленнєва підготовка – розвиток навичок усного мовлення, навичок використання одиниць мови для мислення, спілкування;
- 2) спеціальна мовна

(мовленнєва) підготовка – пропедевтика вивчення мови, початкове усвідомлення її знакової системи, формування основ спеціальних умінь у галузі читання, письма, аналіз мовних явищ. На шостому році життя проводиться, за автором, спеціальна підготовка, що починається “з повідомлення дітям елементарних знань про мову, формування початкових спеціальних мовленнєвих умінь. По її закінченні діти повинні оволодіти читанням й елементами письма” [55, с.60].

Уперше поняття “навчання мови” стосовно дітей дошкільного віку було введено в методичний обіг Є.І. Тихєєвою [67]. Зміст і завдання навчання мови було окреслено в 60-х роках Л.О. Пеньєвською. В усіх загально-педагогічних програмах дошкільних закладів було вміщено розділ “Розвиток мовлення дітей та ознайомлення з навколишнім і природою”, до якого входило і ознайомлення дітей з художньою літературою.

У 80-х роках за ініціативою Ф.О. Сохіна було виокремлено розділ “Розвиток мовлення” і спеціальні заняття з розвитку мовлення. У 90-х роках вперше з’явилися тематичні програми для дошкільного закладу.

Зауважимо, що в тематичній програмі А.М. Богуш вперше навчання мови розглядається як мовленнєва і художньо-мовленнєва діяльність, в ній закладено принципи наступності і перспективності у підготовці дітей до школи щодо змістового аспекту мовленнєвої підготовки. Під мовленнєвою готовністю дітей до школи вчені розуміють наявність навичок усного мовлення, навичок використання одиниць мови для мислення, спілкування; усвідомлення знакової системи мови, спеціальні вміння у галузі читання, письма, вміння аналізувати мовні явища. Мовленнєва готовність дітей до школи, за словами А.М. Богуш, включає основні компоненти: “певна сума знань про навколишню дійсність, змістова сторона мовлення; рівень розвитку мовленнєвих навичок: достатній словник, правильна звуковимова, граматична правильність мовлення, діалогічне і монологічне мовлення; висока мовленнєва активність дітей; якість мовленнєвих відповідей; оволодіння елементарними оцінно-контрольними діями у сфері мовленнєвої діяльності” [4, с.206].

Засвоєння дошкільниками рідної мови передбачає формування практичних мовленнєвих навичок, удосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої діяльності, а також формування усвідомлення мовленнєвої дійсності, що можна назвати “лінгвістичним розвитком дитини”. Автор зазначає, що усвідомлення дошкільниками мовлення, формування уявлень про слово, засвоєння його семантики, виокремлення мовних засобів виразності й образності мовлення сприяють засвоєнню рідної мови в дошкільному закладі і таким чином розв’язують проблему підготовки дитини до школи у плані її мовленнєвого розвитку [56].

Л.О. Калмикова дійшла висновку, що реалізація принципу наступності між дошкільною підготовкою і шкільним навчанням у галузі формування граматичної будови мовлення можлива за умови посилення синтаксичної роботи в I класі. На межі двох етапів оволодіння мовленням, зазначає вчена, реалізація принципу наступності у процесі формування граматичної будови мови здійснюється за таких умов: опора на мовленнєвий досвід, набутий дітьми до школи; організація роботи над реченням в єдності його суттєвих ознак: значення, форми, структури; вивчення лексико-орфографічних тем на матеріалі речення, тобто на синтаксичній основі; вивчення речення як частини тексту [23].

Посідаючи важливе місце у соціальному житті дитини, мовлення є інструментом спілкування, пізнання, регуляції її поведінки, засобом розвитку і виховання. У цьому зв’язку виняткової ваги набуває розробка методичних завдань з формування мовленнєвих навичок у дошкільнят на основі теорії мовленнєвої діяльності, що передбачає реалізацію комунікативного підходу до розвитку їхнього мовлення. Так,

Л.А. Кондрух було розроблено практично-орієнтований психолого-педагогічний курс для формування комунікативної готовності старших дошкільників до навчання у школі. Даний курс складається з двох структурних частин: 1) теоретичні основи комунікації (для навчання вихователів, психологів, педагогів, учителів основам комунікативної діяльності дітей в умовах сім'ї, колективу, школи, корекції труднощів, що виникають; 2) практикум сеансів активізуючого спілкування (для дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку) [25]. Вченою розроблені сценарії активізуючого спілкування, основною метою яких є пробудити власну комунікативну активність дітей.

Проблему мовленнєвої підготовки дітей до навчання у школі досліджувала Богуш А.М. [7]. Автор відзначає, що при відповідній організації навчання, до 6 років діти досягають порівняно високого ступеня узагальнення і абстрагування, починають розуміти умовні схематичні зображення, засвоюють узагальнені значення про відображені в них зв'язки і ставлення речей. Автор пише: «Мовна підготовка дітей до школи не може бути повноцінною без належного рівня розвитку мовлення. Мовленнєва готовність дітей до школи охоплює кілька компонентів: правильну звуко- і слововимову, вміння вільно спілкуватися з однолітками і дорослими, наявність знань і уявлень про довкілля» [5:282].

Процес розвитку мовлення і оволодіння дитиною мовленням підлягає певним віковим закономірностям, зазначає А.М. Богуш. Це дає можливість чітко накреслити, яким сторонам мовлення необхідно навчати дитину і в якому віці [7]. Навчання в дошкільному закладі, підкреслює автор, здійснюється на різних заняттях, серед яких особливе місце посідають заняття з навчання дітей рідної мови, які є однією з форм організації навчальної діяльності. «Однак ця діяльність специфічна, вона протікає на мовленнєвому рівні, у сфері комунікацій, у процесі якої відбувається навчання дітей дошкільного віку рідної мови як засобу спілкування» [7:17].

А.М. Богуш акцентує увагу на підготовці руки дитини до письма, від правильної організації якої залежить успіх перших письмових вправ у школі. Вчена дала детальні методичні рекомендації, запропонувала систему ігор і вправ для розвитку дрібних м'язів руки і підготовки руки дитини до письма [6].

Отже, мовленнєва підготовка дітей до школи – особлива підготовка, що специфікою свого змісту стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільнят та готовність у сфері спілкування. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, до нових програмових вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, необхідних для опанування мовленнєвих умінь. Мовленнєва підготовка дошкільників забезпечує людині в подальшому необхідну для її життя і розвитку освіченість, компетентність, кваліфікованість у будь-якій сфері життя і галузі діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : [підручник] / За ред. А. М. Богуш. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 704 с.
2. Богуш А.М. Перші кроки грамоти: передшкільний вік : навч. посіб. / А.М. Богуш, Н.В.Маліновська. – К. : Слово, 2013. – 424 с.
3. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс : навч.-метод. посіб / Л. О. Калмикова. – К. : Слово, 2016. – 384 с.

4. Кондрух Л.А. Формирование у детей старшего дошкольного возраста коммуникативной готовности к обучению в школе: Дис. канд. пед. наук:13.00.01. - Магнитогорск, 1999. - 177 с.

5. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / О.Я.Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

Панамаренко Н. М.,

*Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті аналізується важливість педагогічної підтримки батьків у процесі освітньої роботи з дітьми раннього віку. Автор представляє основні напрямки роботи вихователя з батьками щодо поглиблення їх знань про адаптацію, навчання та вікові особливості дітей раннього віку.

Ключові слова: діти раннього віку, педагогічна підтримка батьків, адаптація до дошкільного навчального закладу, робота вихователя.

У сучасній психолого-педагогічній літературі раннє дитинство розглядається як фундаментальний етап розвитку особистості, який є запорукою її гармонійного становлення. Проте, саме в цьому віці дитина стикається з рядом перешкод, що виникають у період її адаптації до дошкільного навчального закладу. Процес пристосування дитини до дитячого садка часто виявляється для неї важким випробуванням, яке супроводжується чисельними проявами неадекватної поведінки, різними захворюваннями, порушеннями сну та апетиту тощо.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники, чії праці складають теоретичну базу для розуміння і вирішення цього питання, пов'язують труднощі адаптаційного періоду і ступінь виразності адаптаційних порушень з такими моментами:

а) з попередніми умовами виховання, під впливом яких формується вища нервова діяльність дитини (Л. Голубева, Г. Гриднева, А. Мішкіс, Р. Тонкова-Ямпольська та ін.);

б) зі своєрідністю міжособистісних взаємин дорослих і дітей, з рівнем прихильності дитини до матері (Н. Авдєєва, А. Захаров, Н. Іскольдський, Є. Соловйова та ін.);

в) з організацією освітнього процесу в ДНЗ (Н. Гуткіна, О. Кононко, Н. Маковецька, І. Сопрун, А. Пасічніченко), соціальними умовами (Е. Булгакова, В. Кузьменко, О. Гаврилова);

г) з індивідуальними особливостями дитини: віковими, психологічними, психофізіологічними, нейрофізіологічними (Н. Бойнович, Т. Грядкіна, В. Шпак), психогенетичними (Б. Кочубей) та ін.

Дитина, яка почала відвідувати дошкільний навчальний заклад, опиняється у великій кількості незнайомих їй людей (дорослих та ровесників), у новому предметному оточенні, серед великої кількості незнайомих їй іграшок, у соціальному середовищі з новими правилами життєдіяльності. Усе це спричиняє в неї емоційний та інформаційний стрес. Отже, в дитячих садках необхідно організувати систему педагогічної підтримки дітей, що покликана зняти загальне напруження та сприяти адаптації дитини до дошкільного навчального закладу.

Особливу потребу у взаємодії під час адаптації до дошкільного закладу мають не лише діти, але й їхні батьки. Однак, наші спостереження дають змогу констатувати, що робота з батьками в цей період не лише не реалізується, але й не виноситься окремим завданням у плануванні освітньо-виховної роботи груп дітей раннього віку. Вона зводиться до поодиноких індивідуальних консультацій батьків вихователем. Причини відсутності такої взаємодії можуть бути різні, зокрема:

- незнання нових цікавих форм роботи дошкільного закладу з сім'єю, що є підґрунтям неготовності педагогічного колективу до впровадження сучасних форм взаємодії з батьками;

- домінування вербальних форм роботи вихователів з сім'єю;

- низький рівень розвитку діалогічного спілкування з батьками;

- низький рівень розуміння педагогічним колективом зв'язку між розвитком дитини та розвитком сім'ї;

- відсутність необхідних знань та навиків організації спільної діяльності з батьками та ін. [2, с.13].

Упровадження педагогічної підтримки в період адаптації дитини до дитячого садка, яка сприятиме розвитку індивідуальності дитини, підтримуватиме її уподобання, інтереси та прагнення, неможливе без участі батьків. А підвищення їх педагогічної та психологічної культури розглядається нами як умова найбільш ефективного та збалансованого підходу до розв'язання проблем адаптації дітей раннього віку до умов ДНЗ. Робота з родиною є нагальною проблемою в діяльності кожного дошкільного навчального закладу. Адже найважливішими соціальними інститутами навчання і виховання дітей раннього віку є дитячий садок та сім'я. Ефективність їхньої спільної роботи залежить передусім від гармонійної взаємодії педагогів та батьків.

Організуючи педагогічну підтримку, вихователів необхідно звернути увагу на низку особливостей у роботі з батьками новоприбулих дітей: організація першої зустрічі з сім'єю, розробка інформаційних буклетів для батьків, використання індивідуального підходу в роботі з кожною родиною, застосування різних форм взаємодії дошкільного закладу і сім'ї, залучення батьків до організації навчально-виховного процесу, постійний зворотній зв'язок з родиною. Робота вихователя з батьками повинна починатися з першого дня їх знайомства. Саме в цей час у батьків формується враження про дошкільний заклад та його колектив. Під час першої зустрічі батьків корисно познайомити не лише з адміністрацією, але й з помічником вихователя, медсестрою, психологом та логопедом. Результатом знайомства з ними має стати усвідомлення батьками, з якими питаннями, проблемами і до кого вони можуть звернутися по допомогу. Важливо проводити зустріч у неформальній обстановці, щоб зняти напругу та викликати довіру до працівників дошкільного закладу. Вихователів необхідно занотувати побажання та пропозиції батьків, розпитати про звички та уподобання дитини, її індивідуальні особливості, про традиції сім'ї. Така організація першої зустрічі сприяє зародженню партнерських, довірливих стосунків між батьками та колективом дитячого садка [1, с.101].

На допомогу вихователів у роботі з батьками можуть прийти інформаційні буклети. Вони дають можливість ознайомитися з графіком роботи дошкільного закладу, часом прийому завідувача, інших спеціалістів та їх контактними телефонами, правилами та традиціями дитячого садка. Буклети можуть містити інформацію про методи та форми роботи з дітьми в адаптаційний період, поради щодо організації дозвілля, ігри та вправи, які допоможуть батькам налагодити довірливі стосунки з дитиною, зняти напругу у взаєминах тощо.

Таким чином, встановлюється педагогічний зв'язок між сімейним вихованням та вихованням у дошкільному закладі. Дотримання батьками порад, що містяться в інформаційному буклеті, дасть змогу дитині відчувати єдність виховного впливу сім'ї та дитячого садка, що сприятиме її адаптації.

Використання індивідуального підходу займає чільне місце в роботі не тільки з дітьми, а й з батьками. Його перевагою є відвертість дорослих під час розгляду питань, проблем чи труднощів, які їх турбують. Родина має бути певна, що будь-яка інформація, яку вони надають усно чи письмово колективу дитячого садка, не розголошуватиметься. Також дуже важливим є вміння вихователя слухати. Це один з перших кроків для налагодження довірливих, партнерських стосунків з родиною та можливість підібрати правильний підхід до виховання кожної дитини.

Важливою особливістю роботи вихователя з родиною є використання різних форм взаємодії. Їх основною метою є допомога батькам, які вперше приводять дитину в дошкільний заклад, усвідомити психічне навантаження, що доведеться їй пережити, й відповідно підтримати її; допомогти батькам налагодити взаємини з вихователем; надавати практичні рекомендації щодо організації життєдіяльності вдома та в дитячому садку.

До таких форм взаємодії ми відносимо: індивідуальні (вступне анкетування, попереднє відвідування батькам дитячого садка, консультації, співбесіди, телефонний зв'язок), групові (консультації, вечори запитань та відповідей, опитування, презентації кращих ідей родинного виховання, школа молодих батьків та ін.), колективні (дні відкритих дверей, спільні свята, розваги, виставки, конкурси, тематичні зустрічі тощо) та наочно-письмові (батьківські куточки, тематичні стенди, ширми, дошки оголошень, скриньки пропозицій, індивідуальні зошити) [6, с.4-5].

Підвищення педагогічної культури батьків покликане сприяти не лише зміцненню виховної функції сім'ї і поліпшенню внутрішньосімейної атмосфери, а передусім організації сприятливої атмосфери в період адаптації дитини до дошкільного навчального закладу.

Сучасний дитячий садок є відкритим закладом, де батьки можуть не лише бачити і знати, чим діти граються, з ким товаришують, чого навчаються, а й брати активну участь в організації навчально-виховного процесу. Важливою умовою є не пасивна, а активна участь батьків – у вигляді сумісних проведення рухливих ігор на прогулянках, різних видів гімнастики (пальчикової, ранкової, дихальної, імунної, гімнастики пробудження, психогімнастики тощо), в режимних процесах, музично-хореографічних іграх під час свят, читаннях казок після занять або перед сном та ін.

Постійна співпраця вихователів та батьків забезпечує стійкий інтерес до власної дитини та до змін, що відбуваються в її розвитку. Постійний зворотній зв'язок з родиною теж є однією з головних особливостей у роботі з батьками.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баданина Л. Организация адаптации родителей к детскому саду / Л. Баданина // Дошкольное воспитание. – 2007. – №5. – С.100-102.
2. Евдокимов Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника / Е.С. Евдокимов. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 96 с.
3. Кірієнко Т. Співпраця з родиною. Семінар для педагогів / Т. Кірієнко // Дошкільне виховання. – 2006. – № 10. – С.7-10.
4. Макеева Т.В. Педагогическая поддержка ребенка в учреждении дополнительного образования / Т.В. Макеева // Педагогика. – 2008. – №3 (56). – С. 28-31.
5. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др.];

под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой; [науч. ред. Н.Б. Крылова]. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.

6. Піроженко Т. Компетентісний дорослий поряд з дитиною / Тамара Піроженко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 2. – С. 4-5.

Передерій О.Ю.,

Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ РУКИ ДИТИНИ ДО ПИСЬМА В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Автор статті обґрунтовує особливості підготовки руки дитини до письма в умовах особистісно-орієнтованого навчання; визначає чинники, що свідчать про сформованість передумов до опанування писемним мовленням у старшому дошкільному віці.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, підготовка руки до письма, особистісно-орієнтоване навчання.

Важливе значення для навчання дитини у школі має підготовка руки дитини до письма, яка здійснюється у дитячих навчальних закладах вже більше двадцяти років. Нагромаджено і описано чималий досвід цієї роботи (О.Воскресеньська, А.Корольокова, Н.Кузьміна, Н.Савельєва, А.Іваненко, А.Богущ та ін.).

Підготовка дитини до опанування писемного мовлення розпочинається задовго до перших шкільних уроків з письма та читання і охоплює всі періоди дошкільного дитинства. Перші навички оволодіння письмом дитина отримує у ранньому дитинстві. Але Є.Є. Шулешко пропонує свою методику навчання грамоті лише дітям старшого дошкільного віку.

Про сформованість передумов до опанування писемним мовленням у старшому дошкільному віці свідчать:

1. Наявність інтересу до друкованого слова та розуміння дитиною його значення у власному житті.
2. Цілісне сприймання на слух друкованого тексту, розуміння його змісту та емоційне ставлення до подій, що про них ідеться.
3. Уміння виділяти з мовленнєвого потоку речення, у реченнях розрізняти слова, у словах – склади, звуки.

Письмо дошкільняти – це перехід від ігрового відтворення графічних форм до використання графічних знаків (букв) як елементів мови [4].

Проблеми розвитку писемної мови у дітей здавна привертають увагу психологів і педагогів. Педагоги шукають ефективні шляхи навчання малят письму. Психологів цей процес цікавить і як окремих випадок, що дає змогу розширити знання про вікові можливості та особливості засвоєння знань про мовну дійсність та її елементи, і як важливий аспект розумового розвитку дитини. З'ясування цього питання має теоретичне і практичне значення для розв'язання проблем підготовки дошкільнят до навчання у школі.

Не дивина, що підготовлена дитина легше адаптується до школи. Усвідомлюючи це, батьки заздалегідь починають вчити малят читати, лічити, розв'язувати нескладні задачі, а також писати. Але, щоб гарно й швидко писати, треба, крім терплячості та бажання, мати тверду руку. Проте лише дехто має її від народження, а здебільшого це, як і в спорті, досягається завдяки вправам.

Дитина має “виписатись”. Одначе просто писати літери в зошиті з косою лінійкою нуднувато, та й щоб упоратися з цим, треба досягти певного віку.

Перш ніж починати систематичну підготовку дитини до письма, дорослому слід враховувати її фізичну та розумову готовність до опанування цього виду діяльності. Насамперед звернути увагу на сформованість сенсорної сфери, стан зору, слуху, готовність артикуляційного апарату до опанування правильної вимови звуків, на сформованість мовленнєвих функцій (зокрема, номінативної та сигніфікативної); на ступінь розвиненості конкретного мислення, зорової, слухової і тактильної пам’яті, уваги; на розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук; на загальну та мовленнєву активність; на рівень сформованості вміння працювати самостійно [2].

Особливо слід зважати увагу на рівень сформованості в дитини активного ставлення до навчання будь чого взагалі. Адже це є показником сформованості певної оптимальної установки, відповідної спрямованості психічного процесу. Серед чинників, що сприяють виробленню такої установки, неабияке місце посідають методи впливу дорослого на формування свідомого ставлення дитини до оволодіння будь-яким видом діяльності, в тому числі й графічного відтворення літер. Одним із показників активності дитини є рівень її самостійності. Готуючи малят до оволодіння письмом, дорослий має пам’ятати, що дошкільня не вміє активно спостерігати та аналізувати певне графічне зображення, не може самостійно його відтворити. Особливо це стосується дітей з інтелектуальним недорозвитком, у яких гальмується саме ця риса. Починаючи щось перемальовувати чи штрихувати, діти часто відволікаються, забувають, з чого почали, а відтак швидко втрачають інтерес до цього заняття. Дорослий у такій ситуації має виявити максимум терпіння, насамперед демонструючи малюкам доброзичливе ставлення до них.

Основний метод підготовки руки дитини до письма – гра. Дорослий може використовувати різні ігри: ігри-заняття, ігри-вправи. Особливо цінні дидактичні ігри зі спеціальними об’єктами, якими дитина маніпулює з мозаїкою, нитками, шнурками, пластиліном, геометричними фігурами, фігурами казкових персонажів та ін. В процесі роботи зі спецпредметами тренуються пальці, розвивається зорова і тактильна пам’ять, сенсорно-перцептивна сфера.

Мета підготовчого періоду до навчання письма полягає у формуванні елементарних технічних і графічних умінь.

Протягом підготовчого періоду засвоюються: написання певних графічних форм, їх назви, основні гігієнічні правила, які є складовими навичками письма.

Одне з необхідних завдань підготовки дітей до школи - розвиток необхідної для письма “ручної вправності” дитини. Звичайно, воно припускає і засвоєння визначених знань, навичок, умінь, що обслуговують і змістовну, і моторну рухову сторону письма.

Коли ми говоримо, що “дитина вміє писати”, це означає, що в неї є чітке уявлення про графеми (зображенні форм букв), вона вміє правильно їх передавати на письмі. Але це у свою чергу потребує володіння певними навичками і вміннями. Дитини повинна навчитися правильно розміщати букви на лінійці зошита, правильно їх з’єднувати. Лист потребує координації прямувань руки, зорового контролю за прямуванням. Потім дитина навчається володіти знаряддям письма – правильно тримати олівець і правильно ним діяти. Крім того, важливо, щоб дитина навчилася правильно сидіти [3].

Навчання письму – завдання школи. Але багато необхідних навичок і умінь дитина може засвоїти до того, як перед нею безпосередньо з’явиться задача вчитися писати, і тоді навчання письму в школі буде полегшено. Раніше засвоєні навички й уміння дитина застосує до нової для неї діяльності.

Щоб підготувати руку дитини до письма необхідні заняття з малювання, ліплення, аплікації, а також виготовлення різноманітних виробів із таких матеріалів, як папір, тканина та ін.

Завдяки образотворчій діяльності діти опановують навичками й уміннями роботи з інструментами (у малюванні - олівець і пензлик, в аплікації - ножиці і пензлик, у ліпленні – стек). Завдяки цьому діти навчаються управляти інструментом (звичайно, якщо дитину вчать вірно тримати інструменти і працювати ними); розвиваються різноманітні дії рук, координація прямувань обох рук, координація дій руки й очі, зоровий контроль. Не випадково педагоги відзначають, що діти, які багато малюють у дошкільні роки, які добре володіють технікою малюнка, легше вивчаються писати (саме тому педагоги-методисти, які розробили методіку навчання дітей письму в школі, включають у вправи, що готують руку до письма, малювання й аплікацію) [2].

Багато занять з образотворчої діяльності, спрямовані на естетичне виховання дітей, сприяють розвитку важливих для письма якостей. Водночас серед них є такі, що найбільш повно відповідають цій меті.

У міру того як дитина опановує малювання, ліплення, аплікацію, рука його стає більш умілою, рухи – більш упевненими, вільними.

Вченими встановлено, що під час зображення узорів протікає інтенсивний розвиток рухів руки дитини, кисті, пальців, окоміра, діти засвоюють порядок малювання елементів, фігур рівномірними рухами. Ці фігури навіть віддалено не нагадують ті чи інші літери, але мета подібних занять-вправ полягає не в навчанні дітей розумінню письмових знаків (це задача школи), а в підготовці до письма, розвитку руки дитини як апарата письма.

Підготовка руки дитини до письма передбачає розвиток п'ясті руки і дрібних м'язів пальців; уміння координувати рухи руки, пальців, очей, передпліччя; розвиток окоміру (вміти визначити центр, середину, підпорядкувати рухи руки, зір контролю свідомості), уміння наслідувати зразок; формування просторових уявлень (зліва, справа, внизу, над і під лінією, між лініями); розвиток точності і ритму рухів; уміння проводити безвідривні рухи олівцем на папері, в зошиті [3].

Таке широке розуміння підготовки руки дитини до письма вимагає від вихователів послідовної роботи не тільки на шостому році життя, а протягом всього дошкільного віку. Так, уже на четвертому році можна використовувати дидактичні ігри для розвитку дрібних м'язів пальців руки та формування уміння діяти за вказівкою дорослих (“Кожну намистинку на свою нитку”, “Прокоти кульку”, “Збери башту”, “Що там?”, “Побудуємо будинок”). На п'ятому році використовуються ігри з мозаїкою, розбірними дидактичними іграшками, “Бирюльки”, декоративне малювання. У 6 років використовують ігри на розвиток окоміру та дрібних м'язів руки (“Знайди такий самий малюнок”, “Відгадай на дотик”, “Виклади фігурку”, “Підбери палички”). На шостому році вводяться спеціальні вправи на оволодіння безвідривними рухами та умінням орієнтуватись у зошиті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник [Текст] / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Богуш А.М. Готуємо руку дитини до письма / Алла Михайлівна Богуш. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 108 с.
3. Богуш А.М. Перші кроки грамоти: передшкільний вік : навч. посіб. / А.М. Богуш, Н.В.Маліновська. – К. : Слово, 2013. – 424 с.

4.Выготский Л.С. Предистория развития письменной речи. Сбор. соч. Т.3. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 366с.

5.Лещинский В.И. Личностная парадигма в истории образования. // Личностно ориентированная педагогика. Вып.3 / В.И.Лещинский. – Воронеж, 1999. – С. 15-19.

Полевицова О.Б.,

Херсонский государственный университет, г.Херсон, Украина

РОЛЬ СЛОВА В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ РЕБѐНКА

В статье слово рассматривается с позиций лингвистики и лингводидактики; обосновывается его значение в языке и развитии речи ребѐнка.

Ключевые слова: слово, язык, речь, ребѐнок дошкольного и младшего школьного возраста.

В Украине дошкольное и начальное образование перестраивается на новые государственные стандарты, программы, учебники. Происходит активный поиск эффективных подходов к личностному развитию детей.

Так, в рамках словоцентризма ученые (А.Загнитко, И.Зайцев, Л.Мацько, Н.Михальченко, В.Теркулов) обосновывают свои исследования на констатации того, что центром номинации признается слово. Все остальные номинативные единицы (словосочетание, фразеологизм, предложение, текст) определяются через слово.

Слово – центральная функционально-структурная единица языка. Все остальные элементы языка существуют или для слова и в слове (фонемы и морфемы), или благодаря нему (предложения).

В современной научной литературе слово рассматривается как знак, обозначающий результат познания, мышления. В слове кодируется познавательный опыт. Язык как средство общения – это, прежде всего, язык слов. Словами называются конкретные предметы, отвлеченные понятия, выражаются чувства и отношения.

Лингвисты выделяют такие обязательные свойства слова, как фонетическая выраженность, грамматическое оформление, сематическая валентность, т. е. наличие значения и способность слова сочетаться с другими словами. Отсюда вытекает важный методический вывод о необходимости овладения словом в единстве его лексического, грамматического значений и языковой формы (звуковой, морфологической) на основе активного использования в речи.

Ребенок только тогда может освоить значение слова, когда оно будет употребляться в словосочетаниях, предложениях, связном высказывании.

Поэтому формирование словаря должно происходить в тесной взаимосвязи с развитием связной речи детей. С одной стороны, в речи создаются условия для выбора подходящих по смыслу слов, для действительного освоения лексики языка, а с другой – точность и разнообразие словарного запаса является важнейшим условием развития самой связной речи.

Таким образом, для выявления сущности словарной работы в детском саду очень важно подчеркнуть, что значение слова можно определить на основе установления трех сторон: 1) соотнесенности слова с предметом; 2) связи слова с определенным понятием; 3) соотнесенности слова с другими лексическими единицами внутри лексической системы языка (В. А. Звягинцев). Усвоить значение слова – значит овладеть всеми его сторонами.

Анализ природы слова и особенностей освоения детьми лексики позволяет выделить в словарной работе с дошкольниками два аспекта:

1) освоение ребенком предметной отнесенности слов и их понятийного содержания. Он связан с развитием познавательной деятельности и осуществляется в логике предметных связей и отношений.

В дошкольной методике развития речи этот аспект представлен в работах Е. И. Тихеевой, М. М. Кониной, Л. А. Пенъевской и др.

2) усвоение слова как единицы лексической системы, его связей с другими лексическими единицами. Здесь особое значение приобретают ознакомление детей с многозначными словами, раскрытие их семантики, точное по смыслу использование антонимов, синонимов, многозначных слов, т. е. развитие смысловой стороны речи.

Это направление в большей степени представлено в работах Ф. А. Сохина и его учеников (О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной и др.).

Оба эти аспекта взаимосвязаны между собой и, безусловно, работа над смысловой стороной слова становится возможной лишь при усвоении детьми предметного, понятийного содержания слова.

Таким образом, словарная работа в детском саду направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы по речевому развитию детей. Вместе с тем она имеет большое значение для общего развития ребенка.

Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. Одновременно с этим происходит развитие операциональной стороны мышления, поскольку овладение лексическим значением происходит на основе операций анализа, синтеза, обобщения.

Бедность словаря мешает полноценному общению, а, следовательно, и общему развитию ребенка. И, напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития.

Своевременное развитие словаря – один из важных факторов подготовки к школьному обучению. Дети, не владеющие достаточным лексическим запасом, испытывают большие трудности в обучении, не находя подходящих слов для выражения своих мыслей. Учителя отмечают, что ученики с богатым словарем лучше решают арифметические задачи, легче овладевают навыком чтения, грамматикой, активнее в умственной работе на уроках.

Эмоциональное развитие дошкольников, понимание ребенком эмоционального состояния других людей также зависят от степени усвоения словарных обозначений эмоций, эмоциональных состояний и их внешнего выражения. Психологи считают, что перевод конкретно-чувственного понимания эмоциональных состояний на уровень осмысления возможен лишь при условии малой и полной их вербализации.

В развитии словаря детей дошкольного возраста выделяют две стороны: количественный рост словарного запаса и его качественное развитие, т. е. овладение значениями слов.

Состав словаря отражает круг интересов и потребностей ребенка. Например, по данным австрийских психологов, записывавших на магнитофон разговоры детей друг с другом и со взрослыми, пятилетний ребенок произносит в среднем около 11 000 слов в день. Наиболее часто используемое слово – Я, затем следуют выражения я хочу, я буду, я люблю [3].

В речи детей можно обнаружить слова, обозначающие разные сферы жизни. В исследовании В. В. Гербовой установлены особенности содержания наиболее употребляемых частей речи в словаре детей 3-го года жизни. Среди существительных название предметов обихода составляют 36%; названия объектов живой природы – 16,5%; названия средств передвижения – 15,9% [2]. Среди других существительных наиболее употребляемыми являются названия явлений неживой природы, частей тела, строительных сооружений и др. Третью часть всех слов составляют глаголы.

Однако важно не само по себе количественное накопление словаря, а его качественное развитие – развитие значений слов, по словам Л. С. Выготского, представляющее «громадную сложность» [2].

Наименее усваиваемыми оказываются слова, обозначающие более отдаленные от детей явления, *н а п р и м е р*, народ – это на базаре, все ходят, покупают; неурядица – это девочка, у которой нарядного платья нет.

Значения детских слов динамичны. Л. С. Выготский обращал внимание на то, что на разных этапах за значением слова стоят различные формы обобщения. У ребенка в три – пять лет центральное место занимает процесс овладения четкой предметной отнесенностью слов и их конкретными значениями, а в пять – шесть лет – системой, так называемых, житейских понятий, но в которых по-прежнему доминируют эмоционально-образные, наглядные связи [1].

К старшему дошкольному возрасту дети овладевают лексикой и другими компонентами языка настолько, что усваиваемый язык становится действительно родным. Вместе с тем, семантическое и, частично, грамматическое развитие остаются еще далеко не завершенными.

Уточнение смыслового содержания слов к шести – семи годам только набирает силу. Это связано с усвоением новых знаний о мире и с зарождением эстетического отношения к слову и речи в целом. Сначала дети неосознанно используют метафоры в своей речи. *Н а п р и м е р*, ребенок смотрит, как готовят пюре: Почему картошку долбишь? Почему ты картошку расталкиваешь? Я видел: ты ее сейчас толкал. В старшем дошкольном возрасте наблюдаются случаи осознанного употребления метафор: Какие большие виноградины! Прямо воздушные шары.

Словарь дошкольников активно обогащается за счет слов, «придуманных» ими (красаваюсь, намакаронилася, мазелин). Словотворчество составляет важнейшую особенность детской речи в период от двух до пяти лет. Причем новые слова построены по законам языка на основе подражания тем формам, которые они слышат от окружающих взрослых. Словотворчество является показателем освоения морфологических элементов языка, с которыми связано количественное накопление слов и развития их значений.

Важная задача воспитания и обучения состоит в учете закономерностей освоения значений слов, в постепенном их углублении, формировании умений семантического отбора слов в соответствии с контекстом высказывания.

Таким образом, роль слова как важнейшей единицы языка и речи, его значение в психическом развитии ребенка определяет место словарной работы в общей системе работы по развитию речи детей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богин Г.И. Типология понимания текста / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1986. – 86 с.

2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : [підручник] / За ред. А. М. Богуш. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 704 с.

3. Трифонова О.С. Формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : [монографія] / Олена Сергіївна Трифонова. – Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. – 467 с.

Рушкова І.В.

Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна

СПЕЦИФІКА МОВЛЕННЄВОГО САМОВИРАЖЕННЯ ДОШКІЛЬНИКА

Автор статті обґрунтовує специфіку мовленнєвого самовираження дитини дошкільного віку, визначає основні критерії та показники цього процесу, серед яких: прагнення заявити про себе іншим; уміння виявити індивідуальність; здатність у соціально прийнятній формі відстояти своє право на мовленнєве самовираження.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, мовленнєва діяльність, мовленнєве самовираження.

Актуальність нашого дослідження обумовлена реалізацією основних цілей Базового компоненту дошкільної освіти (нова редакція, 2012); Інструктивно-методичних рекомендацій «Про організацію освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах у 2016/2017 навчальному році», де ключовим пріоритетом змістового наповнення освітнього процесу у новому навчальному році є мовлення дитини.

Особливе значення проблема самовираження особистості, зокрема у мовленнєвій діяльності, має для раннього онтогенезу. О. Кононко зазначає, що тенденція до самовираження виявляється вже в немовлят у прагненні до свободи рухів, певної самостійності. Подальший розвиток процесу самовираження пов'язаний з виникненням ряду новоутворень. Першим серед них є «система Я». Виникнення «системи Я» породжує нову потребу діяти самій, включатися в повноцінну «дорослу» діяльність, бути визнаною самостійною особистістю. Вона виявляється в постійній і впевненій вимозі «Я сама». У зв'язку з цією потребою самовираження дитини розвивається далі під впливом оцінного ставлення однолітків та дорослих в процесі спілкування. У ранньому віці під впливом оцінних ставлень авторитетних дорослих у дитини виникає елементарне самоставлення, первинний «образ Я» як своєрідний внутрішній погляд на себе як на об'єкт пізнання та переживання [3]. Дане новоутворення знаменує перехід від самопізнання до самосвідомості. Дитина відкриває себе й починає свідомо вимовляти займенник «Я». Дитина оперує займенником «Я», але спостерігається недостатній рівень розвиненості вміння диференціювати емоційні оцінки та вербально формулювати їх.

Процес мовленнєвого самовираження пов'язаний із розумінням дитиною часо-просторової реальності. Дошкільник відкриває для себе існування минулого, теперішнього і майбутнього, запитує про це у рідних, просить розповісти і сам пригадує події, прогнозує своє ймовірне майбутнє [3, с. 171]. Образ майбутнього пов'язується із орієнтаціями дитини на ідеал, мрії, бажання, наміри, про які вона прагне заявити. Вербалізована форма дитиною своїх мрій, бажань, прагнень і ста-

новить суть процесу мовленнєвого самовираження. Старший дошкільник планує свої віддалені у часі дії і озвучує їх за допомогою слова.

Власне ім'я – є уособленням індивідуальності. Завдяки імені та займеннику «Я» дитина навчається виділяти себе як персону, надавати імені особистісного смислу [3, с. 170]. Заявляючи про себе, про свої можливості і потреби, дошкільник відкриває для себе значення таких категорій як права та обов'язки. Виражаючи свої потреби, бажання, дитина прагне їх задовольнити, і саме поняття «право» виступає як свобода задоволення потреб дитини, а «обов'язок» як унормування меж цієї свободи [3, с. 172]. Таким чином, можна вважати, що процес мовленнєвого самовираження дошкільника перебуває в прямій залежності від розвитку самосвідомості, сформованості емоційно-ціннісного ставлення до себе та інших.

У реальній життєдіяльності всі форми активності дитини пов'язані з комунікацією. Виражаючи своє «Я», дитина починає активно вступати у мовленнєву взаємодію з однолітками та дорослими. Потреба дітей у визнанні і підтримці є власною потребою у спілкуванні – отримати від оточуючих оцінку своєї особистості і реалізувати прагнення до спільності з іншими людьми. Психолого-педагогічні дослідження підтверджують можливість дітей дошкільного віку свідомо спрямовувати свою активність на мовну дійсність і оволодіння нею. Зокрема, розуміння мовлення уже включає в себе його активне вживання. Досліджуючи генезу мовлення як засобу спілкування, М. Лісіна виокремила три етапи оволодіння дитиною мовленням у ранньому дитинстві. Перший етап – довербальний; другий етап характеризується виникненням мовлення: дитина починає розуміти висловлювання дорослого, вимовляє перші слова; на третьому етапі збільшується активний словник, з'являються перші двох-трьохсловні речення [4]. З цього часу починається розвиток мовленнєвого спілкування, у процесі якого дитина оволодіває словом, навчається використовувати його у процесі вираження своїх думок.

У дошкільному віці мовленнєва діяльність посідає значне місце у загальній активності дитини. Саме у мовленнєвій діяльності, як зазначає Л. Калмикова, функціонують слова, словосполучення, речення, які є головними мовними засобами формування та висловлювання думок, настроїв, почуттів, намірів, взаємного обміну інформацією [2, с. 12]. Слово виступає як засіб самовираження дитини, відповідає більш глибокому і складному внутрішньому ставленню до життя, оточуючих і самої себе. За допомогою слова дитина виражає своє ставлення до інших, формулює думки з приводу спільних дій, реагує на проміжні і кінцеві результати діяльності, яка проявляється у вияві мовленнєвих і комунікативних здібностей. Слово має бути зрозуміле, виразне, необразливе, конструктивне, повинно мати створювальний характер, а не руйнівний. Ставиться до слова, зазначає О. Кононко, потрібно не лише як до інструмента відтворення дитиною почутої від дорослого мови, а як до дійства розкриття свого внутрішнього світу, свого ставлення до людей, та самої себе [3, с. 9].

Поряд з поняттям «мовленнєва діяльність» в останні роки з'явилося поняття «мовленнєве спілкування» (або комунікативна діяльність), яке вчені О. Леонтьєв, Т. Піроженко розглядають як особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, у процесі якого відбувається взаємний обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками. Формування широкого кола комунікативних навичок і здібностей у дітей дає змогу правильно проаналізувати мовленнєву ситуацію, сприйняти не лише змістовну, але і емоційну інформацію, що має вагомий значення для вираження своїх думок і адекватного сприйняття інших.

Дитина дошкільного віку орієнтується у мовленнєвій ситуації. Будь-яке мовлення пов'язане з певною ситуацією. Будь-яке висловлювання – наслідок потреби

висловити свої почуття і бажання поділитись думкою. Н. Гавриш, аналізуючи мовленнєві ситуації, зауважує, що у таких ситуаціях дитина за допомогою слова, мовлення та ігрових дій виражає себе, висловлює своє особисте ставлення до інших, до довкілля [1]. На думку Т. Піроженко, породження дитиною мовлення носить активний, творчий, індивідуалізований характер, спрямований на пошук і вибір адекватних для ситуації засобів [5, с. 146]. Дібрати мовні засоби можна лише тоді, як зазначає Л. Калмикова, коли в пам'яті дитини вже накопичена їх достатня кількість. Тоді стає можливо вибрати саме те, що забезпечує оптимальний акт говоріння [2, с. 12].

З огляду на вище зазначене, в ході дослідження ми акцентуємо свою увагу не тільки на активному словнику дитини, а й беремо до уваги пасивний словник, оскільки саме він є важливим показником накопичення слів дитиною. Засвоєння та усвідомлення значення слів сприяє задоволенню потреби у мовленнєвому самовираженні, оскільки дитина зможе підібрати зі свого словникового запасу найбільш до речний мовленнєвий конструкт для вираження почуттів, ставлень до інших.

Таким чином, зазначені фахівці (А. Гончаренко, Н. Гавриш, Т. Піроженко, Л. Калмикова) особливу увагу приділяють розвитку мовленнєвої особистості дошкільника у широкому життєвому контексті, надають пріоритет саме мовленнєвому розвитку, в процесі якого дошкільник вчиться висловлювати, передавати словом різноманітні життєві враження. Центрують свою увагу не лише на діловому, але й на особистісному спілкуванні, коли дитина постає не лише як майбутній учень, але й як людина, в якій попереду нове складне життя.

Виходячи з теоретичних здобутків різних галузей щодо явища самовираження, сучасних концепцій характеристики мовлення як особистісного феномену та засобу самовираження, ролі самосвідомості у мовленнєвому розвитку дитини, ми визначили критерії та показники, на основі яких фіксували рівень розвитку мовленнєвого самовираження дошкільників, що в подальшому стало основою для характеристики типології мовленнєвого самовираження дошкільників.

Основними критеріями та показниками є: прагнення заявити про себе іншим (сформованість потреби, усвідомлення мотиву, прагнення до визнання, сталість прояву мовленнєвого самовираження); уміння виявити індивідуальність (уміння виразити себе, сформулювати узагальнене судження про себе, диференціювати основні почуття); здатність у соціально прийнятній формі відстояти своє право на мовленнєве самовираження (оформлення мовленнєвого конструкта, використання соціально прийнятних мовленнєвих форм, побудова висловлювання з урахуванням можливих реакцій людей).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Гавриш Наталія Василівна. – К., 2002. – 438 с.
2. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс : навч.-метод. посіб / Л. О. Калмикова. – К. : Слово, 2016. – 384 с.
3. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): [монографія] / О. Л. Кононко. – К.: Стило, 2000. – 336 с.
4. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Мая Ивановна Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
5. Піроженко Т. А. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Піроженко Тамара Алексеевна. – К., 1995. – 213 с.

Смірнова Н.А.,

Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна

ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА СТАДІЇ ОВОЛОДІННЯ ДИТИНОЮ СЛОВОМ В ОНТОГЕНЕЗІ

Автор статті досліджує закономірності та стадії оволодіння дитиною словом в онтогенезі на основі огляду загальних особливостей психічного розвитку дитини, доводячи, що оволодіння словом відбувається в процесі різних видів діяльності, у які на різних етапах онтогенезу вона залучається.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, онтогенез мовлення, оволодіння словом.

Доросла людина володіє різними аспектами слова: його референтним значенням і смислом. Натомість у дитини розуміння лексичного значення слова формується поступово в процесі її загального психофізичного, зокрема, інтелектуального розвитку. Визначення закономірностей та характеристика послідовних стадій оволодіння дитиною словом протягом дошкільного дитинства не можливі без огляду загальних особливостей психічного розвитку дитини, адже оволодіння словом відбувається в процесі різних видів діяльності, в які на різних етапах онтогенезу вона залучається.

Провідною діяльністю малюка на першому році життя є емоційне спілкування з дорослим, у процесі якого він чує і намагається повторити мовні звуки, що веде поступово до появи власне мовленнєвої діяльності дитини.

Донедавна вважалося, що розвиток мовлення в ранньому віці розпочинається саме з первинних звуків, „гуління”. На сьогодні психолінгвісти (С. Дем'яненко, Л. Калмикова, Н. Харченко) [4] доводять, що звуки, які виникають у „гулінні”, надалі не закріплюються в мовленні дитини; фізіологи (Л. Балонів, Т. Черніговська) рекомендують навіть гальмувати „підкоркові” біологічні звуки, що виникають при „гулінні”.

Перша звуковимова з'являється тільки тоді, коли безумовний рефлекс загальмований, формуються коркові зв'язки, що свідчить про початок природного засвоєння фонетичної структури рідної мови, оволодіння фізичними характеристиками звуків мовлення (С. Дем'яненко, Д. Ельконін, Л. Калмикова, М. Кольцова, О. Лурія, Л. Федоренко, Н. Харченко) [3].

На наступному етапі засвоєння рідної мови дитиною слово поступово виразняється, відривається від дії й набуває самостійності. Таке відокремлення слова від симпрактичного контексту відбувається приблизно з 1,5 років, коли дитина засвоює елементи морфології слова (додає до слова „ту-ту” суфікс „нька”, дитина каже „тунька”, що означає вже не поїхали, а „зупинилися”, „машина”, „велосипед”. Таке слово перестає позначати ситуацію, стає самостійним, незалежним від симпрактичного контексту, набуває функції іменника. У зв'язку з практичним засвоєнням елементарної морфології (суфікса) дитина надає слову предметного значення. Відбувається емансипація слова від практичної ситуації, виокремлення дитиною мовлення як самостійної діяльності (Л. Калмикова) [4].

Ускладнення словникового складу відбувається у зв'язку з формуванням пізнавальної діяльності, яка з набуттям прямоходження й удосконаленням передусім ручних рухів і дій, стає більш складною й різноманітною. Емоційне та емоційно-мовленнєве спілкування тепер функціонує у межах предметно-маніпулятивної діяльності й націлюється на її обслуговування. Якщо предметно-маніпулятивні дії ди-

тини супроводжуються поясненнями дорослого, який називає дії, предмети, якості й властивості предметів, коментує дії, що відбуваються, допомагає дитині встановлювати й закріплювати певні залежності, словник дитини починає зростати з надзвичайною швидкістю, відбуваються важливі зміни також і в розумовій сфері. У другій половині другого року життя слово починає поступово узагальнюватися, відриватися від дії й набувати самостійності, стає незалежним від симпрактичного контексту. Такі зміни підтверджуються науковцями різних часів і країн, які стверджують, що значні зміни в словнику дитини відбуваються у віці 1 року і 6 місяців (Р. Браун, О. Гвоздєв, Д. Мак-Карті, В. Штерн) [2].

За твердженням науковців (Л. Калмикова), словник дитини за другий рік життя зростає майже в тридцять разів і становить близько 300 слів. Такий кількісний і якісний стрибок психолінгвісти пояснюють тим, що слово починає набувати морфологічно диференційованих форм і переходити від „симпрактичного” до „синсемантичного” мовлення, від симпрактичного контексту до синсемантичної системи [4]. Такі істотні зрушення в розвитку словника не можуть відбуватися відокремлено від загального психічного розвитку малюка, змін його життєвих пріоритетів. Так, на цьому етапі дитина намагається активно пізнавати якості й властивості предметів та об'єктів.

Від середини першого року життя до чотирьох років відбувається складний процес розвитку називної функції слова. У ранньому віці можна простежити становлення предметної співвіднесеності, аналізуючи, як дитина розуміє слова і як вона їх уживає. Дитина не може розуміти слова, з якими до неї звертаються дорослі, так само свідомо, як розуміють їх дорослі, тому що слова ще не мають чіткої предметної віднесеності. У дитини найближче значення слова формується лише поступово. Спочатку в предметну співвіднесеність слова вплітаються позамовленнєві чинники, тобто дитина розуміє слова залежно від цілої низки супровідних, ситуаційних чинників, які згодом втрачають свою провідну роль. Таким чином, найближче лексичне значення слова в дитини може бути залежним від багатьох допоміжних факторів: хто саме розмовляє з нею; у якому стані вона перебуває; з якою інтонацією вимовляються слова; чий і який це голос; чи супроводжуються слова жестами.

Крім первинної „номінативної” або „анотативної” чи „референтної” функції, що пов'язана з предметною співвіднесеністю слова (О. Леонтєв, О. Лурія, Л. Федоренко), дитина поступово оволодіває також й іншими функціями – узагальнення, абстрагування, регулювання дій, планування тощо. За допомогою слова малюк стає здатним мати справу не тільки з речами, які бачив і користувався ними, а й з предметами, що безпосередньо ним не сприймалися, не входили до складу його власного досвіду. Завдяки слову дитина подвоює світ – безпосередньо сприймаючи предмети (предметні значення) створюючи світ образів, символів, відношень, що позначаються словами (лексичні значення), що і складає основу мовленнєвої діяльності (Л. Калмикова, С. Цейтлін, О. Шахнарович) [3].

Отже, як справедливо підкреслюють учені, слово, його значення поступово стають особливою формою відображення дитиною дійсності, що подвоює світ і дає змогу інтелектуально оперувати предметами навіть за їх відсутності, викликати будь-які образи незалежно від їх реальної наявності, довільно керуючи цим лексичним світом. Слово організує, керує, значною мірою визначає спрямованість сприйняття, уявлень, пам'яті, дій. Таким чином, зі слова народжується не тільки подвійний світ, а й вольова дія. Через слова дитина оволодіває соціальним досвідом, використовуючи мовлення як джерело, провідник інформації.

Старший дошкільний вік особливо важливий для психічного розвитку оскільки на перше місце виходить пізнавальна діяльність, у процесі якої відбуваються

суттєві зміни у психічній сфері. Поступово провідне місце у структурі пізнавальних процесів починає займати мислення, основна лінія якого полягає в переході від наочно-дієвого до наочно-образного і словесного мислення. Змістову характеристику інтелектуальної діяльності визначають словесно-логічні операції. Старших дошкільників відрізняє планомірність аналізу, диференційованість узагальнень, здібність до абстрагування й узагальнення. Структура мислительної діяльності у дітей старшого дошкільного віку містить такі компоненти: мотиваційний, що виявляється в різних видах активності; регуляційний, який проявляється в умінні планувати, програмувати і контролювати психічну діяльність; операційний, тобто наявність сформованих операцій аналізу і синтеза.

Оволодіння значенням слова в онтогенезі відбувається за певними закономірностями: доки не освоєно дію, не встановлено зв'язок „предмет – слово”; не усвідомлено відносини, залежності між предметами, явищами, людьми, поняття не буде використовуватися свідомо; водночас і дія стає більш усвідомленою, якщо поняття опановано, що підтверджує справедливість вислову про взаємозв'язок мовлення і мислення – вербалізація мислення та інтелектуалізація мовлення; через слово дитина переходить поступово до більш узагальнених форм мислення; специфічність свідомості у відображенні світу реалізується через значення; розуміння мовлення не розвивається паралельно й синхронно зі свідомим використанням слів.

Отже, встановлення зв'язку „предмет – слово” відбувається на підставі освоєння дій; свідоме використання понять здійснюється після усвідомлення відносин, залежностей між предметами, явищами, людьми; дія стає більш усвідомленою, якщо поняття опановано; через слово дитина переходить поступово до більш узагальнених форм мислення; специфічність свідомості у відображенні світу реалізується через значення; розуміння мовлення не розвивається паралельно й синхронно зі свідомим використанням слів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А. М., Руденко Ю. А. Збагачення словника дошкільників експресивною лексикою народних казок / А. М. Богуш, Ю. А. Руденко. – Одеса : Поліграф, 2005. – 254 с.
2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Просвещение, 1961. – С. 44–47.
3. Горбунова Н. В. Теорія і практика розвитку словника дошкільників: Монографія / Н. В. Горбунова // Ялта : РВВ КГУ, 2009. – 336 с.
4. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс : навч.-метод. посіб / Л. О. Калмикова. – К. : Слово, 2016. – 384 с.

Соценко Ю.Ю.,

Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ФОРМ ЗДОБУТТЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано критерії, показники та рівні готовності майбутніх вихователів ДНЗ до впровадження альтернативних форм здобуття дошкільної освіти.

Ключові слова: критерії, показники, рівні; готовність майбутніх вихователів; альтернативні форми здобуття дошкільної освіти.

Наука і практика все частіше звертають увагу на середовище як пошукове «поле» дитини, як спосіб встановлення взаємозв'язку, діалогу культури та особистості.

Створити альтернативне середовище повноцінного розвитку особистості дитини в контексті національної культури, покликані установи додаткової освіти, що є частиною єдиного освітнього простору. Альтернативні освітні системи виникають в Україні як виклик освітньо-виховним інститутам соціуму; вони тісно пов'язані зі змінами у потребах і запитах дітей та їх батьків. У працях науковців розкрито окремі психологічні, педагогічні і методичні аспекти зазначеної проблеми (Т. Кондратенко, В. Котирло, Г. Кравцов, Н. Ніжегородська, Н. Пушкін, Є. Сапогова, К. Щербакова); обґрунтовано систему організованих занять з дітьми молодшого віку (О. Усова, Ф. Сохін); розроблено методику розвитку компонентів навчальної діяльності на спеціальних заняттях з дітьми (Л. Артемова, Л. Венгер, А. Давидчук, Т. Доронова, П. Лучанська); досліджено різні аспекти готовності дитини до школи (М. Безруких, І. Дубровіна, Я. Коломінський, Р. Немов, Є. Панько); з'ясовано роль сім'ї в цьому процесі (О. Доукіна, S. Valter, M. Roussey, I. Senecal, V. Stein та ін.) [1; 2].

Проведений теоретичний аналіз проблеми дослідження виявив наявність чотирьох вагомих складових підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до впровадження альтернативних форм здобуття дошкільної освіти. У відповідності до них виділено критерії. Перший критерій відповідає теоретичній готовності, другий поєднує в собі ознаки теоретичної й практичної готовності, третій та четвертий містять суто практичні ознаки готовності випускників факультетів дошкільної педагогіки до впровадження альтернативних форм здобуття дошкільної освіти.

До показників критерію педагогічної компетентності належать:

а) знання з теорії та історії педагогіки загальної та дошкільної психології; з історії функціонування інституту домашнього виховання; знання загальної та дитячої психології, знання новітніх підходів у теорії та практиці індивідуального навчання та виховання; знання пріоритетних гувернерських методик, педагогічних технологій та стратегій виховання та навчання;

б) уміння організувати навчально-виховний процес в умовах сім'ї; готовність до визначення змісту, відповідних форм та методів навчання та виховання дітей дошкільного віку у сім'ї згідно з об'єктивними умовами; уміння оцінювати результати педагогічного процесу, уміння здійснювати самоаналіз та аналіз результатів індивідуальної педагогічної діяльності; уміння окреслити найближчі перспективи організації освітнього процесу.

Показниками критерію соціально-правової компетентності є: а) елементарні законодавчо-правові знання у контексті використання їх у процесі виконання професійних обов'язків у сім'ї; б) вміння визначати власний соціальний статус, адекватно реагувати на психоемоційний стан членів сім'ї; в) усвідомлення необхідності соціалізації дитини, що виховується у сім'ї;

Показниками критерію комунікативної компетентності є такі: а) емпатія, яка виявляється у розумінні сутності іншої людини (дитини, членів її родини), у розумінні потреб та проблем інших людей, у ідентифікації їх як власних, у адекватній реакції на психоемоційний стан; б) уміння спілкуватися з членами родини; в) уміння активізувати учасників виховного процесу.

Показниками критерію імпровізаційних умінь є: а) творче оволодіння технологіями індивідуального навчання та виховання дитини у домашніх умовах; б) уміння імпровізувати, використовувати спеціальні педагогічні уміння (уміння співати, малювати, драматизувати і т. д.), оперативно реагувати на незаплановані зов-

нішні впливи; уміння створити оптимальні умови освітнього процесу, що позитивно впливатимуть на психоемоційний стан дитини.

Критеріальні ознаки нами було поділено на рівні: високий, середній і низький. Схарактеризуємо деякі з них.

Перший показник критерію педагогічної компетентності.

Рівні: високий - знання з теорії та історії педагогіки та психології; з історії функціонування інституту домашнього виховання; знання дошкільної педагогіки та психології у контексті використання їх у процесі індивідуальної роботи з дітьми у сім'ї; знання новітніх підходів у теорії та практиці індивідуального навчання та виховання, усвідомлення важливості підготовки спеціалістів для роботи в умовах сім'ї; знання пріоритетних гувернерських методик, педагогічних технологій та стратегій виховання та навчання дітей дошкільного віку; усвідомлення педагогічних можливостей сучасних методик та технологій; бажання вдосконалювати знання;

- середній рівень - наявність знань про новітні підходи у теорії та практиці індивідуального навчання та виховання; усвідомлення необхідності спеціальної підготовки домашніх вихователів; знання пріоритетних гувернерських методик, педагогічних технологій та стратегій навчання та виховання дітей дошкільного віку;

- низький рівень - відсутність знань з теорії та історії педагогіки про особливості індивідуального навчання та виховання, не усвідомлення значимості спеціальної підготовки домашніх вихователів; відсутність знань про пріоритетні гувернерські методики, сучасні педагогічні технології та стратегії навчання та виховання дітей дошкільного віку; відсутність мотивації та бажання оволодіти ними.

Перший показник критерію соціально - правової компетентності

Рівні: - володіння законодавчо-правовими знаннями у контексті використання їх у процесі індивідуальної роботи з дітьми у сім'ї, що виявляються у володінні знаннями Законів України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Про захист прав споживачів”, „Про індивідуальну трудову діяльність”, Кодексу законів про працю України, Декларації прав дитини та Конвенції про права дитини.

середній рівень - поверхневе ознайомлення з окремими статтями вищезгаданих законів. Усвідомлення необхідності глибоких знань законодавчих та нормативних документів.

низький рівень - відсутність знань нормативних та законодавчих документів, що є основою діяльності домашнього вихователя.

Перший показник критерію комунікативної компетентності.

Рівні: високий – сформованість перцептивних умінь, які виявляються: в умінні розуміти сутність іншої людини (дитини, членів її родини), у розумінні потреб та проблем інших людей та ідентифікації їх як власних, у адекватній реакції на психоемоційний стан інших людей;

- середній рівень - частково сформовані перцептивні уміння, в міжособистісних стосунках переважає стриманість, емоційні прояви перебувають під самоконтролем, не завжди адекватна оцінка дій та чуттєво-емоційного стану людей.

-низький рівень - сприйняття емоційних проявів як незрозумілих та зайвих, проблеми учасників освітнього процесу сприймаються як чужі, нездатність адекватно реагувати на психоемоційний стан інших людей.

Перший показник критерію імпровізаційних умінь.

Рівні:

- високий рівень - творче оволодіння педагогічними технологіями індивідуального навчання та виховання дитини у домашніх умовах; виявляється бажання ви-

користувати педагогічні технології, уміння адаптувати їх до наявних умов, здатність створювати позитивний емоційний настрій;

- середній рівень - репродуктивне володіння сучасними педагогічними технологіями;

- низький рівень - відсутність володіння технологіями навчання та виховання дитини у домашніх умовах.

Другий показник критерію імпровізаційних умінь.

Рівні: високий – уміння імпровізувати, уміння використовувати спеціальні педагогічні здібності, оперативно реагувати на незаплановані зовнішні впливи; уміння створити оптимальні умови освітнього процесу, що позитивно впливають на психоемоційний стан дитини;

- середній рівень – уміння імпровізувати, наявність спеціальних педагогічних умінь, уміння оперативно реагувати на незаплановані зовнішні впливи;

- низький рівень – нездатність оперативно реагувати на незаплановані зовнішні впливи, відсутність гнучкості у разі необхідності внесення змін у зміст роботи, відсутність спеціальних педагогічних умінь.

Виділення рівнів готовності майбутніх педагогів до вказаної діяльності сприяє здійсненню диференційованого підходу до підготовки студентів, а також загальній оцінці її ефективності. Визначення рівнів готовності дасть змогу здійснити якісно-кількісну характеристику стану виведених критеріїв і показників готовності майбутніх вихователів до впровадження альтернативних форм дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Альшевська Н.М. Нові форми здобуття дошкільної освіти / Н.М. Альшевська // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Спецвипуск. – Вінниця-Київ, 2015. – С. 5-10.

2. Нові форми здобуття дошкільної освіти / Авт.-упор: Л.А. Грицюк, М.І. Каратаєва. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 256 с.

Цюпак І.Н.,

Херсонський державний університет, г. Херсон, Україна

ВНЕДРЕНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ХЕРСОНСКОЙ ОБЛАСТИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА В ПРАКТИКУ СОВРЕМЕННЫХ ДОУ

В статье раскрыто возможность использования особенностей области для улучшения учебно-воспитательного процесса в дошкольных учреждениях Херсона. Описаны возможности внедрения накопленного опыта в направлении создания и расширения сети дошкольных учреждений Херсонщины.

Ключевые слова: дошкольные учреждения, Херсонская область.

Историко-педагогические исследование в пределах определенной географической территории имеют самую большую ценность, потому что раскрывают региональные особенности образовательных процессов, влияние географических, социально-экономических условий на специфику организации учебно-воспитательного процесса, особенности управления и т.п.

Изучение опыта педагогов-практиков раскрывают перед современным воспитателем картину становления и развития дошкольной педагогической мысли, мастерства, умение приспосабливаться к изменениям в политике, экономике и культу-

рной жизни страны. В своей поисковой работе воспитатели-практики опирались на особенности Херсонского региона, которые повлияли на специфику деятельности ДООУ: полиэтничность региона, которая состоит в этнической специфике воспитания; экономическое развитие региона; географическое расположение области, а именно близ Черного и Азовского морей, который дает преимущества в использовании природных ресурсов во время оздоровления детей дошкольного возраста [6, с. 66].

Выделенные нами особенности Херсонской области и влияние их на специфичность работы дошкольных учреждений не утратило своей актуальности и на сегодняшний день. Поэтому следует рассмотреть возможность использования накопленного опыта с учетом требований современного общества.

Рассматривая педагогический опыт воспитателей Херсонщины относительно организации воспитательной работы в дошкольном учреждении, можно проследить путь становления системы общественного дошкольного воспитания Херсонской области и опыт который был распространен за его пределами и стал примером образцовой и находчивой работы педагогических коллективов. В Законе Украины «О дошкольном образовании» [2] установлено, что задачами дошкольного образования, в частности, есть воспитания у детей уважения к государственному и родному языку, национальным ценностям Украинского народа, а также ценностям других наций и народов, а также язык (языки) в дошкольном образовании определяется согласно Конституции Украины и законов о языках. Поэтому воспитание в детских дошкольных учреждениях, в том числе в детских домах, ведется на украинском языке.

Но учитывая то, что в некоторых регионах Украина есть места компактного обитания граждан других национальностей, в частности на Херсонщине, возможным есть организация детских дошкольных учреждений, где воспитание детей ведется их национальным или другим языком. Также в детских дошкольных учреждениях в случае необходимости могут быть открыты отдельные группы, у которых воспитания ведется другим языком, чем в учреждениях в целом. Организация такого воспитания групп возможная в случае выявления желания родителей или лиц, которые их заменяют относительно создания таких учреждений.

За последнее десятилетие в составе населения Херсонщины состоялись значительные изменения, которое существенно повлияло на систему образования. По численности самой большей национальностью в области после украинцев были и остаются россияне – 14% от общего состава населения области. На Херсонщине в достаточном количестве сохранена сеть русскоязычных учебных учреждений. Так, общее количество русскоязычных дошкольных учебных учреждений в области – 29, двуязычных – украинским и русским языками обучения – 14 [3, с. 157]. Просвещенцы направляют все усилия на то лишь бы наш государственный и языки национальных меньшинств развивались, обогащая культуру каждого из нас. Ведь главное – не обучение за национальным признаком, а сохранение национальных культур тех народов и народностей, которые живут в городах и селах нашего края.

В Херсонской академии непрерывного образования действует научно-методическая лаборатория национальных меньшинств, целью которой является координация усилий научно-педагогических, педагогических работников по вопросам разработки, апробации и внедрение инновационных педагогических и управленческих технологий, направленных на обновление теории и практики образования в регионе; предоставления научно-методических консультаций районным (городским) методическим службам региона по вопросам экспериментальной деятельности общеобразовательных учреждений, работы с одаренными детьми, сохранение куль-

туры и традиций представителей разных национальностей, которые проживают на территории области. Как отмечала Валентина Чабаненко (заведующий лабораторией в 2009 году): «Толерантность к разным культурам нужно прививать еще в детском саду» [4].

Опыт организации дошкольных учреждений за счет ведомств в Херсонской области во второй половине XX столетия ставил целью расширения сети и улучшение условий пребывания, а также воспитание дошкольников на примере деятельности предприятий, хозяйств. Это в свою очередь создавало благоприятные условия для становления всесторонне развитой личности, формировании моральных черт, а именно трудолюбия, ответственности, выносливости, гордости за своих родителей которые трудились в пользу общества для поднятия социально-экономического уровня своей страны. Общая работа воспитателя и родителей направлена на непрерывное воспитание, взаимопомощь в решении проблемных вопросов.

В 2012 году в Херсонской области действовало 4 ведомственных дошкольных учреждения. Одним из которых есть ведомственный Херсонский ясли-сад УМВД «Звездочка», девиз которого: «Опекаемся о детях – опекаемся о будущем». В 2018 году детскому саду исполнится 45 лет. Воспитатели в работе с детьми используют как новые, так и временем проверенные системы воспитания и технологии обучения [1]. Режим дошкольного учреждения приспособлен к графику работы родителей, который в свою очередь отображается на удлинненном пребывании детей во время которого они получают полноценное дополнительное питание после дневного сна, чего нет имеет в обычном детском саду.

Еще одним примером слаженной работы педагогического коллектива дошкольного учреждения и ведомства есть детский сад Херсонского морского торгового порта «Алые паруса» [8] которому в мае 2016 года исполнилось 70 лет. Жизнь садика неразрывно связанная с портом: дети каждый год бывают на экскурсиях в учебном комбинате, на причале, в машинном отделении кораблей, а также на каждом празднике в детском саду есть элементы из жизни моряков.

Научно-педагогической общественностью в советское время накоплено интересный и ценный опыт в направлении создания и расширения сети дошкольных учреждений Херсонщины за счет привлечения средств предприятий, организаций, колхозов и совхозов. Данная работа дает попытку увидеть как менялась система дошкольных учреждений Херсонщины в нелегкий социально-экономический период для становления региона как важного экономического объекта Украины.

Содействие возрождению народных промыслов, кустарных производств, других нетрадиционных и традиционных форм хозяйствования повлияет на создание постоянных и временных рабочих мест, повышение уровня занятости сельского населения, а как показывает практика 50-80 гг. XX ст. - от занятости населения зависит потребность в расширении сети общественного дошкольного воспитания. Именно поэтому, опыт 50-80 гг. XX ст., который раскрыто в нашем исследовании будет актуальным и в наше время.

В образовательно-воспитательной среде, которая развивается и модернезируется, основными ресурсами внедрения поставленных задач является использование всех возможных ресурсов, учет географических, экономических и финансовых условий региона и их влияние на улучшение организации дошкольного воспитания. Свидетельством этому является освещенный нами опыт организации дошкольного воспитания в Херсонском регионе, а именно умелое и творческое использование имеющихся условий работниками дошкольного образования области и их влияние на специфичность работы дошкольных учреждений во второй половине XX столетия.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дигтяренко А. «Звездочке» - 35 лет/ А.Дигтяренко// Таврийский край.- 29 мая, 2008. - № 22 (519). – С. 5.
2. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс] Верховна Рада України 1994-2013, програмно-технічна. - Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
3. Одайник С.Ф. Забезпечення освітніх потреб національних меншин Херсонщини в контексті соціокультурного розвитку/ С.Ф.Одайник// Таврійський вісник освіти: Науково-методичний журнал [Електронний ресурс]. – Херсон, 2005.- № 4 (12). – С.153-159 Режим доступу: http://academy.ks.ua/tavr_visnik/12.pdf.
4. Подгородецкая Татьяна. Херсон - город толерантный/ Т.Подгородецкая // «Новый день».- №48 (4886).- 26.11.2009.- С. 24.
5. Федоренко Л. Паруса ее жизни [Освітнянський літопис]/ Л.Федоренко// Джерела.- жотень, 1998. - № 36. – С. 14.
6. Цюпак І.М. Динаміка виховного процесу в дошкільних закладах Херсонщини (XX століття). Навчально-методичний посібник. / Цюпак І.М. –Херсон, Айлант, 2014. – 112 с.

Швец Т. А.,

*к.пед.наук, старший викладач
кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
факультету дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В статті автор аналізує дослідження науковців щодо підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з проєкцією на формування їх професійної майстерності. Представлене авторське визначення поняття «професійна майстерність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу».

Ключові слова: професійна майстерність, діти дошкільного віку, дошкільний навчальний заклад, майбутній вихователь, підготовка.

Стратегічні напрями розвитку системи освіти в Україні окреслені концептуальними положеннями державних документів: «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», Законами України «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти, – спрямовують навчальні заклади на покращення її якості в усіх галузях, від вищої до дошкільної, що має свої специфічні особливості щодо роботи з дітьми дошкільного віку.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить про багатоаспектність її наукового осмислення. Теоретичні та методичні засади професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти розкрито у працях Л. Артемової, Є. Белкіної, А. Богущ, Н. Гавриш, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Кононенко, К. Крутій, В. Кьона, Н. Лисенко, Н. Манжелій, Т. Науменко, В. Пабат, Т. Поніманської, Л. Покроєвої, О. Поліщук, Т. Танько, Х. Шапаренко, Р. Кондратенко та інших. Шляхи та методи підвищення професійної підготовки обґрунтовували О. Колесник, Г. Бельська, Н. Левінець, Т. Кротова, О. Бурдяєва, І.Слепцова, Т.Танько та інші. Пред-

метом сучасних дисертаційних досліджень є різні аспекти підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до багатьох видів діяльності: до пізнавальної самостійності (В. Бенера); до педагогічного менеджменту (Г. Загорченна) та самоменеджменту (В. Мусієнко-Репська); індивідуального стилю педагогічного спілкування (І. Луценко), керівництва образотворчою діяльністю (І. Ібрагімов, М.Кривоніс, О. Дроботій), педагогічної підтримки дітей дошкільного віку (Н. Колосова), до роботи у сім'ях (Н.Ковалевська) та з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева), до застосування народних традицій у фізичному вихованні дітей дошкільного віку (Н. Левінець) та їх соціалізації (Н. Сайко), а також до взаємодії з ними (І. Слепцова), до художньо-педагогічної (Г. Підкурманна) та музично-педагогічної підготовки (Т. Танько) тощо.

Теоретичне осмислення педагогічної майстерності у структурі професійної підготовки педагога та неоціненний внесок у її становлення та розвиток здійснено І. Зязюном, Н. Кузьміною, В. Крутецьким, А. Макаренком, В. Семіченко, В. Сухомлинським, Н. Тарасевич.

Окрім питання зазначеної проблеми розкрито у дослідженнях Б. Андрієвського, Є. Барбіної, Л. Загородньої, Н. Кічук, Ю. Косенко, О. Кучерявого, І. Кривоноса, В. Нестеренко, Л. Петухової, С. Титаренко.

Науковцями визначено теоретико-методологічні та методичні засади формування педагогічної майстерності педагога у системі неперервної педагогічної освіти, формування основ педагогічної техніки, професійної та музично-педагогічної компетентності у майбутніх фахівців дошкільної освіти, теоретичні і методичні основи їхнього професійного самовиховання та пізнавальної самостійності. Натомість проблема формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів не була предметом дослідження.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що вчені звертаються до різних аспектів професійно-педагогічної підготовки працівників дошкільної освіти. Зокрема, професійну компетентність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів досліджує Л. Кідіна, професійну компетентність на засадах акмеологічного підходу – Х. Шапаренко, педагогічну техніку – Л. Загородня, формування риторичної культури – В. Тарасова, підготовку студентів до: навчання дошкільників української мови – А. Богущ, Т. Котик, роботи з художньою літературою – Т. Савінська, професійного самовиховання – О. Кучерявий, прогностичної діяльності – Н. Давкуш, до роботи у сім'ях – Н. Ковалевська та з неблагополучними сім'ями – Т. Жаровцева, до роботи з батьками дітей раннього віку – Г. Борин та ін.

Еволюція поглядів на професійну майстерність свідчить про те, що дане питання сягає своїми коріннями у сиву давнину, в ораторську діяльність визначних мислителів свого часу: Аристотеля, Демокрита, Квінтіліана, Платона, Сократа, Цицерона та ін., погляди яких на сутність і змістові характеристики досліджуваного явища розкрито у розділі.

Подальший історико-педагогічний аналіз досліджуваної проблеми дав змогу стверджувати, що гуманістичний аспект як теоретична основа формування професійної майстерності сучасного вчителя-вихователя також знайшов своє відображення у працях відомих педагогів минулого – Я. Коменського, І. Пестолоцці, Н. Дистервега, К. Ушинського, М. Пирогова, а згодом – П. Блонського, С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського.

Аналіз та систематизація психолого-педагогічних підходів до цієї проблеми Ю. Азарова, Н. Кузьміної, О. Абдуліної, В. Коротова, Ф. Паначина та ін. засвідчили єдину точку зору науковців щодо підвищення творчого рівня педагогічної діяльності та цілеспрямованого формування професійної майстерності.

Відсутність цілісної системи викладання педагогічної майстерності, відповідних підручників уповільнювала практичне вирішення найактуальніших проблем професійної підготовки майбутніх вихователів, серед яких значущим є визнання необхідності формувати елементи педагогічної майстерності у студентів педвузів.

Усе це призвело до створення спеціального курсу педагогічної майстерності, котрий вперше було введено в Полтавському педагогічному інституті ім. В.Г. Короленка і котрий став своєрідною альтернативою предметно-орієнтованої системи професійної підготовки. Завдяки цьому відбувалось зміщення вимог, що ставились перед студентами, із засвоєння окремих галузей знань до формування загальної, інтегральної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Концептуальні положення про організацію професійної підготовки, що орієнтується на особистісний розвиток майбутніх вихователів, на самоорганізацію їх власної педагогічної діяльності на рефлексивній основі, розроблені полтавськими науковцями, покладені в основу досліджуваної нами проблеми.

Отже, аналіз теоретичних посилань сприяв конкретизації поняття «професійна майстерність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» як інтегративного особистісного утворення, складовими компонентами якого є гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності та професійні вміння, що забезпечують ефективність взаємодії з дитячим і педагогічним колективом та батьками. Змістовими структурними компонентами досліджуваного утворення детально схарактеризовано такі: гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. — 26 с.

2. Богуш А. М. Компетентніший підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі / А. М. Богуш // Реалізація європейського досвіду компетентнішого підходу у вищій школі України: матеріали метод. семінару (НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України). - К.: Педагогічна думка, 2009. - С. 271-281.

3. Shvets T.A. The theoretical ground of the pedagogical conditions for the professional training of future preschool teachers / T.A. Shvets. Eastern European Scientific Journal (Gesellschaftswissenschaften): Düsseldorf (Germany): Auris Verlag, 2016. - №1. - P.134-137.

4. Швець Т.А. Формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: Навч.-метод. посібник / Т.А. Швець. — Херсон: Айлант, 2016. — 124с.

Юзвенко Н.М.,

Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна

УНІКАЛЬНІСТЬ КАЗОК В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Автор статті обґрунтовує унікальність казок відомого педагога В.О.Сухомлинського: вони не перевищують 150 слів, але містять високу якість ду-

мки, повчання, значні можливості для морального, мовленнєвого виховання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: В.О.Сухомлинський, авторська казка, дитина дошкільного віку, мовленнєве виховання.

Українське казкознавство започатковане письменниками. Митці слова добре усвідомлювали непересічну вартість усної народної творчості, звертались до неї, записували оповіді казкарів. К.Ушинський, Є.Фльорина, С.Русова, В.Сухомлинський високо оцінили роль казок у вихованні й розвитку особистості дитини.

Василь Сухомлинський стверджував, що діти розуміють ідею казки лише тоді, коли вона втілена в яскравих образах. Великий педагог створив свій світ казок. Він вважав, що без казки – живої, яскравої, яка заволоділа свідомістю і почуттям дітей, неможливо уявити мислення і дитяче мовлення. Казка допомагає оживити навколишній світ. Одні вважають твори В.Сухомлинського за казки, інші за байки, новели, притчі та ін. Як би ми їх не називали, переконуємось в одному – вони розкривають перед нами красу білого світу, рідного слова, вчать людяності і мудрості. Його твори – це своєрідні питання-відповіді на всі життєві проблеми. Твори Василя Сухомлинського – це твори великого педагога, залюбленого в дитину, її світ, її проблеми. У них звучить віра у свою землю, свій народ, у незнищенність українського духу, у відродження нації. До читача його твори дійшли як самотні творіння великого майстра зі своїм почерком. Своїми творами мудрий педагог проповідує культ Людини, Розуму, Щастя, Свободи, Справедливості, Совісті. Особливо великого педагогічного та виховного значення він надавав казці. У школі В.Сухомлинський створив “Кімнату казок”. У ній він намагався відтворити казковий світ із його таємничістю і чарівними героями. Казка, на думку Василя Олександровича, – активна творчість, яка охоплює всі сфери духовного життя дитини, її розуму, почуття, уяви, волі. Діти розуміють, що казкові герої видумані, але носії добра і зла викликають у душі дитини чи схвалення чи осуд. Завдячуючи казці, дитина сприймає світ не тільки розумом, але й почуттям. Саме у ній вона знаходить реальну форму виявлення своїх духовних сил. “Казка, – завжди повторював В.О. Сухомлинський, – це, образно кажучи, свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мови. Діти розуміють ідею лише тоді, коли вона втілена у яскравих образах. Казка – благородне і нічим не замінене джерело виховання любові до Вітчизни. Патріотична ідея казки – в глибині її змісту, створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, доносять до серця і розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення. Казка виховує любов до рідної землі вже в тому, що вона – творіння народу” [2, с. 154]. Педагог створив сам понад тисячу казок, казки писали і його вихованці. Василь Олександрович твердив, що фантастичні казкові образи відкривають дитині не тільки красу, а ще й істину, бо примушують співпереживати, битися серденьку, шукати виходу із ситуації, що склалася. Про те, що людина повинна берегти природу, думати про майбутнє, розповідає оповідання “Дуб під вікном”. В оповіданні мовиться про те, як молодий лісник побудував у лісі велику кам’яну хату і посадив дуба під вікном. Прошли роки, виріс дуб, постарів лісник. Дуб розрісся так, що закритий вікно, стало темно в кімнаті, а в ній жила красуня – лісникова внучка. Запропонувала внучка зрубати дуба, дідусь пообіцяв. “Настав ранок. Покликав дідусь трьох синів і дев’ятьох внуків, покликав внучку-красуню і сказав: – Будемо хату переносити в інше місце. І пішов з лопатою копати рівчак під фундамент. За ним пішли три сини, дев’ять внуків і красуня-внучка” [3, с. 10]. Оповідання наводить на роздуми про те, що для того,

аби щось зробити, треба все зважити, а тим більше, коли іде мова про такі речі, як природа. Щоб виріс дуб, треба понад 100 років, а хату можна збудувати і за десятьок днів. Ось велика мудрість. Глибока і мудра казка “Камінь”. У ній В.Сухомлинський піднімає питання бездумних пустощів, які гірко відбиваються на природі, оточуючих. Хлопчик просто так, через пустощі, кинув камінь у криницю, – і перекрилось джерело. Загинув дуб... Перестав вити гніздо соловейко... Минуло багато років. Хлопчик став дідусем. Одного разу він прийшов на те місце, де колись був зелений луг, стояв гіллястий дуб, співав соловейко, вабила прохолодна криниця” [4, с. 86]. Не стало ні луку, ні дуба, ні соловейка, ні криниці. Довкола пісок, вітер здіймає хмари пилюки. “Де ж воно все поділося? – подумав дідусь”. Цим запитанням В.Сухомлинський звертається до нас, нашої совісті, розуму. Його запитання приводить нас до висновку, що людина прийшла у цей світ творити добро, а не зло, вона повинна думати про майбутнє, про завтрашній день, про тих, хто прийде у це життя після нас. На жаль, один раз вчинене зло буде супроводжувати тебе все життя. Ось вона глибока істина, глибока мудрість життя. Такою її визначив великий педагог – мислитель Василь Олександрович Сухомлинський. У казці “Віл і Садівник” розповідається про тяжку працю Вола, який все життя підкоряється господареві, бо боїться, щоб той не бив його. Одного ранку Віл почув розмову Садівника і господаря. Садівник сказав: “Ця кам’яниста грядка навіть волів не під силу” (кам’яниста грядка потрібна була, щоб посадити виноград). Але, співаючи, Садівник скопав грядку. Невтямки Волу, чому людина важку працю робить із радістю. На питання Вола, чому Садівник співає і очі у нього веселі, Садівник відповів: “Бо я бачу цю мертву кам’янисту діляночку вже скопаною. Бачу на ній виноградні грона. Бачу радість в очах людей”. Дивується Віл, як людина все це бачить, бо ж нічого немає, на що Садівник відповів: “Якби людина бачила тільки те, що є, вона не була б Людиною” [1, с. 38]. Людина бачить своє майбутнє. Та ще важливо те, що людина працює вільно, творчо, тому це приносить і користь, і насолоду, адже Віл не може працювати без хомути й батога, тому він і Віл. “Садівник тільки розвів руками й подумав: “Той, кого заставляють працювати хомут і батіг, не може бачити майбутнього” [1, с. 38]. В іншій казці “Соловей і Жук” В.Сухомлинський ставить проблему взаємозв’язку в природі, корисності навіть найменшої комашки, без якої збідніє наша природа, наша душа, земля взагалі. Соловей гарно співав і знав, що його пісня гарна, його люблять люди. А біля нього літав великий рогатий Жук і гудів. То була пісня Жука. Але Соловей вимагав, щоб жук не гудів, бо його гудіння нікому не потрібне. Та й краще, аби тебе, Жука, зовсім не було. Жук гідно відповів: “Ні, Солов’ю, без мене, Жука, неможливий світ, як і без тебе, Солов’я” [1, с. 68]. Відповідь Жука вразила Солов’я, бо він думав, що тільки він необхідний людям. Жук запропонував звернутися з цим запитанням до маленької дівчинки, що сиділа у саду. Яке ж було здивування Солов’я, коли мудра дівчинка відповіла: “Хай собі будуть і Соловей, і Жук. Як же можна без Жука?” [1, с. 68]. Любов до рідної землі, до природи, до Батьківщини – це тема багатьох творів В.Сухомлинського. Це та святиня, без якої Людина не є Людиною, без якої засихає її “коріння”, її душа. У казці “Деркач і Кріт” розповідається про маленьку пташку Деркача, яка прилітає кожного року з теплих країв, щоб вивести на рідній землі діток-пташенят. Дуже важка дорога, деркач ранив крила, його чекає небезпека, але та дорога необхідна “... там його рідна батьківщина”. Одного разу Кріт запитав, чому Деркач не залишається жити в теплій африканській землі, а так важко добирається до далекої північної вітчизни. Тільки одним словом відповів Деркач. “Батьківщина”. У цьому слові все: і запах трав, і голубі струмки, і золоте сонце, і рідний вітер, і рідне небо ... Багато у Василя Олександровича пізнавальних казок. Вони знайомлять дітей із світом природи, звичками тва-

рин, способом їх життя, особливостями поведінки. Зокрема у казці “Деркач і Ластівка” діти знайомляться з тим, що одні птахи летять у теплі краї – Ластівка, а інші, як Деркач, ідуть пішки. Та завдяки своїй наполегливості, ця пташка долає довгий шлях. Ціна перемоги – це тяжка праця. Така мораль цієї казки. Інший мотив казки “Як Їжачиха приголубила своїх дітей”. У казці розповідається про те, як Зайчик скривдив маленьких їжаченят, бо вони гідкі і колючі. А матуся заспокоїла їх: “Та хіба ж ви колючі, дітки мої рідненькі. Волоссячко на вас м’якеньке, як льон. Та ви ж пухкі, мов ті м’ячики” [1, с.198].

Педагогічні казки В.О. Сухомлинського ніби опосередковано, непомітно зовні, насправді вміло і глибоко виховують у дітей найкращі людські якості. Своєю творчістю великий педагог досяг тих морально-етичних норм, які можна проповідувати як заповіді. Вони для тих, хто хоче стати Справжньою Людиною. Казки В.Сухомлинського – вічна мудрість життя, вони спонукають думати, робити висновки. Особливістю поезики казок В.Сухомлинського є захоплююча майстерність творення простих, на перший погляд, казок та оповідань: вони не перевищують 150 слів, але яким треба бути великим майстром, щоби в такій малій кількості слів вкласти таку високу якість думки, повчання. Поетика його творів вражає простою, узгодженістю й досконалістю. Його герої не фантастичні, а земні, це ті речі, тварини, птахи, люди, що нас оточують. Своїми творами В.Сухомлинський намагається подарувати малому читачеві такі морально-ціннісні настанови: чутливість до радощів і горя, самостійність, діяльну турботу, узгоджувати власні бажання з інтересами навколишніх, міркування над життям, ідеал довершеної людини, розуміти та берегти природу, вчитися відчувати, прагнення творити красу. Педагог міцним корінням тримався своїх філософських поглядів, що мали за основу людинолюбство – і жодного разу не зрікся їх. Цього він вчив і своїми творами. Любити людину – значить любити народ, землю, Україну.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1.Кіліченко Л.М. Українська дитяча література / Л.М. Кіліченко. – К., 1988. – 262 с.
- 2.Ковальчук В.І. Спогади про В.Сухомлинського / В.І.Ковальчук. – К.: Освіта, 1990. – 234 с.
- 3.Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский ; [сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик]. – М. : Политиздат, 1975. – 272 с.
- 4.Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1988. – 272 с.
- 5.Сухомлинський В.О. Чиста криниця / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад.шк., 1993. – 286 с.

*Юхименко А. В.,
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано основні думки науковців щодо розвитку творчих здібностей дошкільників. Розкрито значення розвитку творчості для всебічного гармонійного становлення особистості дитини дошкільного віку.

Ключові слова: творчі здібності, креативність, розвиток здібностей, розвиток дитячої творчості, творчі завдання.

Розвиток української держави зумовлює необхідність виховання нового типу особистості з високим рівнем духовності і культури, спроможної самостійно приймати нестандартні рішення, здійснювати вільний вибір, творчо мислити, гнучко реагувати на зміни обставин і самій їх творити. Шляхи найбільш ефективного розвитку творчих здібностей дитини протягом ХХ ст. досліджували багато психологів і педагогів: М. Арнаудов, Р. Арнхейм, Л. Виготський, В. Левін, О. Лук, О. Никифорова, Б. Теплов, П. Якобсон та ін. Великий внесок у розробку психологічних принципів творчого розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку внесли Л. Венгер, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Запорожець та ін. Так, вітчизняними (Л. Богоявленська, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, Я. Шубінський) та зарубіжними (Д. Гілфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, Ч. Спірмен) дослідниками вивчалися різні аспекти проблеми творчих здібностей: їх природа, компоненти, критерії та показники розвитку, методи і прийоми формування. У той же час, більшість із цих питань усе ж залишаються дискусійними, що свідчить про складність та багатозначність досліджуваної проблеми.

Творчість - це завжди творення нового оригінального продукту. Повноцінну творчу діяльність може здійснювати людина, що володіє оптимально розвиненим загальним інтелектом. Оптимальний інтелектуально-мотиваційний розвиток - необхідна умова успіху творчої діяльності [4, с.15-17].

Творча особистість - це досить рідкісний продукт біологічної і соціальної взаємодії. Потрібно уважно ставитися до оточуючих нас юних талантів, щоб вчасно підтримати і розвивати те, що в людині закладено природою. Знання основних механізмів творчості дасть змогу педагогам організовувати навчально - виховний процес з метою розвитку творчої обдарованості.

Ученими неодноразово підкреслювалася думка, що формування здібностей є керованим психолого-педагогічним процесом, що включає вплив на мотиви творчої діяльності (О. Дусавицький, О. Киричук), пізнавальні інтереси (Н. Бібік, Г. Щукіна), загальнонавчальні вміння (Н. Каневська, Н. Підгорна, О. Савченко). Разом із тим, серйозними перешкодами у справі впровадження новітніх методів та прийомів розвитку творчих здібностей дітей є, по-перше, тривалий перехід з авторитарної до особистісно орієнтованої моделі взаємодії педагога з вихованцем, який реалізовано далеко не у всіх дошкільних навчальних закладах, по-друге, недостатня розробленість системи роботи з розвитку творчих здібностей, особливо, що стосується роботи з дітьми, які мають вади психофізичного розвитку. Разом із тим, світова психологічна думка пропонує чималий арсенал методик роботи з дітьми, що знайшли теоретичне та практичне підтвердження. Проте їх застосування в умовах традиційного українського дошкільного закладу вимагає попередньої апробації, адаптації з урахуванням вітчизняного менталітету, особливостей системи навчання та індивіда, так і суспільства в цілому, зумовили постійну увагу до різних її аспектів.

Досліджуючи філософські аспекти визначення творчості, В. Цапок наголошує, що творчість веде до розвитку особистості, до її самореалізації у процесі створення матеріальних і духовних цінностей. З філософської точки зору, як зазначає А. Спіркін, творчість можна визначити як мислення і практичну діяльність, результатом яких є створення оригінальних, неповторних цінностей, установлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу або духовної культури. У контексті дослідження проблеми розвитку творчих здібностей у дошкільному віці важливою для нас є думка Л. Вигот-

ського, який вважає творчість постійним супутником дитячого розвитку, результатом якої є ініціативність і самостійність мислення, здатність до самовираження у творчому акті. Автор зауважує, що “найвищий вияв творчості і досі доступний лише небагатьом обраним геніям людства, але в буденному житті, що оточує нас, творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить за межі рутини і в ньому міститься щось нове, зобов’язане своїм походженням творчому процесу людини” [3, с. 23-24].

Кожна людина характеризується своїм унікальним набором якостей, які визначають рівень її творчих досягнень та можливостей. Особливого значення у процесі творчості набувають як соціальні, так і особистісні чинники, зокрема такі, як характер, сила волі, винахідливість, пристрась, завзятість, наполегливість, уміння забезпечити регулярність і ритмічність розумової праці. Тобто, здатність людини до творчості не характеризується якоюсь однією конкретною здібністю, це інтегративна якість особистості, що відображає її особливу внутрішню структуру: спрямованість, певні психічні процеси, характерологічні якості та вміння, де вроджене і набуте виступає в діалектичній єдності і нерозривному зв’язку.

Останнім часом, разом із здібностями до творчості в центрі уваги дослідників перебуває явище креативності, до ознак якої відносять наявність інтелекту та ініціативи, своєрідну відкритість досвіду, чутливість до нового, уміння бачити та вирішувати проблеми. Ця якість особистості, з одного боку, реалізується у процесі творчості і виступає її мотиваційною основою, а з іншого – розвивається і формується залежно від особливостей і умов його протікання.

Складна структура творчих можливостей особистості, яка передбачає розвиток “креативного ядра” як передумову до творчості та тих додаткових мотивів, особистісних утворень та здібностей, що сприяють її успішній творчій діяльності. З огляду на це можна визначити творчу особистість як креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідні в актуалізації творчого потенціалу людини додаткові мотиви, особисті утворення, здібності, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності.

Вивчення вікових особливостей творчих здібностей, креативності, обдарованості залишається актуальним сьогодні, про що свідчать дослідження таких науковців, як Ю. Бабаєвої, Н. Лейтеса, О. Матюшкіна, В. Панова, М. Подд’якова, О. Яковлевої та ін. Відомий вітчизняний дослідник проблеми творчості О. Лук, спираючись на біографії видатних учених, винахідників, художників і музикантів виділяє наступні творчі здібності [6, с. 6-36]:

- 1) здібність бачити проблему там, де її не бачать інші;
- 2) здібність згортати розумові операції, замінюючи кілька понять одним і використовуючи більш місткі в інформаційному відношенні символи;
- 3) здібність застосувати навички, набуті при вирішенні одного завдання до вирішення іншого;
- 4) здібність сприймати дійсність цілісно, не подрібнюючи її на частини;
- 5) здібність легко асоціювати віддалені поняття;
- 6) здібність пам’яті видавати потрібну інформацію в потрібну хвилину;
- 7) гнучкість мислення;
- 8) здатність вибирати одну з альтернатив рішення проблеми до її перевірки;
- 9) здатність включати сприйняті відомості у вже наявні системи знань;
- 10) здатність бачити речі такими, які вони є, виділяти спостережуване з того, що привноситься інтерпретацією;
- 11) легкість генерування ідей;
- 12) творча уява;

13) здатність доопрацювання деталей, до вдосконалювання первісного задуму [7, с.23-34].

Як бачимо, творчі можливості (здібності) людини називаються креативністю, яка може виявлятися в мисленні, почуттях, окремих видах діяльності. Вона характеризує особистість у цілому або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їхнього створення. Аналіз науково-педагогічної і психологічної літератури з проблеми творчості дозволив зробити висновок щодо багатоаспектності поглядів учених на її природу, структуру, шляхи формування творчих здібностей у дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вайнцвайг П. Десять заповідей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М. : Прогресс, 1990. – 192 с.
2. Венгер Н. Ю. Путь к развитию творчества / Н. Ю. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 11. – С. 32–38.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Запорожец А. В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1948. – № 9. – С. 15–20.
5. Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей / Серия “Мир вашего ребенка”. – Ростов на Дону. : Феникс, 2004. – 416 с.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. пос. / Т. І. Поніманська. – К. : Академ- видав, 2016. – 456 с.
7. Суржанська В. А. Розвиваємо творчі здібності / В. А. Суржанська. – Харків : Основа, 2007. – 112 с.

Якімова В. В.,

*Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Автор аналізує актуальні проблеми екологічного виховання дітей дошкільного віку, виділяє основні аспекти педагогічної роботи вихователя щодо зазначеного напрямку виховання у дошкільному навчальному закладі. У статті акцентується увага на формуванні необхідних моральних якостей дошкільників для організації ефективного екологічного виховання.

Ключові слова: екологічне виховання, діти дошкільного віку, спілкування з природою, відповідальне ставлення до природи.

Сучасний ДНЗ є першою сходинкою збагачення дітей знаннями про природне і соціальне оточення, знайомство з загальною, цілісною картиною світу та формування науково - обґрунтованого, морального й естетичного ставлення до нього.

Зростає роль дошкільного навчального закладу у формуванні відповідальності особистості за історичну долю країни та всебічний прогрес українського суспільства.

Цілеспрямований процес формування відповідального ставлення дошкільників до природи в усіх видах навчальної суспільно корисної діяльності та спілкування з природою складають сутність екологічної освіти і виховання, які конкретизу-

ють і поглиблюють основну ціль - формування екологічної культури, екологічної відповідальності.

Принципове значення в педагогіці і психології має положення про те, що ставлення до природи набуває риси відповідального тільки при умові всебічного екологічного виховання особистості з дошкільного віку до глибокої старості.

В системі екологічного навчання і виховання дошкільників педагоги враховують той факт, що ставлення до природи включають такі аспекти. Перший виражає ставлення до природи як предмета матеріального виробництва, об'єкта праці та життєдіяльності людини. Другий - як ставлення до особистих природних даних, до свого організму, який включений в систему екологічної взаємодії. Третій показує ставлення людей до діяльності, пов'язаної з вивченням і охороною навколишнього природного середовища [2, с.52].

Соціальна відповідальність є універсальною формою зв'язку і взаємозалежності особистості та суспільства. Категорія соціальна відповідальність розглядається у взаємозв'язку з категоріями свобода і необхідність. Суб'єктивною передумовою соціальної відповідальності є свобода волі, розуміння як здатності суб'єкта приймати рішення зі знанням справи; умовою і компонентом свободи волі є пізнання зовнішньої необхідності. Не пізнаючи об'єктивних законів природи та суспільства, люди не вільні у своєму виборі (свобода волі), своїй діяльності (свобода дії) [4, с.54]. Соціальна відповідальність означає міру вільного прояву суб'єктом своїх обов'язків і права вибору в конкретних умовах оптимального варіанту ставлення до дійсності, виходячи з прогресивних інтересів суспільства.

Отже, визначимо ставлення до природи як свідомого вибору зв'язків дошкільнят з різними природними об'єктами і явищами. Природними об'єктами в цьому випадку є сама природа, екосистеми і геосистеми, власне людина як природна істота. Крім того, в систему екологічних чинників включається відношення до діяльності, пов'язаної з використанням та охороною природи. Названі відношення проявляються у вигляді необхідності, а також емоцій, симпатії, прив'язаності, любові, байдужості, ворожнечі, антипатії тощо.

Відповідальне ставлення до природи - це здатність і можливість дитини свідомо, а отже цілеспрямовано, добровільно, виконувати вимоги і вирішувати завдання морального вибору, досягаючи певного результату. Метою поведінки дошкільника повинні бути такі вчинки, які спрямовані на підтримку відтворюючих сил природи, нанесення найменшого збитку її естетичних і матеріальних цінностей, на збереження природи для майбутніх поколінь. Добровільне, вільне дотримання моральних вимог, пов'язаних з відношенням до природи, передбачає переконаність в необхідності такої поведінки, а не страх за можливе осудження з боку оточуючих. Саме переконаність дозволяє людині протидіяти будь - якому впливу, а також долати свої сумніви, які не відповідають екологічній необхідності.

Для педагога важливо, щоб потреба спілкування з природою впливала на соціальні потреби дошкільника, наприклад, постати певне місце в колективі, користуватися прив'язаністю друзів, увагою вихователя. Потреба в спілкуванні з природою, в її збереженні включається в систему мотивів індивідуальної поведінки. Відповідальність на рівні мотивів виступає як соціально збуджуючий стимул. Виділяють такі мотиви:

- Громадсько - патріотичні - що ґрунтуються на бажанні примножити багатства природи і пов'язані з почуттям обов'язку перед суспільством з охорони природи своєї Батьківщини.

- Гуманістичні - виражаються в прагненні проявити добро, співчуття у відношенні до живого, бажання захищати.

•Естетичні - виявляються у потребі зберегти красу навколишнього середовища.

•Науково - пізнавальні - виражаються у розумінні складних зв'язків суспільства, людини і природи, прагненням пізнати її закони.

•Гігієнічні - виходячи з розуміння значення природи для здоров'я людини і бажання зберегти її оптимальні біофізичні та хімічні параметри.

•Економічні - засновані на визнанні природи як джерела ресурсів для розвитку продуктивних сил суспільства, науково-технічного прогресу [3, с.22].

Звідси, розуміємо, що свідомість - це єдність знання і переживання. Засвоєння екологічних знань, звичайно, повинно супроводжуватися емоційними переживаннями дошкільника і сприяти становленню його екологічних переконань як стержневого компонента екологічної відповідальності.

Екологічні переконання - це суб'єктивне відношення людей до природи, яке розкриває знання про її значення для людини, про організованість та еволюцію природи, чуттєво пережиті і включені в ті аспекти свідомості, що пов'язані з розумінням ідей бережливого гуманного ставлення до природи. Як будь - які моральні переконання, екологічне переконання сучасної дитини дошкільного віку повинно будуватися на основі принципів загальнолюдської свідомості. [1,с. 9].

Моральне формування особистості, а також її формування відповідального ставлення до природи, базується не тільки на вимогах, а і на знанні взірців моральної поведінки, на порівнянні своїх дій і вчинків з такими зразками та їх оцінкою. Цей внутрішній процес приводить до створення оцінних відносин, зумовлюючих моральні, естетичні, юридичні та інші критерії вчинків і переживань людини. Отож формування у дошкільників відповідального ставлення до природи досягається за умови їх участі в різноманітних навчальних та життєвих ситуаціях, де необхідно приймати екологічно правильне рішення. [5,с.5].

Відповідно педагогічний освітній процес повинен бути спрямований на формування таких психологічних властивостей особистості, як потреба в спілкуванні з природою, інтерес до пізнання її законів, мотиви поведінки і діяльності по охороні природи, переконання - в соціальній обумовленості відношення людини до природи, в необхідності управління природними явищами.

Слід комплексно реалізовувати завдання екологічного виховання, а саме:

- виховування гуманного ставлення до природи;
- формування системи екологічних знань та уявлень про природу;
- розвиток уміння бачити і відчувати красу, привабливість кожного елемента довкілля; милуватися і захоплюватися ними;
- включення у посильну еколого-зорієнтовану діяльність.

Вирішення цих завдань забезпечить активне спілкування дошкільнят з природним довкіллям і сприятиме їх соціалізації.

Отже, екологічне виховання – це систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток в дітей екологічної культури.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1.Без природи життя неможливе // Дитячий садок. – Липень, число 25 – 26. – 2004. – С. 9.
- 2.Білан О. І. Екологічне виховання дітей дошкільного віку. – Львів, 12001. – 71 с.
3. Бусленко В. Організація еколога – оздоровчої роботи в дошкільному навчальному закладі // Дитячий садок. – Число 45 – 46. – 2004. – С. 21 – 23.

4. Воробей Г. Є. Екологічне виховання дітей з допомогою казок В. Сухомлинського // Бібліотека вихователя дитячого садка. № 23. – 2005. - С. 1– 70.

5.Плохій З. Сучасний зміст екологічного виховання / З. Плохій // Дошк. виховання. — 2008. — № 3. — С. 3-6

Басанець Ю. П.,
старший викладач каф. рисунка та живопису, КНУТД
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ РИСУНКУ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ДИЗАЙНУ

Автор статті підкреслює важливість рисунка в образотворчому мистецтві, а також розкриває його роль для художника як самостійного і допоміжного предметів. У статті розглянуто такі методи навчання рисунку як натюрморт, начерк, зарисовка, зображення людини. Автор описує способи і художні закони для зображення об'ємних форм: закон освітлення предмета, блик, рефлекс, градація світла і тіні. Автор наголошує на важливості самостійної роботи для професійного формування майбутнього художника.

Ключові слова: рисунок, натюрморт, начерк, закон світла, градація світла і тіні.

Рисунок є основою образотворчого мистецтва, тому він має вирішальне значення для художника. Важливо навчити студента розрізняти основну і допоміжну функції рисунка. У першому випадку за допомогою рисунка можна зобразити натюрморт, пейзаж, портрет, фігуру людини загалом, елемент архітектури. Допоміжна функція рисунка полягає у виконанні ескізу голови, начерка фігури тощо. У роботі художник використовує усі матеріальні засоби рисунка: олівець, пензель, сангін, пастель, вугілля, свинцевий олівець. Різноманітність характеру ліній рисунка виявляє об'єм предмета. За допомогою рисунка можна зафіксувати світло, тінь, блик, рефлекс

В.Г. Колесніков, М.В. Осипчук, О.П. Басанець розглядають рисунок у широкому смислі як образотворче креслення на поверхні, зображення предметів і явищ на площині[1, с.16].

Саме через рисунок художник досягає основ майстерності реалістичного відображення дійсності. На початковому етапі навчання при виборі матеріалу для рисунка слід враховувати характер завдання, а також рівень підготовки студента [2, с.4].

До головних методів навчання рисунку можна віднести *натюрморт, начерк, зарисовки, зображення людини*.

Особливо широке поле діяльності для самостійної роботи студентів з рисунку представлено *натюрмортом*. Усі предмети, що його створюють (овочі, фрукти, посуд) повинні бути нарисовані окремо, самостійно, а потім узагальнені. Зобразити на площині об'ємні форми – досить важке завдання.

До законів, на основі яких виявляється об'ємність предметів відносять перш за все *закон світла, або освітлення предмета*. Поверхні, на які падають прямі промені сонця, у рисунку найсвітліші, а ті що не отримують сонця – відповідно найтемніші. На циліндричних формах перехід від світла до тіні поступовий.

Художник має володіти основними *градаціями світла і тіні*: світло, напівтінь, рефлекс і блик. Всі ці градації мають безліч переходів від світлішого до темнішого і

навпаки. Митець постійно працює з порівняннями: що світліше?, що темніше?, де?, чому? Він порівнює не тільки світле з темним, а й величину предметів, їх пропорції та співвідношення один до одного. *Блік* теж має велике значення в зображенні об'ємних форм. Блік дає характеристику матеріалу з якого зроблено предмет. Блік буває найсвітлішим місцем в усьому натюрморті. *Рефлекс* – це вплив навколишнього середовища на предмет, що підкреслює і виявляє об'ємність і округлість форми, створює життєву силу світла, робить тіні прозорішими, наповненими повітрям. Рефлекс в оточені тіні, здається світлим, але він все одно підпорядковується тіні.

Прості предмети правильно організовані на площині можуть бути чудовим натюрмортом. Бажано, щоб світло підкреслювало форму як натюрморту загалом, так і окремі його предмети. Для прикладу можна розглянути роботи Костянтина Ломикіна [3] «Натюрморт з виноградом», «Фіолетові квіти».



Якщо в натюрморті грамотно прорисовані форми предметів, він вражає своєю завершеністю. З точки зору рисунка вони досконалі.

Одним з найважливіших видів самостійної роботи студентів є *начерк*.

Начерк створює широке поле діяльності для вивчення властивостей рисунка. У начерку як в жодній іншій формі рисунка виховується художній смак, розкриваються індивідуальні особливості образотворчого почерку [2, с.4].

Робота з начерком тренує око і руку студента, розвиває здібність швидко схоплювати характер натури і узагальнювати свої зорові враження. Виховне значення і мета начерку є безперервне вдосконалення руки, ока і художнього смаку художника шляхом безперервного повторення вправ з натури, по пам'яті та уяві. Начерки дають багатий матеріал для вивчення, дійсності, накопичення життєвих спостережень, необхідних для творчої роботи. А головне – робота над начерком дає можливість студентам поступово виробити індивідуальну техніку.

Під час виконання таких начерків, студенти ставлять собі різні завдання: швидко замалювати пластичну характеристику форми, зафіксувати рух типовим для даної людини. Начерк дозволяє швидко і чітко рисувати на будь-яку тему побутову чи виробничу, виявити будь-яку за складністю форму. Начерком можна показати птаха в польоті, або величезного слона в зоопарку, величний пейзаж, або натяк на складну архітектурну споруду. *У техніці начерка є багато можливостей, завжди підказаних натурою для використання того чи іншого матеріалу: це може бути олівець, перо, сангіна, вугілля та пензлі.*

На початковому етапі навчання можна робити начерки з простих за формою предметів, які входять до навчальних натюрмортів, а потім переходити до начерків одягненої й оголеної натури.

Начерки з натури – основа професійної культури художника, незалежно від виду мистецтва. Рисунок з натури активізує увагу художника до зображуваного предмета з метою передачі його виразно і правдиво. Рисування з натури розвиває просторове мислення художника, розуміння взаємозв'язку частин, характер форми,

розташування в просторі, а також впливає на образну та логічну пам'ять. Практика постійної натурної роботи сприяє загальному розвитку творчої особистості в досконалому вивченні дійсності в розумінні прекрасного в житті.

Слід рекомендувати студентам виконання начерків тварин або птахів які перебувають в русі.

Для ілюстрації пропонуємо начерки В.А. Серова «Квартет» і «Лошадь».



Влітку важливо робити начерки з птахів і тварин, щоб передати характер природи. Корисно робити начерки з різних положень тварини. Щоб передати тварину в русі треба мати достатній досвід та вміння.

Зображення людини, її пластичний образ, завжди привертала до себе увагу художників. Всі вони починали з дбайливого вивчення природи, у різних умовах штудіювали природу в класі, малювали оголені й одягнені моделі, рисували гіпси і копіювали оригінали великих майстрів. Для оволодіння майстерністю рисунка, треба ретельно копіювати природу, і глибоко розуміти зображуване, інтуїтивно і науково. Знання анатомії та перспективи дозволяють свідомо оволодіти конструкцією і пропорціями людини і правильно малювати людину в просторі.

До важливих методів оволодіння рисунком ми відносимо *постійне спостереження природи з олівцем в руках, постійне вивчення і спілкування з дійсністю*. Найбільша увага приділяється фігурі: як вона стоїть, які її пропорції, пластика, як співвідноситься голова з плечовим поясом, торс з постановкою ніг, а рух тазу з усією постаттю. Необхідно змодельовати рухи рук і визначити, яка з них у змістовному й у тонованому плані основна у даній постановці, а яка другорядна, яка розташована ближче, а яка далі. Наприклад, можна розглянути рисунки оголеної природи таких майстрів як Іванов А.І. «Лежачий натурщик», В.А. Серов «Натурщица», Б.М. Кустодиев «Лежачая натурщица».

На початковій стадії побудови фігури необхідно спрямувати студентів на малювання її ніби оголеної на анатомічно-геометричних законах, щоб було зрозуміло, як одяг тримається на тілі. Велику увагу треба приділити вивченню складок одягу на тілі натурника, щоб пізнати їх конструктивну побудову, зв'язок із формами фігури, слід навчитись відбирати найбільш характерні складки і відмовитись від другорядних, несуттєвих, які не сприяють виявленню форми.

Художник пізнає багатство і різноманітність природи, її гармонію, примножує свою спостережливість і розвиває художній смак під час вивчення форми різних предметів. Ефективні методи навчання рисунку будуються на законі світла, об'ємності предметів, біліку, градації світла і тіні.

Невеличкі за розміром швидкі начерки часто відіграють колосальну роль у створенні нової композиції. Папки і альбоми з начерками — це зразки живої думки, без них неможлива творчість. На відміну від довготривалого рисунку, якому характерне дбайливе дослідження, начерк з природи фіксує на папері швидкоплинні рухи, характерні пропорції, пропускаючи часто зайву деталізацію, яка заважає швидкому накопиченню підсобного матеріалу.

Те, чому вчить досвідчений педагог на занятті, треба вміти застосовувати у своїй щоденній самостійній роботі. Можна починати з найпростіших предметів, які за своєю формою наближаються до геометричних, наприклад відро, садова лійка, посуд, коробки, круглі й чотирикутні табуретки. Поступово потрібно переходити складніших предметів: кості скелету, череп, зображення людини.

Бажано, щоб студенти мали при собі кишеньковий альбомчик для виконання зарисовок. Про роль начерків свідчать такі факти: у великого художника Іллі Рєпіна у його «Пенатах» була велика шафа альбомів з начерками, які він робив упродовж свого довгого творчого життя. Відомий майстер В. Серов часто відвідував навчальні майстерні та робив начерки разом зі студентами.

Студентові потрібно спочатку навчитися бачити у зображуваних предметах перш за все форму предмета, і будувати її на площині. Треба бути дуже строгим і вимогливим до себе. Тільки безкінечна кількість вправ може бути основою успіху. Роль самостійної роботи має вирішальне значення для професійного становлення художника. Великі майстри займалися рисунком щодня.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Колесніков В.Г., Осипчук М.В., Басанець О.П. Рисунок: навчальний посібник. – К.: КНУТД, 2008. – 158 с.: – Бібліогр: 155 с.: – бібліогр. Назв 12.: – іл. 85. Укр. мовою.
2. Материали и техника рисунка: Учеб. пособие. /Ин-т живописи скульптуры и архитектуры им. И.Е.Репина. Акад. художеств СССР, под ред. В.А. Королева/ – М.: Изобраз. искусство, 1983. – 96 с., ил.
3. Ломикін К.М. Альбом / Костянтин Ломикін; Авт.-упорядник Г.Л. Коновалов. – К.: Мистецтво, 1985. – 118 с., іл. – Резюме рос. мовою.

Благул Н.М.,

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

ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНІ ПАРАДИГМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Обґрунтовано сутність дефініцій «освіта», «освіта особистості», «якість освіти». Розкрито сучасні освітньо-педагогічні парадигми формування творчої особистості. Доведено, що у педагогічній науці і освіті відбувається зміна парадигми «людини-знаючої» на парадигму «людини, підготовленої до життєдіяльності».

Ключові слова: виховання, освіта, особистість.

Предметом вивчення та аналізу вітчизняних і зарубіжних учених в останні десятиліття стала дефініція «освіта», тлумачення її сутності та оцінка якості. Із численних визначень поняття «освіта» виокремлено такі: а) діяльність, яка передбачає взаємодію вчителів і тих, хто отримує освіту; б) процес набуття знань; в) результати освітнього процесу. У загальноосвітньому навчальному закладі ХХІ століття можлива й інша логіка розуміння освіти: не тільки як зовнішня по відношенню до дитини діяльність, а як процес і результат діяльності самої дитини. У цьому випадку замість раніше існуючого поняття «освіта» (взагалі) виникає нове поняття «освіта особистості, як процес і результат особистої турботи, особистої відповідальності та особистих заслуг і невдач діяльності самого учня щодо становлення, створення і розвитку власної особистості та індивідуальності» [1, с.20]. Результатом освіти в

такому її розумінні є *сама особистість*, її суттєві характеристики, що реально визначають поведінку людини.

Освітній процес у загальноосвітніх навчальних закладах і його якість зумовлюється сучасними освітньо-педагогічними парадигмами. Наукова парадигма (за Т. Куном) – це система основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організовується дослідна практика в галузі знань [2,с.69]. В.І. Андрєєв розглядає педагогічну парадигму як звичну модель – стандарт розв’язання конкретного класу педагогічних задач, яка продовжує діяти, не зважаючи на те, що в педагогічній науці та передовій педагогічній практиці вже змінюються факти, які ставлять під сумнів загальноприйнятту теорію [3,с.568]. Нині у педагогічній науці й освіті відбувається зміна парадигми «людини знаючої», тобто озброєної системою знань, умінь і навичок на парадигму «людина, підготовлена до життєдіяльності», тобто людини, здатної активно і творчо працювати та діяти, саморозвиватися; інтелектуально, морально і фізично самовдосконалюватися. Відбулися певні перетворення в розумінні та реалізації *принципу доступності навчання*, який має бути під силу учням, відповідати їх віковим розумовим можливостям і рівню попередньої навчальної підготовки. Але психолого-педагогічні науки доводять, що перевершити актуальний (досягнутий) рівень свого розвитку дитина може лише за умов мобілізації, напруги своїх сил і здібностей. Тільки за такої ситуації відбувається розвивальний ефект. Традиційна парадигма дидактики полягає в тому, що формування понять в учнів відбувається тільки шляхом сходження від «конкретного до загального», від «емпіричного до абстрактного». Так, В.В. Давидова довела, що можливий більш ефективний шлях формування понять-сходження, а саме: від абстрактного до конкретного, що забезпечує формування творчого мислення в учнів [4, с.569]. На зміну уніфікованій педагогіці, яка розрахована на «середньостатистичного» учня, що водночас і нівелювало особистість, увійшла в шкільне життя педагогіка особистісно зорієнтованого навчання та виховання, тобто освітня теорія «антропоцентризму», ядром уваги якої – дитина, учень з його психофізіологічними особливостями, потребами, інтересами, світобаченням.

Кінцевим продуктом загальноосвітнього навчального закладу є випускник. Тому правомірно, що низка вчених характеризує якість освіти через «якість освіти випускника». Так, В.М. Полонський розглядає «якість освіти випускника» як певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного та морального розвитку, якого досягли випускники освітньої установи відповідно до запланованих цілей навчання та виховання [5, с.20]. У наведеному тлумаченні якості освіти позитивним є те, що вона пов’язується з запланованими цілями. Разом із тим, автор не розкриває поняття «розвиток» способів його виміру й оцінки, а також яким чином визначається рівень знань і вмінь. Інші вчені під якістю освіти учня розуміють певний рівень засвоєння ним змісту освіти (знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісних відношень), фізичного, психічного, морального та громадянського розвитку, якого він досяг на різних етапах освітнього процесу відповідно до індивідуальних можливостей, устремлінь, цілей виховання та навчання.

Слід зазначити, що і в цьому понятті якості освіти є чимало неконкретних висловлювань («певний рівень», «відповідно до цілей навчання та виховання»), які потребують уточнення. Зокрема, В.П. Панасюк якість освіти розглядає як філософську категорію і педагогічну проблему з позицій *квалітології* – триєдиної науки, що включає в себе теорію якості, теорію оцінки якості (кваліметрію) й теорію управління якістю [6,с.19]. Автор дає визначення якості шкільної освіти як сукупності властивостей, яка зумовлює її *пристосованість до реалізації соціальних цілей* щодо формування та розвитку особистості в аспектах її навченості вихованості, вираже-

ности соціальних, психічних і фізичних властивостей [6,с.20].

А. І. Субетто якість шкільної освіти тлумачить як складну категорію і багатоаспектну проблему, яку можна розкрити через категорію властивості, структури, системи, кількості, ефективності, оцінки, управління тощо. З цих позицій він розглядає якість як сукупність властивостей, ієрархічну систему властивостей, динамічну, змінну, що відображає зв'язок і взаємодію елементів, з яких складається той чи інший об'єкт, основу існування об'єкта або процесу, зумовлює специфічність, цілісність, тривкість об'єкта чи процесу, властивість соціальних об'єктів і процесів, що мають цінність для людини і суспільства [7].

Стосовно оцінки якості розвитку особистості слід зазначити, що навіть за наявності відповідних параметрів, критеріїв і технологій важко й практично неможливо їх виявити без наближених допусків. Адже розвиток особистості пов'язаний з психічними процесами індивіда, його емоційно-вольовою сферою, станом центральної нервової системи, які не підлягають «точному вимірові». Розмежовуючи складові якості освіти і їх оцінювання, вчені висловлюють припущення щодо пошуків глобальних показників і відповідних критеріїв. Такими, на їх думку, є «менталітет як глобальна характеристика світоглядних і поведінкових параметрів особистості та (що є дещо складнішим за системою аргументів, але досить важливим) прагнення до найбільш повної життєвої самореалізації з урахуванням власних здібностей» [8, с.76].

Вивчення й аналіз педагогічних джерел літератури з проблеми формування творчої особистості дозволяє зробити висновки, що ця проблема є актуальною, загальнодержавною, регіональною і локальною для кожного загальноосвітнього навчального закладу. Її розв'язання потребує розробки та впровадження стратегії і тактики діяльності педагогічних колективів щодо забезпечення прогнозованої якості освітнього процесу як операціонально поставленої мети; окреслення того аспекту діяльності школи, реалізація якого зіграє вирішальну роль у забезпеченні якості освіти; створення проекту впровадження системи якості освіти в школі та передбачення в ньому засобів мобілізації зусиль педагогічного й учнівського колективів на його реалізацію; визначення параметрів, критеріїв та технологій аналізу якості освіти з метою переведення ЗНЗ на якісно новий ступінь його розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника.– М.: Пед. общество России, 2000. – 441 с.
2. Кун Т.С. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
3. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С.– Мн.: Современное слово, 2001.– 928 с.
4. Философский словарь. – М.: Политиздат, 1972. – 496 с.
5. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании. – М.: Моск. инст. развития образоват. систем, 1995. –78 с.
6. Панасюк В.П. Школа и качество: выбор будущего.– СПб.: Издат. центр проблем качества специалистов «КАРО», 2003. – 384 с.
7. Субетто А.И. Исследование проблемы качества сложной продукции: Дисс...д-ра экон. наук. – Л.,1987. –722 с.
8. Фролов П. Т. Школа молодого директора / П. Т.Фролов.– М.: Просвещение, 1988.–223 с.

*Карпенко О.Є.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і корекційної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна*

ДИТИНА ЯК СУБ'ЄКТ ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ ПОЛЬЩІ

У статті висвітлено завдання, яке повинно реалізуватися у змісті, формах і методах опікунсько-виховної діяльності освітніх установ Польщі – розбудити й зберегти творчі витоки особистості. Польські педагоги розглядають дитину як суб'єкт виховного процесу. Акцентовано увагу на ролі опікуна-вихователя у житті дитини.

Ключові слова: дитина, суб'єкт, опікун, опікунсько-виховна діяльність, Польща.

Дитина є частиною середовища, з яким перебуває у постійному контакті. Активізація й інтеграція опікунсько-виховної діяльності у близькому дитині середовищі й турбота про глобальне середовище, опікунське виховання для середовища, у стосунках із середовищем і дотримання у ньому екологічної і суспільної рівноваги є дуже важливими завданнями.

На основі гуманістичних принципів організації опікунської діяльності педагогічних колективів дошкільних закладів різного типу актуально осмислити не лише її загальну мету, а й часткові цілепокладання з урахуванням конкретних запитів батьків, що стосуються сучасних проблем дитинства й материнства у Польщі. Мета дошкільної освіти – забезпечення потреб дітей і створення належних умов для їх фізичного та психічного здоров'я, повноцінного розвитку, готовності до школи, набуття життєвого досвіду. Для досягнення цієї мети необхідне використання раціональних методів і засобів дошкільного виховання, перелік яких має бути широким і різноманітним. Методи та засоби мають враховувати психофізичні особливості дітей дошкільного віку, формувати самостійність, забезпечувати групову діяльність і заохочувати до неї, а засоби виховання – привабливими, надійними й естетичними. Серед них мають переважати сучасні засоби, з якими треба знайомити дітей якомога раніше, щоб привчати їх щоденно використовувати різні пристрої і устаткування (комп'ютери, планшети, мультимедійні засоби тощо) [4, с. 50].

Справжня опіка, стимулюючи задоволення різних потреб, уможливорює опанування дитиною таких способів, які позитивно впливають на загальний розвиток її особистості. Сприяння формуванню адекватного задоволення потреб дитини розглядається у педагогічній теорії і практиці у контексті морально-етичного виховання. Готовність дитини до усунення труднощів у майбутньому не означає відмежування її від них у реальному житті.

Професійно підготовлені педагоги стежать за розвитком дитини, її індивідуальністю, визнають її суб'єктивність, працюючи з батьками. Батьки завжди можуть звернутися за порадою, характеристикою про розвиток своєї дитини. Вихователь добре знає своїх підопічних, створює потрібну освітню і дидактичну атмосферу. Іноді вперше відкриває особливі здібності, прагне їх розвивати і вдосконалювати. Іноді вперше зауважує прогалини у розвитку дитини, а потім разом з батьками намагається якнайкраще допомогти дитині.

Специфіка позашкільних інституцій полягає у певній нерегламентованості, добровільності вибору видів та організаційних форм діяльності, відносній незалежності вихованців від дорослих, у достатньо широких можливостях для розвитку активності, самодіяльності, самоуправління власної, відмінної від шкільної системи підпорядкування і залежностей, у неформальному характері і різновіковому складі груп спілкування, різних об'єднань, товариств, організацій тощо. Завданням опікуна є узгодження та координація усіх впливів на особистість.

Пошуки польських науковців сконцентровані на обґрунтуванні моделі сучасного опікуна-вихователя. Найсуттєвішими у ній є отримані знання, набуті уміння і навички, особисті риси, педагогічна майстерність та досягнення добрих результатів. Професія вихователя вимагає всебічних знань, безмежної душевної щедрості, мудрої любові до дітей. Тільки за умови щоденної віддачі себе дітям з радістю, можна залучити їх до поповнення знань, до праці, передати глибоку віру в перемогу загальнолюдських цінностей, закласти в дитячих душах непорушну основу моральності. Вихователь повинен поважати право дитини на самостійний вибір власної системи цінностей, норм поведінки. Вихователь-опікун має добре володіти психолого-педагогічними знаннями, інструментальними і педагогічними уміннями, щоб забезпечити цікаву позаурочну діяльність, надати вихованцям дидактичну допомогу [2, с. 134]. Дискусії навколо моделі вихователя в опікунсько-виховних закладах серед науковців і педагогів-практиків Польщі зумовлена професіоналізацією його педагогічної діяльності, потребою фахової підготовки в університетах на освітньому рівні «магістр». Сучасний вихователь покликаний реалізовувати опікунсько-виховні завдання, розв'язувати проблеми ресоціалізації, перевиховання, налагодити співпрацю з сім'ями, формувати активну життєву позицію вихованців у суспільному житті.

У Польщі школа є соціально-педагогічною системою, потенційним середовищем для реалізації опікунсько-виховних функцій щодо дітей і молоді, які виконують соціальний педагог, директор і його заступники, вчителі-предметники, вчителі початкових класів. Школа характеризується наявністю соціокультурного діалогу, розвитком комунікативної сфери (як зовнішньої стосовно школи, так і внутрішньої). Опікунська діяльність школи скерована на організацію харчування, медичного обслуговування, корекційної діяльності з дітьми груп ризику; подовження часу перебування дитини у виховному середовищі школи; забезпечення соціального захисту прав дітей та підлітків; представлення інтересів дитини у різних інстанціях та соціальних інституціях [3, с. 108].

Місія позашкільних закладів, здійснення ними опіки й виховної роботи з дітьми спрямована на вдосконалення опікунсько-виховної системи. Пріоритетними напрямками їхньої діяльності є забезпечення вільного розвитку особистості, формування самостійності, розпізнавання і діагностування потреб, інспірування розвитку зацікавлень дітей, задоволення їхніх потреб у творчій самореалізації, професійному самовизначенні; формування ціннісного ставлення до держави, людей, до себе, природи, мистецтва, праці; організація змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я дітей, розв'язання проблем соціальної адаптації дітей до нових умов життя, становлення їх соціального досвіду. Дитина як індивідуальність, як творець усіляких цінностей має стати головною особою опікунсько-виховної роботи у позашкільних закладах, пріоритетами якої є надання дитині права вибору занять за інтересами, профілю програм, особистісний підхід, профорієнтаційна робота. Ця діяльність створює умови кожній дитині для розкриття її здібностей, надає можливість почувати себе комфортно, впевнено.

Отже, розбудити й зберегти творчі витoki особистості – завдання, яке повинно реалізуватися у змісті, формах і методах опікунсько-виховної діяльності освітніх установ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карпенко О. Опіка над дітьми у Польщі / Ореста Карпенко. – Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. – 238 с.

2. Laurman-Jarząbek E. Udział pedagoga szkolnego w pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły / Edyta Laurman-Jarząbek // Problemy teorii i praktyki opiekuńczej / pod red. Bożeny Matyjas. – Kielce : Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, 2005. – S. 131 – 138.

3. Pezda L. Wychowanie w rodzinie a zaburzenia w zachowaniu młodzieży / Lucjan Pezda. – Kraków : Wyd. św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, 2006. – 180 s.

4. Szukalski P. Zapotrzebowanie na instytucjonalnej formy opieki nad małym dzieckiem w Polsce w perspektywie roku 2020 / Piotr Szukalski // Kierunki zmian w systemie instytucjonalnej opieki dzieckiem w Polsce / pod red. Cecylii Sadowskiej-Snarskiej. – Białystok : Wyd. Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, 2008. – S. 46 – 56.

Коваль Т.В.,

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

ВПЛИВ СІМ'Ї НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті розглядається питання впливу сім'ї на розвиток емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку, як важливої складової формування особистості.

Ключові слова: інтелект, емоційний інтелект, розвиток емоційного інтелекту, емоції, молодший шкільний вік, сім'я.

На разі у вітчизняних та закордонних дослідженнях спостерігається зростання науково-психологічного інтересу до вивчення емоційного інтелекту. Сучасне середовище висуває до особистості вимоги приймати відповідальність за власні рішення і вчинки, у взаємодії з оточуючими проявляти ініціативу, реалізовувати свої потреби, успішно досягати намічених цілей, не порушуючи права інших людей. Виникає необхідність людини, яка вміє аналізувати власні емоційні переживання, розуміти емоції оточуючих, використовувати отриману інформацію в діяльності, тобто сформованого емоційного інтелекту.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що проблема емоційного інтелекту почала привертати увагу дослідників в 90-х роках ХХ століття завдяки працям американських психологів Дж. Майєра і П. Саловея, які вперше вжили термін «емоційний інтелект» та розпочали дослідницьку діяльність щодо його вивчення. Емоційний інтелект, на думку цих учених, є сукупністю когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями [8].

Для нашого дослідження важливим є виділення чинники що впливають на загальний рівень розвитку емоційного інтелекту: **біологічні** - рівень емоційного інтелекту батьків; правопівкульний тип мислення; спадкові задатки, властивості темпе-

раменту; **соціальні** – синтонність, ступінь розвитку самосвідомості; рівень освіти батьків та сімейного доходу; емоційно благополучні відносини між батьками; гендерні особливості виховання.

У дослідженнях Д.Д. Гуастелло та С.Дж. Гуастелло [2] була виявлена кореляція між рівнем емоційного інтелекту дітей та їх матерями, в той час як між рівнем емоційного інтелекту дітей та їх отцями кореляція була відсутня. Можливо, це пояснюють тим, що мати, як правило, проводить з дитиною більше часу, ніж батько.

Синтонність – це інстинктивне співзвуччя з оточенням. Особистість, якій властива синтонність мимоволі переживає емоції, що збігаються з емоціями людей, з якими вона перебуває у контакті [5]. Становленню синтонності дитини перешкоджає, по-перше, гіперопіка та переоцінка. В умовах постійної турботи батьків та надмірної любові у дитини немає необхідності прагнути до встановлення емоційного контакту з дорослими, внаслідок чого механізми, що дозволяють це зробити, не формуються. По-друге, розвиток синтонності блокується, якщо дитина, яка потенційно здатна до встановлення емоційного контакту, позбавляється такої можливості через байдужість або ворожість оточення [1; 4].

Емоційні реакції найближчого оточення на дії дитини не тільки виступають як умова розвитку синтонності, але є орієнтиром для самостворення та розвитку самооцінки. Основи реалістичного сприйняття себе та самоприйняття закладаються на ранніх стадіях онтогенезу, визначаючись початковим прийняттям дитини з боку батьків [6].

Чим вище показники рівня освіти батьків та сімейного доходу, тим вищим є рівень емоційного інтелекту [1;4]. Досягнення батьками кар'єрних та матеріальних успіхів є наслідком високого рівня ЕІ; при цьому відповідні задатки можуть успадковуватися їх дітьми. Водночас, можливо, що люди з більш високим рівнем освіти можуть присвячувати більше часу самопізнанню та саморозвитку, при цьому їх діти розвиваються в більш емоційно та інтелектуально збагаченому середовищі, ніж нащадки неосвічених [3].

Емоційний клімат в родині є важливим для дитини в будь-якому віці. В сім'ях де батьки обговорюють зі своїми дітьми різні емоційні стани, діти більш успішно адаптуються до емоційних проявів інших людей [7].

Саме молодший шкільний вік з його емоційною чуйністю до подій що відбуваються, чуттєвою забарвленістю сприйняття, уяви, розумової та фізичної діяльності; безпосередністю і відвертістю вираження своїх чуттєвих переживань, є сензитивним для впливу на розвиток і формування емоційного інтелекту.

Дитині необхідно знати, що батьки розуміють, що вона відчуває себе засмученою, розгубленою, сердитою або сумною. Не можна засуджувати ці почуття, необхідно розпізнавати, озвучувати та приймати їх. Іноді це вся допомога, яка необхідна дитині для того, щоб впоратися зі своїми емоціями. Це також навчить її розпізнавати подібні почуття, коли вони виникнуть знову.

У нашому багатоцільовому світі стає все важче приділяти безроздільну увагу іншій людині. Присутність означає повне зосередження уваги на іншій людині. Це означає, що не можна розмовляти з дитиною й паралельно перевіряти електронну пошту, не можна проводити виховні бесіди з донькою в продуктовому магазині. Взагалі нічого поганого в цьому немає, але такі розмови не повинні замінювати встановлений щоденний корисний час для взаємодії. Читання також може виявитися чудовим способом «бути присутнім» з дитиною. Історії змушують зосереджувати увагу і батьків, і дитини та призводять до обговорення емоційних переживань персонажів.

Коли дитині складно впоратися з емоціями, такими як гнів, утрата, фрустрація, або ж вона не проявляє емпатії до емоцій інших людей, запропонуйте рольову гру, в якій кожний з вас буде грати свою роль. Рольові ігри розвивають емпатію й часто є найшвидшим способом розрядити вибухонебезпечну ситуацію. Пам'ятайте про те, що не можна засуджувати дитину. У кінці гри спитайте, чого вона його навчила. Чи змінилось його ставлення до ситуації? Чи полишило його почуття гніву, засмучення, самотності тощо?

Схильні до надмірної опіки батьки повинні пам'ятати про те, що не треба поспішати вирішувати всі проблеми замість дитини. Нехай вона намагається шукати рішення самостійно. Творче дослідження й рішення проблем дозволяє дітям розвивати відчуття верховенства над їхнім власним світом. Вони переживають відчуття «процесу», починають формувати міцну впевненість у собі та внутрішню систему самоконтролю. Творче рішення проблем дає дітям можливість оцінити свої емоційні реакції на складні ситуації. Заохочуйте дитину придумувати кілька рішень однієї задачі, щоб розвивати життєстійкість і гнучкість.

У дітей розвинена природна любов до тварин, і завдяки світу мультиплікації діти наділяють своїх вихованців людськими якостями. Домашня тварина дає дитині можливість спостерігати поведінку, яку вона використовує для вираження своїх потреб. Це чудовий спосіб для дітей, щоб почати спостерігати й розуміти сигнали невербального спілкування.

Аналізуючи вище зазначені положення можна зробити висновок про те, що для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів необхідно створити в родині відповідне середовище з позитивним емоційним кліматом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева И.Н. // Когнитивная психология: сб.статей / Под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Минск: БГПУ, 2006. С.7-11.(5)
2. Андреева И.Н. Гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов / И.Н. Андреева. // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 7-ой международной междисциплинарной науч.-практ. конф. – Минск.: 2004. Електронний ресурс. Режим доступу: http://epolotsk.com/psy/articles.php_lng=ru_pg=208.html (4)
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман – ВКТ, 2009 год. – 160 с. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://likebook.ru/books/download/185850> (8)
4. Дружинин В. Н. Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В.Н. Дружинина. М.: ИН-ФРА-М, 1999. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3969170> (9)
5. Зинченко В.П. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мецераков. М.: Олма-пресс, 2004. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://vocabulary.ru/dictionary/30> (10)
6. Кравченко А.С. Нарцисс и его отражения / А.С. Кравченко // Моск. психотерапевт, журн, № 2, 2001. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://magazine.mospsy.ru/mpj.shtml> (12)
7. Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. – М.: Смысл; Per Se, 2000. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/40743> (15)
8. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – 1993. – V.17. – No 4. – P. 433–442.

*Новосельська Н.Т.,
Львівський національний університет
імені Івана Франка,
м. Львів, Україна*

ОПОВІДАННЯ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (НА МАТЕРІАЛАХ ЧИТАНОК ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ)

У статті висвітлено зміст творів В. Сухомлинського у читанках для учнів других-четвертих класів (автор О.Я. Савченко), які розкривають проблему виховання милосердя у дітей молодшого шкільного віку. Охарактеризовано тексти, що розвивають почуття любові до ближнього, сприяють формуванню співчутливого, турботливого відношення до людей. Доведено важливість виховання милосердя як основи формування особистості учня.

Ключові слова: В. Сухомлинський, виховання милосердя, співчуття, діти молодшого шкільного віку, читанки.

Мета національного виховання конкретизується через систему виховних завдань, основними з яких є утвердження принципів загальнолюдської моралі: гуманності, доброти, милосердя, співчуття та інших добродійностей. Основні вимоги щодо морального виховання молоді знайшли своє відображення в Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Концепції національного виховання дітей та молоді в національній системі освіти та інших нормативних документах, які визначили стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи забезпечення можливостей морально-духовного самовдосконалення особистості. Однією з багатогранних і складних проблем морального вдосконалення особистості є виховання милосердя як морального почуття.

Милосердя – добре, співчутливе ставлення до кого-небудь [6]. Милосердя – готовність допомогти кому-небудь, виявити поблажливість до кого-небудь із співчуття, людинолюбства, серцевої участі, діяльна допомога кому-небудь, викликана цими почуттями [7].

У початковій школі виховання милосердя має виразну особливість, зумовлену передусім віковими можливостями дітей і специфікою навчального змісту. Саме молодший шкільний вік є сензитивним для виховання милосердя, оскільки учні початкових класів чутливі до оточуючого середовища. Багато чого в поведінці дитини визначається наслідуванням, розвитком рефлексії, що і зумовлює необхідність акценту на вихованні милосердя у молодших школярів.

Василь Олександрович Сухомлинський відзначав, що діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про честь і безчестя, про людську гідність. Витоки душевності дитини великий педагог вбачав у тому, що дитина вчиться з ранніх літ віддавати частинку свого серця комусь так, щоб віддаючи тепло своєї душі іншим людям, вона знаходила в цьому особисту радість.

Короткі оповідання-есе Василя Олександровича стимулюють дітей до осмислення свого внутрішнього світу, своїх вчинків, переживань, розвивають особистісно-ціннісні почуття: честі, справедливості, людинолюбства, доброти, співчуття, співпереживання, жалісливості, вміння пробачати та не осуджувати.

У художніх творах В. Сухомлинського відбилосся прагнення письменника бачити своїх вихованців добрими, чуйними, милосердними. У творі “Не читайте оповідання про Ярину” [4, с.159] розповідається про те, як перед уроком читання в ко-

ридорі до вчительки підійшли дві дівчинки з проханням не читати оповідання про Яринку. Вони вдома уже прочитали цей твір, в якому розповідається про маленьку дівчинку, у якої помер батько. Виявилось, що батько їхньої однокласниці Оксанки саме тепер лежить у важкому стані в лікарні. Вчителька була зворушена чуйністю своїх вихованок.

Милосердна людина виховує в собі звичку шанобливого, дбайливого ставлення до оточуючих. Така людина ввічлива, тактовна, піклується про інших, завжди готова прийти на допомогу. В оповіданні “Красиві слова і красиве діло” [2, с.114] автор показує відмінність між словами та вчинками героїв. До лісової хатинки, в якій три хлопці сховались від дощу, прибіг ще один незнайомий хлопчик, одяг на якому була дуже мокра і він тремтів від холоду. Двоє з хлопців стали висловлювати свій жаль і співчуття з приводу ситуації, в якій опинився незнайомец. А третій, не сказавши ні слова, мовчки зняв із себе суху сорочку й дав її змоклому хлопцеві. “Гарні не красиві слова. Гарні красиві діла” – робить висновок автор.

Виховання в учнів милосердя до людей, які мають вади розвитку яскраво представлено в оповіданні “Як Сергійко навчився жаліти” [4, с.158]. Одного разу, гуляючи біля ставка, Сергійко побачив дівчинку, яка слухала хлюпання хвиль. Виявилось, ця дівчинка сліпа. Це дуже здивувало хлопчика, він не міг уявити: як це воно, коли людина нічого не бачить? А серед ночі хлопець прокинувся через шум вітру за вікном. Сергійкові стало страшно, тому що в шибки сильно стукав дощ, а в хаті було темно. Пригадавши сліпеньку дівчинку, хлопчик аж тепер зрозумів, як це жити в постійній темряві. Його сердечко стиснулося від болю, йому стало дуже шкода дівчинки. Сергійкові хотілося, щоб скоріше настав день. Він вирішив, що піде до сліпої дівчинки і пожаліє її.

Аналогічна тема прослідковується і в тексті “Горбатенька дівчинка” [1, с.116]. Під час уроку до класу зайшов директор школи з незнайомою маленькою дівчинкою, яка була горбатенька. Вчитель дуже переживав за своїх вихованців. Він дивився на учнів, мовчки благаючи не виявити ні подиву, ні насмішки. І діти виправдали сподівання свого наставника, вони з радістю прийняли дівчинку у свій колектив. Учитель був спокійний – клас витримав іспит на людяність. Зовнішнім виявом милосердя є привітний вираз обличчя, зацікавлений погляд, прихильні жести, усмішка. Милосердя, щоб залишатися на притаманній йому моральній висоті, має поєднуватися з толерантністю і повагою до кожного, інакше, воно втрачає свій позитивний духовний сенс.

В оповіданні “Найважливіше – примусити себе відчувати” [5, с.78] автор розповідає про хлопчика Геннадія, який вчився краще за всіх у класі, проте занадто вже хизувався. Одного разу учні вирішили піти в похід, і виявилось, що з Геннадієм ніхто не захотів бути в парі. Це дуже засмутило хлопця. Не розуміючи такого відношення до нього з сторони однокласників, Геннадій звернувся за порадою до вчительки, яка йому відповіла, що гординя – це погана риса, а тому не слід надмірно хвалитись своїми досягненнями, адже, тільки привітність і позитивна налаштованість один до одного забезпечують комфортний клімат спілкування, створюють хороший настрій, запобігають конфліктам. Повага до ближнього, взаєморозуміння в процесі спілкування передбачає довіру, добротність і справедливість у ставленні один до одного, незважаючи на соціальний статус та інтелектуальний рівень.

Співчуття і милосердя належать до ціннісних етичних характеристик добропорядної людини. В оповіданні “А серце тобі нічого не наказало?” [5, с.302] педагог торкається теми взаємовідносин дітей і батьків. Андрійко, прийшовши зі школи, дізнався від мами, що батька відвезли в лікарню. Це зовсім не стривожило хлопчика, він сидів незворушно і спокійно, чим дуже здивував свою матінку. Андрійко

повідомив, що завтра він піде до лісу, як наказала вчителька. Автор наводить маленьких читачів на роздуми: що мало відчутти серце хлопчика? як повинен був вчинити Андрійко, щоб не образити вчительку і виявити синівську доброту?

Згідно з релігійним вченням людина повинна бути милосердною, насамперед, заради спасіння власної душі. В цьому твердженні закладений глибокий філософський зміст. Адже, якщо людина не виявляє милосердя до близьких людей, то цим самим завдає шкоди насамперед собі, зраджує власну духовність. В творі “Образливе слово” [5, с.301] автор розкриває проблему шанобливого ставлення до найріднішої людини – матері. Одного разу син згарячу сказав матері образливе слово. Коли через багато років він попросив за це в неї вибачення, мама, задумалась, посмутила і сказала, що прощає, але забути хоча й хоче, проте не може. Потрібно дуже добре все зважувати, щоб потім не пошкодувати про сказані в пориві злості чи гніву слова і тим самим не образити близьку тобі людину.

Проявляти милосердя потрібно не лише по відношенню до людей, а й до друзів наших менших. У тексті “Покинуте кошеня” [1, с.63] розповідається про те, як на дорозі сиділо маленьке кошеня, повз яке цілий день проходили люди. Всі жаліли маленьку тваринку, проте ніхто з них не захотів її прихистити. Повертаючись додому, маленька дівчинка Наталочка, не сказавши й слова, підбрала кошенятко і понесла додому. А в оповіданні “Як Миколка став хоробрим” [3, с.135] хлопчик, переборюючи свій страх, поліз на дерево, щоб покласти в гніздо маленьке пташеня, яке нещодавно з нього випало. Почуття милосердя до пташки виявилось сильнішими, ніж відчуття страху.

Діяльну допомогу під впливом сердечного співпереживання потрібно відрізняти від простих актів милосердя, які становлять етичну цінність самі по собі. Милосердя не зводиться до виконання ритуалу шанобливості чи співчуття, а передбачає проникнення турботами і проблемами іншого, діяльне прагнення допомогти кожному, хто має в тому потребу. Якщо ми виявляємо співчуття до когось тільки на словах, а в душі залишаємось байдужими, то таке співчуття є нічим іншим як фікція. Діяльно допомагати людям, при цьому бути й залишатися собою – в цьому важкість і сенс милосердя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Савченко О.Я. Літературне читання: підручник для 2 класу. / О.Я Савченко. – К.: Освіта, 2012. – 160с.
2. Савченко О.Я. Літературне читання. Українська мова: підручник для 3 класу. / О.Я Савченко. – К.: Освіта, 2013. – 192с.
3. Савченко О.Я. Читанка: підручник для 4 класу. / О.Я Савченко. – К.: Освіта, 2004. – Ч.І. – 159с.
4. Скрипченко Н.Ф. Читанка: підручник для 3 кл. чотириріч. почат. шк. / Н.Ф. Скрипченко, О.Я Савченко. – 5-те вид. – К.: Освіта, 1992. – 368с.
5. Скрипченко Н.Ф. Читанка: підручник для 4 кл. чотириріч. поч. шк. / Н.Ф. Скрипченко, О.Я Савченко, Н.Й. Волошина. – 3-те вид. – К.: Освіта, 1993. – 336с.
6. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. — К.: Наукова думка, 1970–1980. –Т. 4. –706с.
7. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К.: ІСДШ, 1996. – 288с.

Пагула М.В.,

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
м. Дрогобич, Україна*

ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Статтю присвячено висвітленню питання соціалізації та професіоналізації особистості в сучасних умовах. Проаналізовано особливості компетентісного підходу до підготовки фахівців. Доведено необхідність поєднання навчання та соціалізації особистості в умовах професійної підготовки.

Ключові слова: компетентісний підхід, професіоналізація, соціалізація, професійна підготовка.

Сьогодні у світі виникла об'єктивна та нагальна потреба вдосконалення стратегії розвитку освітньої галузі. Особливо гостро ця проблема відчувається в Україні. Система освіти в Україні, виходячи із співвідношення собівартості та коефіцієнту ефективності, залишається однією з найбільш затратних та людиномістких сфер у світі. Такий стан речей не може не турбувати, адже сьогодні якість освіти а особливо фаховоорієнтованої – професійної освіти є одним із найважливіших чинників соціалізації людини.

Молода людина не може успішно соціалізуватися, якщо не володіє професійними знаннями, уміннями і навичками, певними особистісними якостями, пов'язаними з сферою професійної діяльності. І з кожним днем труднощі в соціалізації та професіоналізації молоді в нашій державі тільки зростають. Так, С.О. Сисоєва [2, с.17] зазначає, що сьогодні спостерігаються тенденції постійного значного збільшення обсягів професійно важливих знань, умінь та навичок, при цьому термін професійної підготовки залишається незмінним, а інколи навіть зменшується. У зв'язку з цим спостерігається істотний дисбаланс між вимогами, що пред'являються до майбутніх працівників з боку працедавців, і рівнем їхньої підготовки. Закономірно, що такий стан речей як в освіті загалом, так і в системі професійної підготовки ускладнює соціальну адаптацію молоді в сучасних соціально-економічних умовах.

Досвід розвинутих країн світу свідчить про те, що на сучасному етапі формування освітніх цілей відбувається не на рівні окремої держави, а на міждержавному, міжнародному рівнях, коли основні пріоритети освіти й цілі проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами для всієї міжнародної спільноти.

Нині більшість держав світу формують освітню політику, спрямовану безпосередньо на інтеграцію її в міжнародні співтовариства. Зокрема, наприклад, одним з останніх гасел міжнародної спільноти є спільна для багатьох країн ініціатива «Освіта для всіх». Так, в основі цієї ініціативи лежить стратегічно важлива для держав, що переживають суспільну трансформацію, ідея рівного доступу до якісної базової освіти. Саме це завдання визнано одним із головних на саміті Організації об'єднаних націй (2000 р.) та включено в прийняту декларацію «Цілі розвитку тисячоліття». Ці ініціативи наголошують на важливості надання якомога ширшого доступу до базової освіти всім без винятку верствам населення та розглядають якісну базову освіту як засіб зниження бідності й покращення соціальних та економічних умов всіх націй і держав [1, с.6].

Ситуація, що склалася в українському суспільстві, демонструє відсутність необхідних освітніх умов для ефективної професійної соціалізації молоді. Результати соціологічних досліджень свідчать, що значна частина молодого покоління слабо інтегрована в соціально-економічне життя держави, погано уявляє громадські перспективи, схильна до деструктивних проявів, соціального негативізму і, як результат, мріє про еміграцію. Значна частина сучасної молоді вбачає свою подальшу трудову діяльність за межами України. З цієї ж причини все більша кількість молоді при виборі навчальних закладів для отримання освіти орієнтується на країни ближнього і дальнього зарубіжжя.

Одним із шляхів розв'язку цієї проблеми є орієнтація освіти не на передачу певної (якомога більшої і ґрунтовнішої) сукупності знань, а на формування умінь та навичок пошуку, аналізу та відбору потрібної інформації та засобів для її практичного застосування (комплекс компетенцій).

Науковці провідних європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має стати результатом навчання.

Поняття компетентнісної освіти прийшло до нас із зарубіжних країн, де отримало значне поширення та застосування. Так, в останні десятиліття практично у всьому світі вимоги до результатів вищої освіти формулюються виключно у категоріях «компетенції» і «компетентності».

Для української освітньої системи компетентнісний підхід є принципово новим і пов'язаним з сучасними підходами до оцінки ефективності навчання і професійної підготовки кадрів. Він передбачає розробку і впровадження нових освітніх стандартів, що, своєю чергою, дозволить формувати нові освітні програми професійної підготовки, які відповідали б світовим тенденціям, запитам особистості та потребам ринку праці. З огляду на це, реалізація компетентнісного підходу в сучасних умовах повинна виконувати функцію соціалізації та професіоналізації особистості. Відтак перед освітою постає завдання не лише готувати фахівця до трудової діяльності, але й формувати освіченого громадянина з розвиненим критичним мисленням, умінням дотримуватися культурних норм, цінностей, етичних принципів, розуміти значення національних культурних цінностей і міжкультурного діалогу. При цьому нові компетенції повинні формувати освітні установи, а визначати їх – працедавці.

Сьогодні працедавці разом з професійними знаннями і уміннями цінують нові здібності, що стосуються уміння працювати в команді, творчого підходу, здатності передбачати, винахідливості, уміння постійно вчитися і адаптуватися до змін, діловитості, відповідальності і організованості. Таким чином, соціалізація особистості, підготовка її до життя в умовах глобалізованого суспільства стає не менш важливою освітньою функцією, ніж забезпечення її сукупністю професійно важливих знань, умінь та навичок.

Виходячи із глобалізовано-суспільного запиту та потреб сучасного ринку праці можемо вести мову про те, що затребуваний сучасному на ринку праці фахівець це не стільки людина, яка засвоїла знання накопичені попередніми поколіннями, скільки особистість, здатна до пізнання, осмислення та генерації нового – нових ідей, знань, технологій в конкретній галузі трудової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія] / За ред. С.О.Сисоевої – К. : ВПОЛ, 2001. – 502 с.

Стинська В.В.,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СІМ'Ї У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ПЕТРА ЛЕСГАФТА

У статті аналізується творча спадщина Петра Лесгафта з проблем соціально-педагогічної підтримки сім'ї. Праця автора «Сімейне виховання і його значення» – це перший науково обґрунтований педагогічний твір, в якому проаналізовано цілі, завдання, зміст і методи виховання дітей.

Зроблено висновок, що теорія сімейного виховання П.Лесгафта в своїх основних принципах – це повага до особистості дитини, розвиток її самодіяльності і творчості.

Ключові слова: Петро Лесгафт, соціально-педагогічна підтримка, сім'я, творча спадщина.

В Україні останнім часом з боку держави приділяється велика увага щодо законодавчої підтримки дітей, спрямованої на створення нових соціально-економічних, правових, медичних, педагогічних умов розвитку дитинства й материнства в Україні, забезпечення соціально-педагогічної підтримки сім'ї.

В документах зазначається, що сім'я є інтегральним показником суспільного розвитку, який відображає моральний стан суспільства і є могутнім фактором формування демографічного потенціалу. Саме тому суспільство зацікавлене у фізично й морально здоровій сім'ї, яка здатна реалізувати свій соціальний потенціал та відтворювальну функцію, забезпечити не лише власне виживання, а й розвиток.

Значний інтерес до питань державної соціальної політики, соціально-педагогічного захисту і підтримки сім'ї виявляли більшість вітчизняних та зарубіжних вчених, педагогів-практиків в різні періоди історії. Близькою вона була і Петру Лесгафту, котрий даній проблемі присвятив низку праць – «Сімейне виховання і його значення», «Про покарання в сім'ї і їх вплив на розвиток типу дитини», «Про ігри в сім'ї», «Шкільні типи» та ін. Тому метою окресленої статті обрано аналіз педагогічної спадщини митця, що не втратила своєї актуальності і на сучасному етапі. Зазначимо, що окреслена розвідка є продовження циклу статей автора з окресленої проблематики [4; 5].

Вважаючи сім'ю визначальною у вихованні підростаючого покоління, П.Лесгафт у праці «Сімейне виховання і його значення» акцентував увагу на створенні творчої сімейної атмосфери, де дитина матиме змогу проявляти самостійність, ініціативність, де з нею рахуватимуться як з особистістю. Ось як він писав: «...Вся таємниця сімейного виховання в тому й полягає, щоб дати можливість ди-

тині стати самостійною; дорослі не повинні нічого робити для свого особистого задоволення, а завжди відноситися до дитини від самого дня народження як до людини, з повним визнанням її особистості» [1, с. 11].

Визначальну роль у вихованні дітей П.Лесгафт відводив матері. Про це читаємо у праці С.Русової «Лесгафт і його педагогічні ідеї»: «...вона раніш усіх мусить придивитись до особливостей своєї дитини, обміркувати їх, обдумати, яким шляхом найкраще підходити до них, щоб виховати бадьору волю, а не лиху» [3]. Окрім того, педагог надавав і практичні консультації матерям з питань догляду за дітьми, закликав їх «не розбещувати дітей до каверзування», обмежувати у вживанні солодоців та ін.

На думку П.Лесгафта, найдієвішим інструментом удосконалення громадянського життя є сімейне виховання, тому саме батьки несуть велику відповідальність перед суспільством за своїх дітей. Він нагадував матерям, що в душі кожної дитини панує непереможне поривання до волі, до вільної діяльності. Це поривання не слід ламати, а необхідно спрямовувати у правильне русло, щоб воно не переросло в розбещену безвольну поведінку чи в деспотичне панування над усіма близькими людьми.

Звернула увагу С.Русова і на важливість в педагогічній спадщині П.Лесгафта методу прикладу батьків у вихованні дітей: «...дитячі роки – то роки імітації <...> коли хочете мати чесну правдиву дитину, то шануйте правду до всіх дрібниць вашого життя, бо уважне око дитини придивляється до всього, до всього прислухається» [3, с. 138].

Визначального значення надавав П.Лесгафт і авторитету матері, її етичній поведінці, а також педагогічній освіченості та мудрості: «...мама – то перший несвідомий, але міцний авторитет дитини, – писав педагог, – через це обов'язок «мами» бути строго етичною в усіх своїх словах і вчинках. Не треба нічого штучного накидати дитині. Треба вільно дати їй придивлятися до всього. Нехай сама задумується над тим, що її зацікавило. Треба чимало знати, щоб завжди відповідати правдиво на будь-які запитання дитини» [3, с. 138].

У праці «Сімейне виховання і його значення» П.Лесгафт описав основні шкідливі типи дітей та шляхи їх формування під впливом сімейного виховання.

Перший тип П.Лесгафт називав лицемірним. Характерними ознаками дитини лицемірного типу є: брехливість, хвалькуватість, хитрість, виключне досягнення власної вигоди і практично байдужість до вимог і страждань інших, навіть найближчих людей.

Діти однокласників лицемірного типу недолюблюють. З цього приводу у праці зазначено: «...Він завжди відрізняється хвастощами і пихою щодо слабких і нижчих, лестощами і боягузтвом щодо сильних і старших. Наклеп, плітки, доноси, брехня роблять його як неможливим товаришем, так і взагалі неможливим співмешканцем» [1, с. 27].

Розвитку такого типу, як пояснював П.Лесгафт, найбільше сприяло: брехня, лицемірство з боку старших, що оточували дитину, чисто практичне спрямування сімейного життя, постійний невеликий розрахунок і прагнення до легкої наживи, відсутність будь-якої турботи про дітей. Вчений зазначав: «...Дитина, що залишалася або без будь-якого догляду та уваги або приймала участь у розвагах дорослих, вчилася цінувати це останнє і намагалася вдаватися до різних прийомів, щоб тільки її залучали до них» [1, с. 28]. Таким чином, приклад батьків, їх організація сімейного життя сприяли формуванню моделі лицемірного типу поведінки дітей.

Другий тип – честолюбний. Діти цього типу завжди відрізняються зовнішнім виглядом, почуттям власної гідності. Своїми вчинками вони прагнуть привернути до себе увагу, а образу і покарання сприймають дуже близько до серця. Ось як писав П.Лесгафт: «...головне прагнення такої дитини – відзначитися, бути першою у своєму класі і розпоряджатися іншими <...>. Образа і покарання <...> можуть заставити дитину цього типу цілковито закинути навчання, впасти в повну апатію і навіть дійти до самогубства» [1, с. 35].

Честолюбний тип, як зазначав П.Лесгафт, розвивається за різних умов: по-перше, внаслідок змагання – це, власне і є чистий тип; по-друге, внаслідок постійних похвал і захопленням чеснотами дитини. Відповідно і результати виховання будуть різними.

Третій тип – добродушний. Така дитина, пояснював П.Лесгафт, є тихою, спокійною, уважною до навколишнього світу, із загостреним почуттям справедливості. «...Він ніяк не уживається з брехнею і насиллям, – писав педагог, – в якій би формі вони не проявлялися» [1, с. 53]. Дитина добродушного типу дуже тісно прив'язується до матері, вихователів і навіть до місця, де пройшло дитинство. Відзначав П.Лесгафт і здатність таких дітей до підтримки та допомоги: «...він завжди готовий надати посильну допомогу всім оточуючим, і особливо потребуючим, без всякої задньої думки чи розрахунку» [1, с. 53].

Як зазначав педагог, умовами, за яких розвивається подібний тип, є наступні: тихе, спокійне життя від народження; любляча, добра мати чи інша близька дитині людина; відсутність будь-якої похвали, а також мір покарань чи переслідувань дитини. Дитині надається повна свобода; на всі її потреби звертається увага, але задовольняють їх при можливості батьків; за умови відмови – пояснюється причина. Такий стиль поведінки у сім'ї, – писав вчений, – це «...наслідок добрих і простих відносин до дитини <...> бажання жити життям дитини і приймати участь у ньому» [1, с. 55].

Четвертий тип – м'яко-забитий. Дитина окресленого типу формується не завдяки строгим покаранням, а навпаки – внаслідок надмірної любові і вседозволеності. Як результат – така дитина практично не в змозі вирішити проблеми без сторонньої допомоги. Вона практично не вміє спостерігати, виявляти ініціативу та самостійність, а є тільки виконавцем поставлених перед нею завдань. Формується такий тип тоді, коли будь-яка діяльність дитини попереджається, коли все заздалегідь приготовлено, коли немає мотивації самостійно розпоряджатися своїм часом і своїми діями [2]. Ось як писав П.Лесгафт з цього приводу: «...честолюбна або роздратована мати, що не терпить жодних протиріч, бажаючи похвалитися своїми дітьми, намагаючись ласками і догоджаннями зробити їх розумниками і слухняними, все більше сприяє розвитку дітей м'яко-забитого типу» [1, с. 71 – 72].

П'ятий – злісно-забитий тип. Дитина окресленого типу відзначається мовчазністю, озлобленістю, підозрілістю, різкістю. До покарань ставиться з удаваною байдужістю, на образи або ображається або грубить у відповідь. Товариськість цінує, дружить зазвичай з однорідним типом, але здебільшого для взаємного захисту, ніж для щирих дружніх взаємин. Щодо ставлення до оточуючих, педагог писав: «...до всіх оточуючих, особливо до старших, він відноситься надзвичайно підозріло і на всі ласки і зовнішні прояви ніжності завжди відповідає різким, відштовхуючим рухом і навіть втечею» [1, с. 83].

Причини, що сприяли появі такого типу в сім'ї, здебільшого такі: заборона самостійно міркувати, застосування різних насильницьких методів для приборкування дитини, різні несправедливі вимоги. Розвитку такого типу сприяв також су-

ворий розподіл часу дитини з обов'язковими заняттями і неможливістю самостійно розпоряджатися навіть своїми розвагами, строгі і постійні покарання за будь-яке порушення встановлених правил при відсутності любові і доброго відношення до дитини [1, с. 87].

Шостий тип П. Лесгафт називав пригніченим. Дитина цього типу відзначається скромністю, працьовитістю, щирістю, відвертістю. Така дитина є надійним товаришем, сильним, активним захисником інтересів своїх друзів.

Цей тип, – писав педагог, – розвивається в бідній сім'ї, в якій добрі і працьовиті батьки все ділять зі своїми дітьми і завжди віддають їм найкращу частину, однак ця частина не задовольняє їх найскромніші потреби» [1, с. 103]. Якщо ж мати з батьком поєднують у вихованні дитини строгу безкомпромісну вимогливість, з одного боку, і любляче відношення, з іншого, – формується перехідний тип, якому притаманна різкість і підозрілість.

Звернув П.Лесгафт і увагу на те, що в одній сім'ї можна спостерігати дітей різних типів, що є наслідком відмінних виховних впливів на них. Він писав: «...одну дитину мати пестить, постійно виконує всі її бажання і вимоги, дитина є «кумиром» сім'ї або «божком» <...>. Другу дитину вона залишає практично без уваги <...> і тільки задовольняє головні її потреби <...>. В третій дитині мати бачить тільки погані якості; вона її не тільки залишає без уваги, але й віддаляє від себе» [1, с. 36 – 37]. Як наслідок, перша дитина може бути честолюбного або м'яко-забитого типу, друга – честолюбного, а третя – злісно-забитого типу.

Отже, в основу своєї типології П.Лесгафт поклав риси характеру дитини. Кожний тип педагог охарактеризував і визначив соціально-педагогічні та психологічні умови його формування. На його думку ансамбль тих чи інших якостей, ступінь їх вираженості у представника певного типу залежали від умов сімейного життя і виховання.

Таким чином, праця «Сімейне виховання і його значення» П.Лесгафта була першим науково обґрунтованим педагогічним твором, в якому проаналізовано цілі, завдання, зміст і методи виховання підростаючого покоління. Теорія сімейного виховання П.Лесгафта в своїх основних принципах – це повага до особистості дитини, розвиток її самодіяльності і творчості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лесгафт П. Семейное воспитание ребенка и его значение / Лесгафт П.Ф. // Избранные педагогические сочинения / Сост. И.Н.Решетень. – М.: Педагогика, 1988. – С. 16 – 228.
2. Лесгафт П. Школьные типы / П.Ф.Лесгафт; [Предисл.: С.Познер]. – С-Петербург, 1910. – 158 с.
3. Русова С. Вибрані твори: У 2 кн. Кн. 1 /За ред. Є.І. Коваленко; Упоряд. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. –320 с.
4. Стинська В. «Материнська школа» Яна Амоса Коменського та її значення для становлення соціально-педагогічної підтримки материнства і дитинства в Україні / В.Стинська // Збірник наукових праць Уманського державного університету імені Павла Тичини. – Умань: ПП Жовтий О.О, 2012. – Ч. 3. – С. 288 – 295.
5. Społeczno-pedagogiczne wspieranie dzieciństwa i macierzyństwa w twórczości Janusza Korczaka / Styńska W. // «Janusz Korczak przyjaciół dzieci w nurcie rozważań pedagogicznych»: monografia /Pod red. M. Czepil, R. Bednarz-Grzybek, M. Hajkowskiej. – Lublin, 2015. – S. 139 – 153.

*Тільняк Н. В.,
Сидоренко Л. М.,
Динікова Л. Ш.*

*Національний технічний університет України «КПІ ім. Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ КУРСУ «КУЛЬТУРА НАУКОВОГО ТЕХНІЧНОГО МОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ»

У статті висвітлені особливості викладання навчального курсу «Культура наукового технічного мовлення фахівця» для студентів технічних напрямків підготовки у ВНЗ, проаналізовані різноманітні форми навчально-виховного процесу, з'ясовані основні види лекцій та вимоги поставлені перед ними, запропоновано методику проведення практичних занять для удосконалення культури мовлення та мовленнєвої компетентності студентів.

Ключові слова: культура наукового технічного мовлення фахівця, культура мовлення, мовленнєва компетентність, навчально-виховний процес, форми навчальної діяльності.

Кожній людині, незважаючи на сферу її діяльності, необхідно розвивати мовний смак, володіння науковим стилем мови і мовлення, вміння складати наукові тексти. Ці якості будуть результатом цілеспрямованої роботи над собою, можливості для якої відкриває дисципліна «Культура наукового технічного мовлення фахівця», яка є одним з курсів у фаховій підготовці студентів технічного спрямування.

Дисципліна «Культура наукового технічного мовлення фахівця» належить до навчальних дисциплін соціально-гуманітарної підготовки блоку «Україномовні навчальні дисципліни» та призначена для студентів усіх напрямів підготовки.

Головною метою курсу є формування високоосвіченого фахівця, мова якого відповідає прийнятим нормам і відрізняється виразністю та точністю.

Навчальний план дисципліни має таку структуру: практичні і лекційні заняття чергуються кожного тижня, що є ідеальним доповненням надскладної послідовності технічних предметів. Такий графік дає можливість студентам підготуватися до занять, а також, за бажанням, поглибити знання, опрацювавши частину матеріалу самостійно.

Сьогодні вищі навчальні заклади мають велику кількість різноманітних форм навчально-виховного процесу, передачі наукової інформації та її засвоєння, формування фахівця. До теоретичних форм навчальної діяльності належить лекція, яка має функцію повідомлення нових знань, систематизації та узагальнення накопичених, формування на їхній основі переконань, світогляду, розвитку пізнавальних і професійних зацікавлень. І. Дроздова, розглядаючи ефективні організаційні форми роботи у ВНЗ для студентів – майбутніх фахівців різних галузей, виділяє лекції різних видів: за змістом і формою передачі інформації – інформаційні (традиційного характеру), проблемні, підсумкові, консультаційні (оглядові); за типом подачі – монологи (без акценту на реакцію аудиторії), діалоги (постійна взаємодія зі слухачами), дискусії (розкриття протиріч у ході лекції) [1, с. 200].

На нашу думку, лекції з культури наукового технічного мовлення фахівця повинні відповідати вимогам, описаним В. Ортінським:

1. високий науковий рівень викладеної інформації, що має світоглядне значення;
2. доказовість і аргументованість висловлюваних суджень;

3. достатня кількість переконливих фактів та прикладів;
4. ясність викладення думок та активізація мислення слухачів, формулювання запитань для самостійної роботи з обговорюваних проблем;
5. виведення головних думок і положень, формулювання висновків;
6. роз'яснення нових термінів;
7. надання можливості студентам слухати, осмислювати й коротко записувати інформацію;
8. уміння встановити педагогічний контакт з аудиторією;
9. використання дидактичних матеріалів і технічних засобів;
10. широке застосування основних матеріалів – тексту, конспекту, блок-схем, креслень, таблиць, графіків [2, с. 198-199].

Лекція сприяє виробленню у студентів уміння слухати наукову інформацію та розуміти її, виділяти головне й конспектувати почуте.

До практичних форм організації навчального процесу у ВНЗ відносять практичні заняття. Аудиторні практичні заняття з культури наукового технічного мовлення фахівця відіграють важливу роль у процесі розвитку мовленнєвої компетентності студентів. Вони спрямовані на застосування отриманих знань для вирішення практичних завдань у процесі сумісної діяльності. Основне завдання практичних занять – поглибити, розширити, деталізувати знання, сприяти виробленню навичок професійної діяльності. Ця форма організації навчального процесу розвиває наукове мислення та мовлення студентів, дозволяє перевірити отримані знання.

Методика проведення практичних занять дозволяє викладачеві розкривати творчі здібності студентів, направляти їх на пошук правильних і точних рішень. Кожен студент повинен отримати можливість розкритися, виявити свої здібності. Тому під час практичних занять з культури наукового технічного мовлення фахівця викладач пропонує кожному студенту самостійно шукати відповіді на завдання, знаходити шляхи їх виконання та робити певні висновки. Погоджуємося з думкою І. Дроздової, що в системі ВНЗ на нефілологічних факультетах кожне практичне заняття має формувати креативні вміння студентів з професійного мовлення за фахом [1, с. 205].

Як окремий вид навчальної діяльності студентів виділяють самостійну роботу – самостійну діяльність, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданнями та під методичним керівництвом і контролем науково-педагогічного працівника без його прямої участі. Роль викладача при цьому зводиться до визначення конкретних завдань студентові, складання методичних рекомендацій, рекомендації посібників, списку необхідної літератури.

Для засвоєння інформації, у навчальній програмі даної дисципліни проводяться конференції, де студенти можуть презентувати обрану ними тему, розкриваючи свої здібності та вміння, набуті у процесі діяльності на практичних заняттях даного предмету.

Під час курсу студенти вчаться коректно оформленню рефератів, доповідей, дипломних та курсових робіт. Під час викладання теоретичних засад курсу студентів заохочують брати участь у науково-практичних семінарах і загальнокультурних заходах, що впливає не лише на формування розуміння методики реалізації наукових спеціфікацій, але й сприяє активному розвитку загальнонавчальних навичок, що знаходяться у безпосередній залежності не лише від даної дисципліни, але й формують національну свідомість, розуміння всеосяжності знань і можливостей презентованих українською мовою.

Отже, високу культуру мовлення фахівця визначає досконале володіння літературною мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності. Важливе значення

для удосконалення культури мовлення має систематична й цілеспрямована практика мовлення, спілкування рідною мовою із співробітниками, колегами, знайомими, приятелями, оскільки вміння і навички виробляються лише в процесі мовленнєвої діяльності. Як результат, студенти будуть готові до серйозної наукової діяльності. Набуті уміння та навички допоможуть реалізувати отримані знання, допоможуть оволодіти методологією наукового пошуку, допоможуть набуті дослідницький досвід. Набутий дослідницький досвід допоможе під час написання курсових, а головне – дипломної роботи. Допоможе навчитися грамотно викладати свої думки не тільки на папері, а і в усній мові, що є дуже важливим фактором успіху у формуванні кар'єри будь-якої людини.

Таким чином, курс “Культура науково технічного мовлення фахівця” є надважливим елементом професійної підготовки інженера, що допомагає науковцям формалізувати результати досліджень; виховує професійну грамотність та впевненість у публічних виступах. Як наслідок, дисципліна має бути постійним компонентом навчальної програми й викладатися протягом усієї підготовки як бакалавра, так і магістра.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія / І. П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
2. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський – К. : Центр учб. л-ри, 2009. – 472 с.
3. Тільняк Н. В. Урахування специфіки фахової термінології у проектуванні науково-методичної системи формування професійного мовлення майбутніх фахівців технічних спеціальностей [Текст] / Теоретична і дидактична філологія // Збірник наукових праць. – Вип. № 17. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич, 2014. – С. 167-181.

Тур О.М.

*Полтавський національний технічний університет
імені Юрія Кондратюка,
Полтава, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ

Розглянуто основні напрямки організація цілеспрямованої комунікативної взаємодії викладача і студентів (врахування настрою групи, дотримання доброзичливої обстановки, введення правил спілкування) як необхідної умови формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності.

Ключові слова: комунікативна компетентність, педагогічні умови, педагогічна взаємодія

В сучасних постійно змінюваних соціально-економічних, політичних, та культурних умовах нашої держави усе більшого значення набуває якість підготовки майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності (ДтаІД) –

представників новітньої поліфункціональної кваліфікації.

Сьогодні такі фахівці повинні володіти не лише професійною, а й комунікативною компетентністю, яку ми визначаємо як інтегральне особистісне утворення, що проявляється в процесі спілкування як здатність актуалізувати і застосувати отриманий досвід комунікативної діяльності та індивідуально-психологічні якості для досягнення комунікативної мети, а також продуктивного існування в сучасному професійному світі.

Комунікативна компетентність (КК) майбутніх фахівців із ДтаІД передбачає вміння і готовність працівника: брати участь у колективних рішеннях, приймати на себе відповідальність, вирішувати конфлікти без насильства, підтримувати і покращувати демократичні інституції, виявляти толерантність, повагу до людей інших культур, мов і релігій, жити в багатонаціональному суспільстві і сприймати різницю між людьми, продуктивно користуватися усною і письмовою комунікаціями, вчитися впродовж усього життя, самостійно здобувати нові знання й реалізувати свій особистісний потенціал, критично сприймати розповсюджену інформацію тощо. Відсутність або низький рівень сформованої комунікативної компетентності утруднюватиме професійну діяльність, знижуватиме її якість, унеможливить кар'єрний ріст.

Результат формування КК майбутніх фахівців із ДтаІД залежить від створення спеціальних педагогічних умов. Під педагогічними умовами ми розуміємо необхідні і достатні обставини, що сприяють ефективному формуванню КК майбутніх фахівців із ДтаІД у професійній підготовці. При цьому до обставин можуть бути віднесені: об'єкти навколишнього середовища, суб'єкти процесу виконання різних видів діяльності, специфіка процесу формування і розвитку активної особистості, засоби, методи та форми організації і реалізації даного процесу. Однією із важливих умов формування КК майбутніх фахівців із ДтаІД є організація цілеспрямованої комунікативної взаємодії викладача і студентів. Розглянемо її детальніше.

Ефективність формування КК майбутніх фахівців із ДтаІД залежить від мікроклімату в колективі, від настрою кожного учасника комунікативної взаємодії. Одне з основних завдань викладача вищої школи полягає в тому, щоб створити таку атмосферу на заняттях, яка б найкраще відповідала комунікативним установкам та інтересам студентів, їхнім бажанням щодо оволодіння комунікативними знаннями, потребами у самовдосконаленні і комунікативному розвитку [1, с. 30]. Як зауважує О.Пометун, створення сприятливої позитивної психологічної атмосфери необхідне, щоб забезпечити мотивацію учнів до саморозкриття, відкритої позиції й прагнення до співпраці між собою і з викладачем, що потребує від викладача застосування спеціального інструментарію (прийомів, методів) створення і підтримання такого клімату протягом усього навчального часу [3, с. 41]. Взаємодія викладача і студентів, під час якої обговорення теоретичних і прикладних проблем науки й практики проходить у невимушеній безконфліктній формі із отриманням можливості всім вільно висловлювати власні думки, порівнювати й оцінювати різні підходи до вирішення наукових питань, стимулює комунікативну активність студентів на заняттях, позитивно позначається на їхній творчій комунікативній діяльності, що, зрештою, сприяє формуванню їхньої комунікативної компетентності в цілому.

Для створення такої атмосфери на заняттях необхідним вважаємо: врахування настрою групи і особисто кожного студента, постійне дотримання доброзичливої обстановки під час занять, що проявляється у: 1) профілактиці й усуненні блокувальних комунікативних афектів – комунікативної незручності, пригніченості, скутості, невпевненості у спілкуванні (надання своєчасної допомоги у доборі адекватної лексики, у правильній побудові висловлювання); 2) створенні на заняттях атмосфе-

ри захищеності під час спілкування студентів із викладачем та між собою (надання можливості зорієнтуватися в ситуації, зібратися з думками; критика власних помилок як демонстрація еталону ставлення до студентів); 3) схваленні, підтримці шляхом надання цінності самій спробі відповісти, самому факту участі в діалозі (демонстрація зацікавленої уваги до студента); 4) схваленні практики звернення студентів за допомогою до товаришів чи викладача (навчання комунікативним прийомом, техніці виступу й спілкування); 5) заохоченні студентів, які відповідають усно з власної ініціативи (оперативне надання студентам можливості висловити власну думку); 6) створенні сприятливих умов при відповіді студентів, у яких слабо виражена комунікативна активність; 7) недопущенні з боку окремих студентів дій, які пригнічують творчу активність інших студентів (роз'яснення смислу комунікативних норм у конкретній ситуації спілкування) [4, с. 559], а також уведення правил спілкування між учасниками комунікативної взаємодії, які є загальнообов'язковими для всіх (О. Пометун зауважує, що визначення таких правил, норм роботи відбувається в процесі спільної діяльності викладача й студентів і якщо правила будуть прийняті й усвідомлені студентами як свої особисті, це гарантує їхнє безумовне дотримання, і пропонує таку процедуру роботи над правилами: 1) з'ясувати у студентів, навіщо потрібні правила в житті; 2) за допомогою «мозкового штурму» встановити правила для роботи на занятті; 3) занотувати правила й обговорити кожен пункт зі студентами, з'ясувати, чи всі погоджуються працювати за цими правилами. [3, с. 28]. Крім того, продовжує дослідниця, під час визначення правил викладач має можливість запропонувати групі норми і ті пункти, виконання яких він вважає обов'язковим [3, с. 42], наприклад, О. Пометун радить включити такі: приходити вчасно; говорити по черзі, коротко, не перебиваючи інших; говорити тільки від себе; конструктивно ставитися до висловів інших; бути позитивним; бути активним[3, с. 28]).

Усе це дозволяє залучити до участі у процесі спілкування та творчої взаємодії усіх студентів, у тому числі й малоактивних та замкнених, викликати їхній пізнавальний інтерес до набуття знань та вмінь ефективної комунікативної взаємодії (майбутні фахівці проводять презентації своїх проєктів із застосуванням мультимедіа, виступають із доповідями, рефератами, беруть участь у дебатах, круглих столах, конференціях тощо. Як зауважують Л. Подоляк та В. Юрченко: «Через пізнавальний інтерес засвоєвані знання стають глибоко особистісним духовним багажем... Увага, пов'язана з інтересом, буває тривалою і глибокою» [2, с. 165].

Велике значення для ефективної комунікативної взаємодії викладача і студентів має орієнтація у співрозмовникові на основі емпатії. Учасники комунікації повинні враховувати реакцію одне одного на предмет спілкування і той психологічний ефект, який викликає те чи те повідомлення. Орієнтуватися у співрозмовникові допомагають прийоми моделювання його індивідуальних особливостей, виявлення його мотивів, зацікавлень і цілей, налаштування на нього. У цілому орієнтування дозволяє організувати довірливе спілкування, усуває відчуження, знижує вірогідність виникнення конфліктних ситуацій. Учасникам комунікативної взаємодії важливо заздалегідь продумувати зміст, композицію і мовленнєве оформлення висловлювання. Разом із тим орієнтуватися необхідно на те, що система поглядів і переконань інших учасників певним чином збалансована. Відповідно, будь-яка інформація, яка порушує цей баланс, може бути не сприйнята ними, а, отже, викличе бажання висловити свою думку, обговорити точку зору іншого, погодитися чи не погодитися із нею тощо. Розгортаючи комунікативну взаємодію викладач спостерігає за поведінкою студентів, звертає увагу на комунікативну активність кожного з них, коригує свої дії та дії студентів, що уможливорює розвиток комунікативних здібнос-

тей, умінь і навичок, які допомагають орієнтуватися у різноманітних комунікативних ситуаціях і обставинах.

Отже, успішна реалізація процесу формування комунікативної компетентності можлива за умови організації цілеспрямованої комунікативної взаємодії викладача і студентів, зокрема таких моментів, як: врахування настрою групи і особисто кожного студента, постійне дотримання доброзичливої обстановки під час занять, уведення правил спілкування між учасниками комунікативної взаємодії, розуміння співрозмовника.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білоконний С. Педагогічне освітнє середовище як умова формування професійної позиції майбутнього вчителя / С. Білоконний // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий ріг, 2014 – Вип. 40. – С. 27 – 31.
2. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
3. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання / О. Пометун. – К. : Шк. світ, 2007. – 112 с.
4. Столяренко Л. Д. Основы психологии : учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. – Ростов на Дону : Феникс, 2003. – 672 с.

Ушневич С. Е.

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

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ «КАЗКА ПРО МАЙДАН» ХРИСТИНИ ЛУКАЩУК І «МІЙ ТАТО СТАВ ЗІРКОЮ» ГАЛИНИ КИРПИ)

У статті розглянуто комплексний підхід у формуванні національно-мовної особистості молодших школярів на уроках літературного читання крізь призму інтеграції всіх складових національного виховання (інтелектуальне, патріотичне, моральне, правове, естетичне, фізичне, трудове, екологічне); запропоновано систему вправ з етимології національної лексики (не передбачаються програмою) на уроках позакласного читання.

Ключові слова: молодший школяр, національне виховання, громадянин-патріот.

Задля формування національної мовної особистості звертаємося до «Методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах». Згідно цього документу, новаторський підхід у проведенні уроків літературного (позакласного) читання полягає у зверненні до теми Майдану – промовистого свідчення жертвовності заради безумовного дотримання прав людини та поваги до людської гідності, відстоювання загальнонаціональних інтересів відмовою учасників від особистого заради досягнення спільної мети; багатомовністю, полірелігійністю. Зміст виховних заходів має позиціонувати Майдан як форму небаченого дотепер у світовій історії мирного колективного протесту українців у відповідь на порушення базових прав людини і громадянина з боку недемократичного політичного режиму в країні. Вважаємо,

ватро ввести на уроках позакласного читання в початковій школі такі твори як «Казка про Майдан» Христини Лукашук і «Мій тато став зіркою» Галини Кирпи.

Найновішим документом Міністерства науки і освіти України, спрямованим на формування національної мовної особистості, є Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах (**Наказ МОН № 641 від 16.06.15 року**). За цим документом актуальною для вчителів-словесників є організація збирання та поширення інформації про героїчні вчинки українських військовослужбовців, бійців добровольчих батальйонів у ході російсько-української війни, волонтерів та інших громадян, які зробили значний внесок у зміцнення обороноздатності України.

Розвиток позитивних рис, ознайомлення з новітньою історією України сприяє вихованню поваги і любові до інших, до рідної мови як показника творчої, успішної дитини – є основою формування національно-мовної особистості у молодшому шкільному віці. Проте хочемо наголосити, що умови навчання і виховання учнів початкових класів змінюються відповідно до запитів часу. Аналіз шкільної практики свідчить, що важливим напрямком розвитку та удосконалення комунікативних умінь учнів є робота із пояснення походження (етимології) слів. Виходимо з положення, що розуміти походження слова і вміти його пояснити – основа розвитку як пізнавального інтересу до рідної мови, так і зв'язного мовлення й навичок свідомого читання.

Як відомо, вправи з етимології слів не передбачаються програмою, проте аналіз змісту підручників з читання виявив значну кількість лексики, походження якої варто пояснити учням. Зрозуміло, що молодші школярі самостійно не можуть виконувати етимологічний аналіз слів, якщо у них не сформувати інтерес до таких завдань. Сучасна українська школа повинна сприяти інтелектуальному розвитку молоді шляхом формування національно-мовної особистості. Введення на уроках позакласного читання художніх творів з сучасної історії України, сприятиме збагаченню активного словника учнів, розвитку зв'язного мовлення, виробленню навичок свідомого оволодіння новими словами, уточнення значення і сфери вживання відомих слів.

Звичайно, цілеспрямована робота з формування національно-мовної особистості можлива лише за умови використання відповідних ефективних методів, прийомів і форм роботи. До таких методів та прийомів відносимо перш за все ті, що сприяють розвитку мовлення, яке є важливим складником формування мовної особистості, бо без цього неможливі активна співпраця і співжиття. Учитель розповідає про походження певного слова, що зустрічається у змісті навчання на уроках літературного читання (класного чи позакласного).

У процесі формування національно-мовної особистості доцільно використовувати спеціально розроблений тематичний словничок незнайомих чи малознайомих слів в системі вправ, які стимулюють пізнавальний інтерес під час уроків позакласного читання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Донченко Т., Димидчук А. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема // Дивослово. – 2006. – № 5. – С. 2–5.
2. Мацько Л., Сидоренко О., Мацько О. Стилїстика української мови / Л. Мацько, О. Сидоренко, О. Мацько. - К.: Вища шк., 2003. - с.251.
3. Малярук А. Дидактичний матеріал для виправлення мовних недоліків / А. Малярук. - К.: Ірпінь, 1997. - 408 с.

4. Ніколенко Л. Я. Ф.Чепіга – фундатор національної початкової освіти в Україні // Початкова школа. – 2005. - № 4. – С.47 – 48.

5. Свідлова Л. Дидактичні вправи для мовної розминки на уроках читання // Початкова школа. -2007. - № 7. – С.17-19.

6. Явоненко М. Методика підготовки до літературно-творчої діяльності // Початкова школа. – 2005. - № 5. – С.16-17.

Chahrak N. I., Lyba I. Y.,

*VasylStefanykPrecarpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine*

EDUCATION IN LATE LIFE AS THE COMPONENT OF SOCIAL ADAPTATION OF OLDER ADULTS

The article emphasizes on the need to ensure social adaptation of older people and the preservation of human capital. It is stressed the importance of education as a way of further development and self-realization in post-retirement period as well as social inclusion and continuation of active life position of older adults.

Keywords: population aging, older adults, lifelong learning, educational programs for older adults.

Challenges associated with the impact of demographic, economic and social factors call for social adaptation and re-adaptation of older people as well as their social integration in order to preserve human potential. Nowadays, education in late life is considered as one of the key instruments of social and economic progress and the development of intellectual potential of any country.

The special significance of learning in late life is caused by the transition from the concept of “education for a lifetime” to the concept of “lifelong education”, which is a characteristic feature of the system of education in the information society. In present days, the growing age group of elderly people needs to be ensured the adaptation to rapid economic and social change.

Under present-day conditions, the context for lifelong learning programs is changing, presenting us both opportunities and challenges that are new in human development. A change in the structure of life course has been emerging as the result of rising human life expectancy. Moreover, that rise is one of the most amazing facts in modern history (W. Sadler) [4].

According to UNO, the average life expectancy has increased about 30 years since 1950 and at the beginning of 20th century makes 68. People live the longest lives in Scandinavian countries and in Australia (over 80), West European countries, Japan, New Zealand, and Canada (over 78). In East European countries the average figure is 74, and in Ukraine – 69 [2].

Education is one of the significant factors of social progress and intellectual potential of any country. Thus, encouraging older adults to educational activity should become one of the strategic directions of the state policy. According to J. Poltuzhytski, lifelong education in accordance with the principle of permanence in adult education covers whole adulthood of a person including both retirement and pre-retirement age, which are fully withdrawn a guardianship [5].

Many prominent researches believe that how people age is determined not so much by their genes but by the way they live that includes an opportunity for second growth, and is closely associated with lifelong learning. According to D. Garvin, people, whose

lives illustrate growth, have been committed learners. They have been learning more about themselves, about opportunities and challenges, exploring new areas, and gaining new skills [1]. Their learning has not been just mental stimulation with an accumulation of information. Strategic learning includes gathering information, interpreting it, and then applying learning to new behaviors – the way they work and live [4].

It follows that a socially adopted person being on a pension, is a socially active person who acts under his/her own steam, who leads his/her life, making full use of his/her personal and professional experience and intellectual potential. Both civic society institutions and private educational sector can guarantee the opportunities for gaining extra competence by people of the third age and developing their motivation for learning activity. Both international knowledge and special features of national gerontological education should be taken into consideration to create the right educational conceptions and models of learning in retirement.

A successful learning environment for older adults is University of the Third Age. U3A provide learning opportunities for older adults who are largely free of work and family responsibilities. Worldwide, they typically exist in two forms: the French model, based on the first U3A funded by professor Pierre Vella in 1973 in Toulouse, they offer mostly formal courses; and the British model arising in Cambridge in 1981, emphasizes informal, autonomous self-help groups in which the instructors are usually third-agers themselves, not college professors [3].

It was a broad social context to favor the development of U3As in full swing of mass youth movements. In France, for example, the attraction of third-agers in universities was a stabilizing factor. One more reason for the development of U3As in the country was a high employment factor at universities. Since third-agers pay for learning, the problem of professors-students ratio could be solved. However, the main reason for the development of U3As was a demographic factor. Universities of the Third Age have been emerged as the result of rising human life expectancy and the increasing number of old age people.

In the United States and Canada, the form exists as Institutes of Learning in Retirement (ILR), begun in 1962 in New York. The Elderhostel (Road Scholar since 2011) Learning Network links most of the ILRs. Like the British model, ILRs are community based and often member conducted; like the French model, many are affiliated with colleges and universities [3]. The main purpose of Elderhostel was creating some new opportunities for rational and efficient life of old age people in society. The programs combined studying, travelling, and adventures, thereby supporting education, self-education, and communication with other people. The first Elderhostel program was realized in 1975 at the University of New Hampshire.

In both developed and developing countries, older people are not of great value in the modern society. In other words, people are suffering from depreciation and isolation. This fact reflects some negative stereotypes of older adults among the people of young generation. However, for the last 15-20 years some significant changes have taken place in most developed countries, which have principally influenced the system of social welfare of older adults, state social policy, and changing of the deep-seated attitude to old-agers.

Thus, most of the people of the old age consider education as an opportunity for growth and adaptation in society, communication and social activity. Since older people adaptation is realized harder under present-day conditions of social-economic and technical development, we can consider education as a successful adopting and developing mechanism, which is mutually advantageous and helpful for both the individuals and the

society. It helps the old age generation of people to save themselves from social isolation and turn themselves for socially active and creative members of society.

REFERENCES:

1. Garvin D. Learning in Action. – Boston: Harvard Business School Press, 2000.
2. Global Sherpa: Internationalisation, Global Development and World Rankings from a Positive, Comparative Perspective, <http://globalsherpa.org/global-development-and-world-rankings/>
3. Kerka S. Universities of the Third Age: Learning in Retirement // Trends and Issues Alert. – 1999. – No. 2. – P. 21-26.
4. Sadler W. Changing life options: uncovering the reaches of the third age, <http://thirdagecenter.com/Changing-life-options.pdf>.
5. Зых А. Непрерывное образование в контексте геронтологической теории. Развитие и главные идеи педагогики старения и старости, <http://lifelongeducation.ru/index.php/ru/literatura>

Ченіль М.М.,

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка,
м. Дрогобич, Україна*

ПЕДАГОГІКА МАРІЇ МОНТЕССОРІ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

У статті обґрунтовано доцільність введення донавчальних планів підготовки майбутніх вихователів курсу “Педагогіка Марії Монтессорі”. Предметом вивчення є ознайомлення з педагогічною технологією М. Монтессорі, застосування її відповідно до завдань сучасної української дошкільної освіти. Акцентовано увагу на можливостях моделювання педагогічних ситуацій і пошуку шляхів їх розв’язання на основі педагогіки М. Монтессорі.

Ключові слова: педагогіка, Марія Монтессорі, підготовка майбутніх вихователів, університет, Україна.

Звернення українських дослідників і практиків до педагогічних ідей М. Монтессорі актуальне, по-перше, у зв’язку з очевидним соціальним запитом українського суспільства на виховання вільної особистості, здатної на випереджувальне реагування щодо соціально-економічних змін у суспільстві й адаптацію до них, у пошуках шляхів самореалізації особистості; по-друге, у зв’язку з упровадженням педагогічного зарубіжного досвіду і відсутністю наукових рекомендацій щодо його практичної реалізації в умовах реформування системи освіти в Україні.

Сучасні педагоги, послідовники методу М. Монтессорі, на основі експериментів модернізують теорію, доповнюють її практикою використання, враховуючи вигоди науково-технічного прогресу, тенденції соціального розвитку суспільства [1]. Проте основні засади – самостійності, індивідуальності, ранньої соціалізації, поваги до світу дитини, наступності у здобутті знань людства, які залишаються серцевиною Монтессорі-педагогіки, реалізуються фрагментарно, непослідовно.

Виокремлення і введення до навчального плану підготовки фахівців дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка дисципліни “Педагогіка Марії Монтессорі” передбачає ознайомлення майбутніх вихователів з витоками становлення, розвитку інноваційної технології, аналіз основних педагогічних ідей, презентацію засобів, форм організації діяльності педагога в освітньому процесі, виокремлення напрацювань українських педагогів у реалізації і поширенні ідей М. Монтессорі у дошкільній освіті.

Вивчення навчальної дисципліни “Педагогіка Марії Монтессорі” сприятиме засвоєнню концептуальних засад педагогічної технології як одного з найкращих надбань у світовій практиці, формуванню у майбутнього вихователя власного педагогічного світогляду, практичних навичок у застосуванні основних засад педагогіки М. Монтессорі у сучасному дошкільному навчальному закладі України.

Вивчення навчальної дисципліни “Педагогіка Марії Монтессорі”, спілкування і навчання з педагогами-практиками, які мають багаторічний досвід використання цієї технології, є необхідною умовою підвищення якості навчання і виховання, підготовки майбутніх вихователів. Відтак набагато важливіше не просто передати дітям досвід попередніх поколінь, а й розвинути в них бажання до пізнавальної діяльності, експериментування, досліджування, створити умови для саморозвитку й самоусвідомлення своєї значущості як особистості в соціальному житті. Заслугують на вивчення і більш детальний аналіз випробувані нею відповідні складові п’яти зон розвитку у дитячому садку, спеціальна методика продуктивного розвитку дитини як індивідуальності, методи самостійної діяльності, методика проведення занять у малих групах, презентація знань “у колі”, організація розвивального середовища, методичні підходи до створення навчально-виховної атмосфери, налагодження продуктивної педагогічної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу на засадах педагогіки М. Монтессорі.

Навчальна дисципліна “Педагогіка Марії Монтессорі” розрахована на студентів, які навчаються за освітньою програмою підготовки бакалавра. Вона може бути використана для проведення науково-методичних семінарів із педагогічними працівниками дошкільних навчальних закладів, а також для слухачів факультетів підвищення кваліфікації та перепідготовки, серед педагогічної громадськості і батьків.

“Педагогіка Марії Монтессорі” як окрема навчальна дисципліна займає почесне місце у структурно-логічній схемі підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності “Дошкільна освіта”. *Предметом* вивчення курсу є ознайомлення з педагогічною технологією М. Монтессорі, застосування педагогіки М. Монтессорі відповідно до завдань сучасної української дошкільної освіти [2, с. 2].

Метою дисципліни є ознайомлення студентів з основними ключовими положеннями педагогічної технології М. Монтессорі, її особливостями, вимогами до організації спеціального розвивального середовища, педагогічним підходом у змісті, формах, методах виховання дітей дошкільного віку; зіставлення вимог нових освітніх програм із використанням означеної педагогічної технології в українській дошкільній освіті; формування у майбутнього вихователя власної педагогічної позиції щодо самовиховання на засадах Монтессорі-педагогіки; набуття досвіду самостійного і творчого аналізу й оцінки педагогічних явищ і ситуацій з використанням Монтессорі-педагогіки.

Завдання курсу “Педагогіка Марії Монтессорі”: формування професійно-педагогічних знань з навчальної дисципліни “Педагогіка М. Монтессорі” та її місце у системі педагогічних наук; розкриття об’єкта і предмета навчальної дисципліни,

специфіки її понятійно-категоріального апарату; розуміння особливостей цієї педагогічної технології в умовах сучасної української дошкільної освіти; формування практичних навичок щодо застосування ідей педагогіки М. Монтесорі у навчально-виховному процесі ДНЗ під час проходження педагогічної практики; виокремлення ідей дитиноцентризму у педагогічній технології М. Монтесорі; розвиток потенціалу творчого мислення вихователів із використанням провідних ідей педагогіки М. Монтесорі [2, с. 3].

У результаті вивчення навчальної дисципліни, опрацювання текстів лекцій студент повинен знати основні засади педагогіки М. Монтесорі, категорії, поняття цієї педагогічної технології; вимоги до організації розвивального середовища за педагогікою М. Монтесорі; основні принципи організації педагогічної взаємодії; особливості просвітницької роботи педагога з батьками вихованців за педагогікою М. Монтесорі; сутність методичних підходів у створенні навчально-виховної атмосфери; способи налагодження продуктивної педагогічної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу на засадах педагогіки М. Монтесорі; *вміти* порівнювати особливості педагогічної технології М. Монтесорі з іншими педагогічними технологіями; планувати освітню та виховну роботу у процесі професійної підготовки на основі гуманізму і дитиноцентризму; застосовувати проблемно-дослідницький підхід до організації діяльності з вихованцями, їхніми батьками, колегами на основі педагогіки М. Монтесорі тощо.

Дослідження і переосмислення основних ідей Марії Монтесорі допоможе у формуванні стратегії власних дій, дасть стимул до роздумів, буде сприяти творчому використанню різних концепцій та поглядів на проблеми виховання дитини в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дичківська І.М. М. Монтесорі: теорія і технологія / І.М. Дичківська, Т.І. Поніманська. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2009. – 304 с.
2. Педагогіка Марії Монтесорі : програма навчальної дисципліни для фахівців першого (бакалаврського) рівня галузі знань 01 Освіта спеціальності 012 Дошкільна освіта / Уклад. Н.З. Дудник. – Дрогобич : ДДПУ імені Івана Франка, 2016. – 14 с.

Яковишина Т.В.,

к.пед.н., доцент,

Рівненський державний гуманітарний університет (Україна)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У публікації охарактеризовано різні аспекти професійної підготовки майбутнього педагога до розвитку творчого мислення молодших школярів. Наголошується, що вміння розвивати творче мислення молодших школярів є одним із значущих професійних якостей учителя початкових класів. Готовність до пошуку шляхів формування інтересу до розвитку творчого мислення – вимога до спеціаліста як фахівця нової генерації.

Ключові слова: активна творча діяльність, професійно-педагогічна освіта, творче мислення.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року закріпила положення про те, що підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики. А розроблення нових підходів до професійно-педагогічної освіти здійснюватиметься в руслі загальних тенденцій перетворень вищої освіти України, одна з них – створення умов для особистісного та професійного розвитку дитини та педагога [3, с. 13].

Ми вважаємо, що саме у педагогічному вузі, у процесі навчання закладаються основи майбутньої педагогічної техніки, педагогічного такту, технологічної грамотності та педагогічної майстерності. Такий підхід дає можливість молодому педагогові упевнено почуватися у процесі професійної діяльності, швидше адаптуватися в умовах сучасної початкової школи, успішно розв'язувати складні навчально-виховні завдання, володіти умінями щодо вивчення особистісних якостей й особливостей учнів, визначення оптимальних умов педагогічного впливу, глибокого аналізу результатів своєї діяльності, умінням керувати емоційними та фізичними навантаженнями.

Визначальним чинником конкурентоздатності сучасного фахівця є його професійна готовність до розвитку творчого мислення у молодших школярів, а це, в свою чергу, є також і важливою передумовою для досягнення досконалості в подальшій педагогічній діяльності. Формування такої готовності майбутніх учителів у ВНЗ сприятиме ефективному просуванню у професійній діяльності [4, с. 46].

Проблема професійної підготовки майбутнього педагога завжди перебувала у полі зору теорії та практики вищої школи. Теоретичні концепції підготовки педагогічних кадрів досліджували С. Русова, В. Скуратівський, М. Стельмахович, В. Струманський, В. Сухомлинський та ін.

Так, до означеної проблеми звертався В. Сластьонін, який визначав готовність особистості до діяльності як особливий психічний стан, що сигналізує про наявність у суб'єкта образу структури певної дії та постійної скерованості свідомості на її виконання. «Вона (готовність) містить у собі різні настанови на усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку власних можливостей у їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами й необхідністю досягнення певного результату» [6, с. 65].

З позицій діяльнісного підходу підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого мислення молодших школярів передбачає таку форму активності студента, за якої він досягає свідомо поставлених цілей, що постають унаслідок виникнення певних потреб особистості.

Акцент на компетентнісному підході обумовлюється вимогами реформування національної системи освіти, тому кінцевим інтегрованим результатом навчальної діяльності у процесі професійної підготовки є компетенції суб'єктів навчально-виховного процесу [7].

Зазначені аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів є важливими у формуванні готовності здійснювати професійну діяльність і тільки підтверджують актуальність проблеми. У контексті досліджуваної проблеми індивідуально-особистісні якості педагога відіграють важливу роль. Доцільним вважаємо додати такий напрям професійної підготовки майбутніх учителів, як формування їхніх ціннісних орієнтацій, що спрямовують педагогічну діяльність [8, с. 9].

Власне, концептуальні положення підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого мислення у молодших школярів мають своїм підґрунтям системно-функціональну теорію професійного становлення особистості. Отже, професійне становлення майбутнього учителя початкових класів обумовлене особливостями

його майбутньої професії – здійсненню навчально-виховної діяльності у процесі викладання практично усіх без винятку предметів курсу початкової школи.

Узагальнюючи низку досліджень, підготовку майбутнього вчителя до розвитку творчого мислення в учнів початкової школи визначимо як усвідомлений особистісно значущий та внутрішньо сприйнятий процес формування готовності студентів до здійснення процесу розвитку творчого мислення в учнів початкової школи.

Таким чином, професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя розглядається нами як підготовка його до неперервного професійного розвитку. І важливу роль у зв'язку з цим відіграє перехід від масово-репродуктивної до індивідуально-творчої освіти, що створює умови для виявлення і формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя [4, с. 14].

У свою чергу, готовність майбутнього вчителя до розвитку творчого мислення в учнів початкової школи розуміємо як стан сформованості фахової компетентності щодо формування креативного мислення молодших школярів, яку характеризують наявність когнітивного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісного компонентів.

З огляду на це значний інтерес представляє дослідження М. Бантової, у якому визначено чотири основні напрями організації процесу підготовки майбутнього вчителя в системі роботи навчального закладу, а саме:

- 1) формування особистості майбутнього вчителя має відбуватися як у процесі аудиторної роботи, так і в позааудиторній діяльності;
- 2) обов'язковою складовою цілісної концепції педагога є професійне самовиховання;
- 3) формування всебічно розвиненої особистості шляхом активізації в різних сферах діяльності: соціальної, політичній, науковій, художній;
- 4) упровадження масових форм навчально-виховної роботи в діяльність навчального закладу [1, с. 24].

На нашу думку, навчання в педагогічному ВНЗ повинно орієнтуватись не тільки на предмет, що вивчається, але й на особистість студента, його індивідуальні особливості, потреби та інтереси. Це створює атмосферу співробітництва й зумовлює потребу діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукає до обміну думками, враженнями, досвідом. В організації навчання відбувається зміщення акценту з домінування окремих форм і методів навчання на визнання їх плюралізму, переваги творчої ініціативи, конструювання «ситуації успіху», «ситуації вибору», самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самовираження, самореалізації. Саме така постановка питання дає можливість студентам спостерігати, а пізніше самим використовувати, такі прийоми та методи роботи, які впливають на розвиток творчого мислення як у студентів, так і у молодших школярів [2, с. 25].

У більшості випадків творче мислення розглядається учителем тільки як засіб організації навчального процесу, як мотиватор пізнавальної діяльності. Не витримана тенденція до пошуку шляхів формування інтересу до розвитку творчого мислення в молодшому шкільному віці.

Уміння розвивати творче мислення молодших школярів є одним із значущих професійних якостей учителя початкових класів. Його засади можуть бути сформовані на підставі реалізації особистісно орієнтованого комплексу засобів підготовки студентів ВНЗ, які визначаються такими умовами:

- процес навчання з формування творчого мислення у молодших школярів визначається як мета даної підготовки та буде включений в навчальні програми психолого-педагогічного циклу;
- забезпечення достатньо успішного засвоєння студентами у курсі педагогіки

та психології сутності та ролі творчого мислення у процесі навчання [5].

Проведення теоретичного аналізу основних дефініцій з проблеми дослідження дало нам змогу узагальнити поняття «готовність майбутніх вчителів початкових класів до формування творчого мислення молодших школярів» як цілісне особистісне інтегративне утворення, що характеризується сукупністю гуманістичних і практичних ціннісних орієнтацій, фаховою і ключовою компетентностями з питань розвитку творчого мислення молодших школярів.

Активна творча діяльність учителя має позитивний результат у тому випадку, коли базується на двох засадах: розвитку творчої активності студентів у вузі та подальшій організації творчого пошуку вчителя в школі. Саме тому одне з головних завдань навчання майбутніх учителів у виші є розвиток їхніх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування вмінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бантова М. Методика викладання математики в початкових класах / М. Бантова. – К.: Вища школа, 1982. – 288 с.
2. Бірюк Л. Аксиологічний підхід до формування майбутнього вчителя початкової ланки освіти / Л. Бірюк // Шлях освіти. – 2008. – № 4. – С.24-27.
3. Бойко А. Модернізація підготовки вчителя: єдність теорії і практики / А. Бойко // Полтавський державний педагогічний університет імені В. Короленка: зб. наук. пр. / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Короленка. – Полтава, 2003. – Вип. 5. – С. 12-22. – (Серія: Педагогічні науки).
4. Бурчак С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчого мислення учнів у процесі навчання математики: метод. пос. / С. Бурчак. – Суми: РВВ СОШПО, 2010. – 116 с.
5. Іванова І. Розвиток мислення учнів під час навчання розв'язування задач / І. Іванова // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Вип. 104. – Черкаси, 2007. – С. 106-115.
6. Слостенин В. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. Слостенин. – М.: Просвещение, 1996. – 160 с.
7. Сутягина В. Организация подготовки студентов к обучению младших школьников элементам геометрии на основе идей гуманитаризации образования [Текст] / В. Сутягина // Начальная школа. – 2006. – №3. – С.85-92.
8. Яковлева Е. Готовим учителей начальных классов / Е. Яковлева // Начальная школа. – 2009. – №10. – С.7-11.

Янісіє Ю.О.,

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
м. Дрогобич, Україна*

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті обґрунтовано періодизацію розвитку вищої педагогічної освіти Польщі кінця ХХ – початку ХХІ ст.; розкрито характерні особливості двох виокремлених періодів; наголошено на таких позитивних тенденціях сучасного етапу, як: розширення мережі вищих педагогічних шкіл, посилення методичної і науково-

дослідницької роботи; запровадження та розвиток багатоступеневої системи здобуття вищої освіти; реорганізація вищих педагогічних шкіл; постійне вдосконалення матеріально-технічної бази.

Ключові слова: вища педагогічна освіта Польщі, вищі педагогічні школи, підготовка вчителів.

На початку 90-х рр. ХХ ст. у вищих педагогічних закладах Польщі відбулись зміни в системі професійної підготовки, організаційній структурі, програмах навчання, напрямках підготовки, зумовлені реформами суспільно-політичного життя країни та освітньої системи, її засадничих компонентів [8, с. 13 – 22].

У цей час велика увага педагогічної громадськості була звернена на вдосконалення навчального процесу, системи його методів, підвищення рівня освіти майбутніх учителів. Ухвалений 7 вересня 1991 р. Закон «Про систему освіти» забезпечив сприятливі умови для розробки нових навчальних програм та статутів вищої педагогічної освіти. Вищим навчальним закладам Польщі, у тому числі і педагогічним, надали право самостійно визначати кількість студентів, напрями та форми підготовки, специфіку освітнього процесу. Координацією навчально-виховної роботи у них займалася Головна рада вищої школи Польщі (Rada Główna Szkolnictwa Wyższego), через яку профільний Міністр керував на системою педагогічної освіти та визначав вимоги до кваліфікації педагогічних кадрів [10].

Програми навчання й організаційна структура вищих педагогічних шкіл у цей період були максимально наближеними до університетських: вони проводили підготовку не тільки фахівців освітніх закладів, а й для інших галузей. Це відповідно сприяло налагодженню безпосереднього зв'язку між теоретичною підготовкою у вищих навчальних закладах, ринком праці та потребами економіки. З огляду на це у вищих педагогічних школах було відкрито нові, затребувані на ринку праці спеціальності та напрями підготовки фахівців (як на стаціонарній, так і на заочній формах навчання) [6, с. 25].

Ще одним суттєвим нововведенням у діяльності педагогічних вишів Польщі стало трирічне профільне навчання, після закінчення якого випускникам видавався диплом ліценціата, що надавав можливість для роботи в основній школі та позашкільних навчальних закладах. Також у 1990 р. Міністерство народної освіти Польщі запровадило типові уніфіковані програми і зразки дипломів [3, с. 74 – 75].

Принципово новим явищем в освітній системі Польщі стала поява перших приватних вищих педагогічних шкіл, які спочатку здійснювали підготовку майбутніх учителів за освітньо-кваліфікаційним рівнем ліценціата, а згодом – магістра. Ці ВНЗ у своїй діяльності використовували навчальні плани, аналогічні відповідним планам вищих педагогічних шкіл, та залучали до навчально-виховного процесу науково-педагогічні кадри з державних вишів. Значною відмінністю в діяльності приватних і державних вищих педагогічних шкіл було те, що останні фінансувалися за рахунок державних коштів, а приватні – фізичних та юридичних осіб [7, с. 28 – 33]. До прикладу, в Польщі наприкінці ХХ ст. були створені приватні вищі педагогічні школи, а саме: Верхньосілезька вища педагогічна школа ім. кардинала Августи Хльонда у м. Мисловіці; Мазовецька вища гуманістично-педагогічна школа у м. Ловіч, приватна вища педагогічна школа у м. Бялосток, Вища філософсько-педагогічна школа «Ignatianum» у м. Краків, вища педагогічна школа у м. Лодзь, вища педагогічна школа Товариства знання польського у м. Варшава та вища педагогічна школа Спілки польських вчителів у м. Варшава.

Але професійна підготовка педагогічних працівників у згаданих вищих педагогічних навчальних закладах Польщі була об'єктом постійної критики стосовно рівня

професійної майстерності майбутніх фахівців, їх недостатньої кваліфікації. Про це писали у своїх дослідженнях багато науковців (Х. Беднарський, К. Дурай-Новакова, Б. Квятковська-Коваль, Ф. Шльосек). Організаційні аспекти психолого-педагогічної підготовки висвітлювала Б. Квятковська-Коваль; відсутність єдиних програм, що призводило до довільності у виборі змісту, форм та методів професійної підготовки, аналізували В. Банах, Х. Беднарський; недостатнє поєднання теоретичної та практичної підготовки стало об'єктом досліджень Г. Квятковської, В. Оконя; недостатньою кількістю годин, передбачених на психолого-педагогічну підготовку стурбовані Є. Каргуль, Р. Цешинська [1, с. 30].

На межі століть розпочалася загальна реорганізація системи вищої педагогічної освіти відповідно до вимог і положень Болонського процесу. У 1999 р. у Польщі було проведено освітню реформу відповідно до ринкових запитів підготовки фахівців та соціальної політики держави. Загалом вищі педагогічні школи зазнали кардинальних змін, зумовлених впливом євроінтеграційних процесів та поглибленням кризових суспільних освітніх явищ [9, с. 5 – 18].

Важливим етапом у розвитку вищих педагогічних шкіл Польщі дослідженого періоду є їх приєднання до європейського освітнього простору та налагодження співпраці з навчальними закладами країн – учасниць Болонського процесу. Польща, приєднавшись у 1999 р. до Болонського процесу, ініціювала розвиток двоступеневої системи освіти та вимог ECTS (European Credit Transfer System – Європейської кредитно-трансферної системи), запровадила додатки до диплома, створила державну Акредитаційну комісію, активно пролонгує мобільність студентів та науково-педагогічних кадрів у рамках міжнародних програм обміну [5, с. 125].

У цей період відповідно до вимог Болонського процесу освітні заклади Польщі перейшли на кредитно-модульну організацію навчального процесу та двоступеневість вищої освіти («ліценціат» – «магістр»). При цьому тривалість навчання на I-му циклі має становити не менше 3-х і не більше 4-х років. Студії упродовж другого циклу передбачають отримання ступеня магістра (через 1 – 2 роки навчання після одержання 1-го ступеня) і/або докторського ступеня (за умови загальної тривалості навчання 7 – 8 років) [2].

Згідно з проектом Європейської комісії про узгодження освітніх структур у Європі, з 2000 р. у вищих педагогічних школах запроваджується особистісно орієнтована модель освіти, що особливо актуалізується в умовах глобалізації, прискорення суспільно-економічних змін, посилення конкурентності, автономізації, професіоналізації, праксеологізації й підвищення мобільності підготовки фахівців у сучасному суспільстві [4, с. 14].

Особливістю аналізованого етапу розвитку вищих педагогічних шкіл Польщі кінця XX – початку XXI ст. є успішне впровадження Європейської системи трансферу оцінок для першого й другого циклів вищої освіти, а також підготовка пілотного проекту використання зазначеної системи. Сьогодні Польща є однією з 19 країн, де у більшості вищих навчальних закладів реалізується двоциклова структурна модель ECTS $180+120=300$ [4, с.12].

Сучасні польські ВНЗ стали потужними освітніми та науковими осередками не тільки тих воєводств, у яких вони функціонують, а й усієї країни. Вони розвиваються відповідно до високих запитів та потреб мінливого і глобалізованого сьогодення. Науково-педагогічні працівники цих закладів співпрацюють зі своїми колегами із вищів Західної та Східної Європи, США, Канади, Японії, Китаю та ін., беруть участь у міжнародних конференціях, симпозіумах, організують численні міжнародні представницькі наукові форуми на базі своїх освітніх установ.

Отже, як бачимо, вищі педагогічні школи Польщі впродовж кінця ХХ – початку ХХІ ст. пройшли два періоди розвитку із притаманними їм характерними особливостями і зрештою трансформувалися в потужні університети й академії, що проводять підготовку фахівців за різними напрямками й спеціальностями, виконуючи функції важливих наукових осередків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біницька К.М. Реформування вищої педагогічної освіти в Республіці Польща / К.М. Біницька // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. – Хмельницький : ХГПА, 2009. – Вип. 6. – С. 27 – 31.
2. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка – Прага – Берлін) / упоряд. : Степко М.Ф., Болубаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
3. Кучай О. Стан та розвиток освіти в Польщі / Олександр Кучай // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Вип. 32. – С. 73 – 78.
4. Майборода В.С. Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. С. Майборода. – К., 2011. – 24 с.
5. Сисоєва С. Освітні системи країн європейського Союзу: загальна характеристика / Світлана Сисоєва, Тетяна Кристопчук. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.
6. Kwiatkowski S. M. Kształcenie zawodowe: dylematy teorii i praktyki / Stefan Michał Kwiatkowski. – Instytut Badań Edukacyjnych, 2001. – 239 s.
7. Niemiec J. Miejsce wyższego szkolnictwa niepaństwowego / Jerzy Niemiec // Wyższe szkolnictwo niepaństwowe w systemie edukacji narodowej ; red. Jan. Bogucz, Adam Knap. – Warszawa, 1996. – S. 28 – 33.
8. Szymański M. J. Kształcenie pedagogiczne w szkołach wyższych w warunkach (nie) zmiany / Mirosław J. Szymański / Nowa szkoła. – 2010. – Nr. 9. – S. 13 – 22.
9. Szymański M. J. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania / Mirosław Szymański // Ruch Pedagogiczny. – 2003. – 1 – 2. – S. 5 – 18.
10. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie oświaty. Związek nauczycielstwa polskiego. – Zarząd Główny Warszawa, 2003. – 59 s.

СЕКЦІЯ «ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ»

*Балан К.М.,**Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна***ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті розкрито основні психологічні особливості художньо-естетичного розвитку дитини дошкільного віку. Підкреслено важливе значення розвитку художніх здібностей дитини-дошкільника. Розглянуто проблему художнього сприймання дітей в сучасній педагогіці.

Ключові слова: художнє сприймання, творча активність, дитяча творчість, здібності.

В умовах ситуації початку ХХІ століття зміни ієрархії естетичних і моральних цінностей, художнє виховання покликане бути гарантом повноцінного формування і збереження цілісності особистості, що розвивається. У дошкільному віці закладається фундамент її творчого потенціалу, її ціннісні й естетичні установки. Розвиток здатності до естетичного сприйняття мистецтва, так само як і природи, здатне дати той внутрішній орієнтир (почуття гармонії і міри), який направляє особистісний розвиток по збалансованому шляху.

Розвиток художнього сприйняття – актуальна проблема теорії і практики художнього виховання дітей. Даний вид перцепції є вищою психічною функцією людини і досягає свого максимального розвитку в дорослий період.

Проблеми художнього сприйняття дійсності приділяють велику увагу багато психологів-дослідників художньої творчості, незалежно від поділюваних ними теоретичних концепцій, наприклад, Р. Арнхейм, що розвивав положення гештальтпсихології, Е. Нойман, послідовник К.Г. Юнга, А. Маслоу, представник гуманістичної психології. Практично всі дослідники розглядають художнє сприйняття дійсності як прояв художньої обдарованості і важливу основу художніх здібностей.

Психологічні основи проблеми формування творчої активності дітей дошкільного віку представлені в роботах Б. Г. Ананьєва, Л. А. Венгер, Л. С. Виготського, Е.І. Ігнат'єва, Д.В. Колесова, Г.А. Урунтаєвой та ін. Педагогічний аспект художньо-творчого розвитку дошкільників викладається в працях Н.А. Ветлугиной, Т.Н. Дороновой, Т.С. Комаровой, Н.П. Сакуліной, О.П. Радиновой, Н.Б. Халезовой, Т.Я. Шпікаловой та ін.

Загальновідомо: саме в дошкільний період дитинства розвиваються багато психічних властивостей людини, якості її особистості. Велике надбання цього віку формування та розвиток здібностей до образотворчої діяльності, виховання художнього смаку і естетичного сприйняття. У дослідженнях В.І. Ігнат'єва, В.С.Кузіна, Н.П. Сакуліной, Е.А. Флерина експериментально доведено, що створення зображення вимагає, щоб діти чітко представляли ті предмети і об'єкти, які слід зобразити. Всі ці уявлення формуються на основі сприйняття, але обов'язково емоційно-естетично пофарбованого.

Емоційно-естетичне сприйняття розвивається в процесі цілеспрямованих спостережень і малювання з натури, по пам'яті та ін. На цій основі розвиваються процеси образотворчої діяльності уяви, збагачується різноманітність вражень.

Художнє сприйняття – складний процес співучасті і співтворчості сприймаючого суб'єкта, який рухається від твору в цілому до ідеї, закладеної автором. Про-

дуктом художнього сприйняття стає «вторинний образ» і сенс, який збігається або не збігається з образом та ідеєю задуманими автором [1].

Художнє сприйняття характеризується:

- цілісністю (сприйняття змісту і засоби виразності);
- емоційною насиченістю;
- оцінним характером.

У педагогічних і психологічних дослідженнях висловлюють різні точки зору з приводу дитячої творчості, в основі творчої діяльності лежить здатність людського мозку (Б.Н. Венгер, Л.С. Виготський, П.Л. Гальперін), переробляти інформацію, комбінувати її, створюючи нові образи. При художній творчості особливу роль відіграє розвиток усіх психічних процесів, а також розвиток сприйняття, художніх переживань [2, с. 32].

У дошкільному віці відбувається розвиток всіх сторін особистості, психічних процесів, причому жоден з них не завершується; всі вони знаходяться в стадії становлення.

Психологи, які вивчають дітей дошкільного віку В.В. Давидов, Я.Л. Коломенський, В.С. Мухіна, Е.А. Панько, Д.Б. Ельконін виділяють особливості розвитку основних психічних процесів у дітей [4].

Пізнання людиною навколишнього світу починається з «живого споглядання» – відчуттів, сприймань, уявлень. До семи років ці пізнавальні процеси вже досить розвинені, але особливе значення для розвитку дитячої творчості представляє процес сприйняття.

Привчаючи дітей жити і працювати за законами краси, треба змалечку привчати їх бачити красу оточуючого світу. Потреба в красі у дитини існує з перших днів життя. Починаючи освоювати елементарні рухи, малюк тягне руки до красивої іграшки і затихає, почувши звуки музики, дивлячись ілюстрації до своїх книжок, говорить : «Гарна!», і сам пробує малювати на аркуші олівцем тільки зрозумілу йому красу. Істину сприймає тільки чиста душа. Душа малюка...

Образотворче мистецтво – це введення дітей у світ мистецтва, емоційно пов'язані із своїм змістом і зі світом спостережень, переживань, роздумів. Дитина повинна розуміти суть творів мистецтва, що краса – поняття людське. Тільки людина бачить красу, тільки дитина свідомо її створює.

Специфікою розвитку художньої творчості дітей є:

- система навчання дітей з 4-6 років;
- активізація соціативного мислення, фантазій та художньої уяви в ігрових та проблемних ситуаціях кожного заняття;
- зростаюча роль композиції як умови, що створює можливість для виявлення творчих здібностей дітей.

Елементарна художня грамота активно сприяє і найкраще засвоюється дітьми в образних, ігрових та емоційних насичених формах.

Відомий вчений Н.В. Ветлугіна реко-мендує використовувати для визначення продукту дитячої діяльності термін «художній образ»[1].

На початковому етапі важливо навчити вихованців активно сприймати навколишній світ. Діти мають набути навичок орієнтування у різноманітному світі просторових форм, навчитися порівнювати і вирізняти основні кольори і відтінки, пластині особливості найпростіших форм. На заняттях по зображувальній діяльності діти мають навчитися працювати з різноманітним матеріалом, використовувати його, як художній, ознайомитися з елементами графіки, живопису.

Малювання – благородна діяльність для виховання почуттів. Тому, передусім, діти люблять малювати. Заняття з малювання може стати зустріччю дитини з тво-

ром мистецтва – казкою, загадковим для неї. Такі зустрічі дошкільнят допомагають помічати красу, радіти й дивуватись їй і висловлювати свої почуття [3].

Навчання зображувальної діяльності сприяє формуванню таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. У процесі спостережень, при обстеженні предметів та їхніх частин перед зображенням, дітей вчать виділяти форму предметів та їхніх частин, величину і розміщення частин у предметі, колір. Зображення різних за формою предметів потребує їх зіставлення та встановлення відмінностей. Разом з тим діти вчать порівнювати предмети, явища та виділяти в них загальне та відмінне, об'єднувати предмети за схожими ознаками.

На заняттях із зображувальної діяльності розвивається мовлення дітей: засвоєння назв форм, кольорів та їх відтінків, просторових позначень сприяє збагаченню словника; висловлювання в процесі спостережень за предметами та явищами, при обстеженні предметів, а також при розгляданні ілюстрацій, репродукцій картин художників позитивно впливають на розширення словникового запасу та формування зв'язного мовлення. Використання образних порівнянь, віршів для естетичної характеристики предметів сприяє розвитку виразного мовлення.

Отже, художньо-естетичний розвиток дитини дошкільного віку має виключне значення для становлення особистості дошкільника, розвитку його психічних процесів, знання навколишньої дійсності, пізнання себе і своїх творчих здібностей, що виступають підґрунтям для ефективної творчої діяльності дитини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ветлугина Н. А. Художественное творчество в детском саду / Наталья Ветлугина. – М. : Просвещение, 2014. – 276 с.
2. Венгер Н.Ю. Дорога до розвитку творчості // Дошкільне виховання. – 2012. – №11. – С. 32-38.
3. Бакушинский, А. В. Художественное творчество и воспитание: Опыт исследований на материале пространственных искусств [Текст] / А. В. Бакушинский. – М.: Культура и просвещение, 2012. – 66 с.
4. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі. Підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур. – Київ: Видавничий Дім “Слово”, 2010. – 376 с.

*Довгань Т.С.,
Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розкрито основні психологічні характеристики сімейного виховання дитини дошкільного віку. Обґрунтовано значення сімейних відносин для розвитку гармонійно-розвиненої особистості. Охарактеризовані тактики сімейного виховання.

Ключові слова: сім'я, виховання, виховний вплив, сімейні цінності, виховний потенціал.

Актуальність досліджень в царині сімейної проблематики зумовлена загальною кризою сім'ї, яку відзначають педагоги, психологи, соціологи, демографи. Ця криза є доволі поширеною, виявляється у кількісних (зменшення показників народжуваності дітей, значна кількість розлучень, проблемних сімей) та якісних показ-

никах (трансформація суспільних та сімейних цінностей, ослаблення виховної функції сім'ї, психологічні проблеми членів сім'ї тощо).

Як усякий організований процес, сімейне виховання передбачає певну цілеспрямованість, наявність конкретних завдань.

У сімейному вихованні важливе місце повинна займати турбота про здоров'я дитини, її фізична підготовка, загартовування, розвиток сили, спритності, швидкості, витривалості. Здорова, фізично розвинена людина здатна більш успішно займатися розумовою й фізичною працею, у неї звичайно гарний, бадьорий настрій, і вона, як правило, доброзичлива до навколишніх, готова прийти на поміч, гостріше сприймає красу й сама прагне все робити красиво.

Вивченню сім'ї як соціального інституту та малої групи присвячено роботи А.І. Антонова, М.С. Мацковського, В.І. Медкова, А.Г. Харчева та ін..

У сім'ї дитина отримує перші уявлення про себе та інших людей, розвиває необхідні для життя соціальні почуття, навички спілкування і спільної діяльності. Сім'я створює передумови для взаємопроникнення світу дітей і світу дорослих, що є важливим чинником соціалізації особистості. Унікальні виховні можливості сім'ї впливають на людину протягом усього її життя.

Універсальний, постійний виховний вплив сім'ї на особистість є наслідком дії таких чинників [2, с.43]:

- Безкорислива любов до дитини, яка вселяє їй почуття захищеності, створює атмосферу душевності, соціального і життєвого оптимізму. Взаємини дітей і дорослих у сім'ї є справжньою школою почуттів, найважливішим фактором, що формує емоційно-мотиваційну сферу дошкільника, його ставлення до людей і життя. Все це є важливими передумовами розвитку індивідуальності дитини.

- Природне включення дитини у найрізноманітніші людські стосунки.

Відбувається це передусім завдяки участі дитини у спільних з дорослими видах діяльності.

- Багаторольова структура сімейного колективу, яка забезпечує багатогранність, постійність і тривалість його виховного впливу. Цей вплив відбувається у процесі взаємодії дитини і дорослих за найрізноманітніших життєвих ситуацій, щодня повторюється у різних формах.

- Можливість набуття дитиною позитивного досвіду і переживання негативних почуттів. Усе це відбувається в атмосфері довіри, гуманного ставлення до дитини, які є необхідними для набуття почуття впевненості, відповідальності, уміння долати життєві негаразди, гідно поводитися за будь-яких обставин.

Головне, щоб дитина сприймала сім'ю як фактор її емоційного затишку, внутрішнього комфорту, гарантію того, що за будь-яких умов вона знайде тут розуміння, підтримку і захист. Вона повинна навчитися визнавати свої негативні почуття, уміти тактовно стримувати, вгамовувати їх. Як зауважував П. Лесгафт, «таємниця сімейного виховання у тому і полягає, щоб дати дитині самій розгортатися, робити все самій». Тому дорослі повинні «завжди ставитись до дитини з першого дня появи її на світ, як до людини, з повним визнанням її особистості...» [5].

Характерною особливістю виховного впливу сім'ї є його первинність. Йдеться про те, що сім'я є першим джерелом цього впливу, а, як зазначав Ж.-Ж. Руссо, кожен наступний вихователь значно слабше впливає на дитину, ніж попередній. Крім того, процес виховання в сім'ї є більш природним, ніж у виховному закладі. Взаємодія у сім'ї передбачає ширші можливості для дитини бути суб'єктом діяльності, ніж у дошкільних закладах, у яких вона є більш зарегламентованою [2].

Політична, соціально-економічна нестабільність деструктивно впливають на соціальне самопочуття сім'ї, породжують нервозність, апатію, соціальний песимізм

дорослих або їх гіпертрофоване ставлення до матеріальних чинників буття, що неминуче позначається на формуванні внутрішнього світу дітей.

За твердженням психологів, неповна сім'я є одним із найпотужніших джерел психогенних переживань особистості (неврозів, гострих афективних реакцій, ситуативне обумовлених порушень поведінки). Психічно травмує дітей розлучення батьків та їхня боротьба за дитину чи, навпаки, збайдужіння до дитини одного з них. Розлучення породжує проблему дозованого спілкування, задарювання дитини як засіб підтвердження любові до неї та інші болісні явища. Часто переживання дитини посилює психічна травма того з батьків, з ким вона залишилася [1].

Відчуття дошкільником неповноцінності сім'ї, в якій він виховується, може позначитися на його статевій соціалізації, розвитку очікувань стосовно власної майбутньої сім'ї. У дівчинки формується підсвідоме уявлення про те, що без батька її діти можуть обійтися, тобто повноцінна сім'я не стає головною цінністю її життя. Хлопчик за такої ситуації має матір за зразок чоловічої поведінки у сім'ї, оскільки вона перебирає на себе роль захисника, хазяїна, створювача і розпорядника матеріальних благ. За таких умов він виростає малоініціативним, несміливим, йому не вистачає необхідних для дорослого життя чоловічих якостей, що в майбутньому породить проблеми формування його дітей.

Необхідно охарактеризувати основні тактики сімейного виховання дитини дошкільного віку.

Тактика «диктат» - такі взаємини засновані на жорсткій регламентації поведінки дитини, суворому контролю за нею, використанні покарань, погроз тощо. Як правило, у таких сім'ях діти живуть у страху, постійно лицеміряють, брешуть, наслідком чого стають різноманітні відхилення у їхній поведінці.

Тактика «опіка». Цю тактику характеризують максимальне дистанціювання дорослих від життя дитини, абсолютне невтручання у її справи, залишення наодинці зі своїми проблемами, мінімальні вимоги до її поведінки.

Тактика «співробітництво». Ця тактика виховання дітей є найпродуктивнішою, оскільки батьки намагаються бути їхніми соратниками, є відкритими і щирими з ними, охоче впускають їх у свій світ. Між ними немає необґрунтованих таємниць, недовіри.

Особливо збагачує виховний потенціал сім'ї участь у вихованні дітей представників різних поколінь, які мають більший життєвий досвід, більше вільного часу, ніж батьки. За правильної поведінки батьків стосунки їхніх дітей з бабусями і дідусями є емоційно близькими. Старше покоління більше орієнтоване на те, щоб онуки повноцінно проживали своє дитинство, батьки здебільшого розглядають дошкільний вік своїх дітей як підготовку до успіхів у дорослому житті, намагаючись урізноманітнити її заняттями іноземними мовами, спортом, музикою та ін. Там, де існує гармонія поглядів і впливів на розвиток, становлення дитини, вона має найбільше шансів повноцінно сформуватися як гармонійна особистість.

Особливу роль у сімейному вихованні, соціалізації дитини відіграють родинні традиції і звичаї [4].

Сімейні традиції регламентують створення сім'ї, появу дитини, подружні, батьківські стосунки, ведення домашнього господарства, організацію дозвілля, вшанування пам'яті предків.

Звичаї — безпосередні приписи певних дій у конкретних ситуаціях, що відтворюють сімейні стосунки у життєдіяльності наступних поколінь. Стосуються вони як зовнішніх (прихід у гості, прийом гостей, пошанування предків), так і внутрішніх (колискова і поцілунок на добраніч, побажання доброго ранку тощо) форм поведінки.

Традиції та звичаї є взаємопов'язаними у реальному житті. Традиції є більш динамічним і багатоманітним явищем родинного життя, ніж звичаї, вони створюють простір для творчого використання звичаїв.

Отже, щирі стосунки між членами сім'ї, безпосередність почуттів одне до одного є джерелом формування гармонійної, самодостатньої особистості дитини, а також збагачення взаємин дорослих, стимулювання їхнього самовиховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Актуальні проблеми досліджень сучасної сім'ї в Україні .Т. М. Яблонська // Український соціум. - 2004. - № 2 (4). - С. 80-84.
2. Жан Жак Руссо. Историко-философские этюды / Ж.Ж.Руссо. – М.: «Мысль» 1984. 348 с.
3. Кулик Л.А. Сімейне виховання: Навчальний посібник / Л.А. Кулик - М.: Просвещение 2003. 175с.
3. Ковальов, С.В. Психологія сучасної сім'ї: Навчальний посібник / С.В. Ковальов – М.: Просвещение 1999. 270с.
4. Лазарев О.О. Сімейна педагогіка: Навчальний посібник / А. О. Лазарев – М.: Академія 2005. 314с.
5. Лесгафт, П.Ф. Сімейне виховання дитини та його значення: Навчальний посібник / П.Ф. Лесгафт - М.: Просвещение 1992. 200с.

Фоміна І.С.,

Херсонський державний університет, м.Херсон, Україна

ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ ЯК КАТЕГОРІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

У статті розкрито значення поняття «художній образ» в психології. Розглянуті основні психологічні характеристики сприймання художнього образу. Визначено зміст психічного образу як автономне утворення свідомості.

Ключові слова: психічний образ, сприймання, образне відображення дійсності, художня творчість.

Серед методологічних проблем психології чільне місце належить психогностичній проблемі, суть якої коротко можна виразити в питаннях: як співвідносяться психічний образ і відображений в ньому предмет? Який механізм побудови та функціонування образу?

Образне відображення дійсності в людській свідомості вибіркове – «це знайдена самою природою найбільш ефективна форма долаття протиріччя між нескінченним розмаїттям світу і обмеженою можливістю відтворення в системах, що її відображають» [3, с. 135].

Образ як термін і категорія використовується у філософії і психології, але при цьому в нього вкладається різний зміст. У гносеології під образом розуміється результативна сторона будь-якої форми відображувальної діяльності (в тому числі і афективно-вольової). Образ як категорія психологічної науки фіксує один з аспектів психічної реальності – пізнавальний – на відміну від праксичного та мотиваційного. В психологічних дослідженнях мислення під образом розуміють одиницю оперування мислительним змістом, яка, на відміну від поняття, має наочний характер [7].

Попередні характеристики окремих граней і рівнів пізнавальної діяльності, що склали згодом зміст категорії «образ», знаходимо у Р. Декарта, Г. Спенсера, І.М.

Сеченова, О.О. Потєбні, які виходили з конкретних історичних форм детерміністичного пояснення психіки [1].

Суб'єктивізація змісту психічного образу найповніше виражена в працях В. Вундта, який розглядав образ як автономне утворення свідомості, що має внутрішнє походження і не зв'язане іманентно з об'єктивною дійсністю. Образ – це внутрішня мозаїка відчуттів. Регулярний і закономірний перебіг психічних образів, за Вундтом, детермінується ними самими: психічне є причиною самого себе.

Аналіз І.М. Сеченовим такої властивості психічного образу, як об'єктивованість, винесеність за межі «внутрішньотілесного» простору, свідчив про штучність протиставлення суб'єктивних та об'єктивних компонентів психіки. І.М. Сеченов відзначав, що образи виникають як результат дії зовнішніх подразників і «локалізуються» в просторі джерела зовнішніх сигналів: всі відчуття відносяться «свідомістю назовні, до зумовлюючих їх причин». Такий підхід до психічних явищ відкривав шлях до розуміння образу як діалектичної єдності зовнішнього і внутрішнього, суб'єктивного та об'єктивного [6].

Як відомо, вітчизняна психологічна наука традиційно розглядає образ у світлі теорії відображення, одним з основних положень якої є визначення психіки людини (відображаюче) як суб'єктивного відображення об'єктивної дійсності (відображуване). Тому образ предмету не є самим предметом, і не є його знаком, а є його відображенням (С.Л. Рубінштейн). Він є носієм відображення і співвідноситься з відображуваним оригіналом за способом організації відповідних властивостей об'єкта (Б.Ф. Ломов). Образ є результатом пізнання суб'єктом об'єкта, впорядкованість елементів якого відповідає впорядкованості зв'язків, якостей, відношень об'єкту-оригіналу (В.С. Тюттін).

Більш детального і глибокого вивчення потребує поняття «художнього образу». Фактор естетичного переживання переводить образ у розряд художнього образу.

Проблема специфіки художнього образу привертала увагу дослідників упродовж усієї історії розвитку цивілізації. Споконвічне (свідоме чи позасвідоме) бажання проникнути у внутрішній світ людини, опанувати механізмами впливу на неї привело до виникнення теоретичної проблеми образу. Поняття «образ» зустрічається вже у теоретичних розробках Платона. В інтерпретації античного філософа образ — це відображення певної речі. Позиція Платона важлива тому, що саме він уперше почав працювати з феноменом художника, запропонувавши свою модель розуміння мистецтва, яке, на думку філософа, є «тінню від тіні буття». Він стверджував, що світ — це первинна копія Абсолюту, а мистецтво, відповідно, його вторинне копіювання. Таке розуміння філософом природи мистецтва пояснює його тлумачення художнього образу.

У процесі художньої творчості, у якому задіяні думка, уява, фантазія, переживання, натхнення, інтуїція художника, народжується художній образ. Створюючи художній образ, творець свідомо або несвідомо припускає його вплив на публіку. Одним з елементів такого впливу можна вважати багатозначність і недосказанність художнього образу.

Недосказанність стимулює думку сприймаючого, дає простір для творчої фантазії.

Єдність процесу відображення і вираження розглядається як поєднання в художньому образі того, що «ісходить» від предметів, фактів, явищ дійсності, і того, що вкладає митець.

Необхідно зазначити, що художній образ — особлива форма естетичного освоєння світу, при якій зберігається його предметно-чуттєвий характер, цілісність, життєвість, конкретність, на відміну від наукового пізнання.

Ми поділяємо думку О.В. Ратушної стосовно онтології художнього образу, яка визначена значно більшою мірою наявним у ньому духом незмінності, вічності, абсолютності, ніж тим, що він має певні матеріальні форми буття. Останні тлінні, мінливі, їх постійно потрібно відновлювати, реставрувати, між тим як духовний зміст «нависає» над мінливою історією, закликаючи різні покоління людей звертатись до нього як до першоджерела [5].

Як слушно зауважила О.В. Завгородня, художній образ, крім орієнтації на еталонні засоби художнього вираження, насамперед, має візуально-образну гіпотезу, забарвлену естетичним переживанням. Основою художнього образу є певні смисли та цінності, що «пропущені» крізь почуття та мислення художника [1].

Художній образ може стати художнім символом – художнім образом в найвищому своєму прояві, для якого характерно: 1) втілення сучасних колізій в традиційні для певної культури міфологеми або 2) ідеалізація конкретних образів сучасності та надавання їм специфічного смислу [4].

Якщо художній образ тяжіє до іконічного відображення свого оригіналу, то символ, виражений реалістично або схематично, іконічно зображує лише предметний аналог-репрезентант абстрактної ідеї/поняття.

Отже, нове емоційне-значеннєве наповнення, яке утворюється естетичним переживанням, формує більш високий рівень образу, ведучи від конкретної і багатозначної (але все ж часткової або поодинокі) реальності до глобального емоційно-значеннєвого узагальнення, до сприйняття складних художніх форм і художнього образу загалом.

ЛІТЕРАТУРА:

1.Завгородня О.В. Розвивально-виховні можливості образотворчого мистецтва/ О.В. Завгородня // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб.наук.пр. Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2003. – Т.V, ч.6. – С.93-97.

2.Загальна психологія / [Максименко С.Д., Зайчик В.О., Клименко В.В. та ін] ; за ред. С.Д.Максименко. – [3-те вид., перероб. і доп.]. – Вінниця : Нова Книга, 2006. – 688 с.

3.Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Юрий Михайлович Лотман. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.

4.Потапова В.Д. Функціональна система психологічних механізмів інтуїтивно-почуттєвого відображення : [монографія] / Валентина Дмитрівна Потапова. – Донецьк : ООО «Юго-Восток, Лтд», 2005. – 336 с.

5.Ратушна О.В. Художній образ як категорія соціальної філософії : дис. ... канд. психол.наук : 09.00.03 / Ратушна Олена Віталіївна. – Запоріжжя., 2008. – 184 с.

6.Сеченов И.М. Физиология нервной системы / Иван Михайлович Сеченов. – М.: «Наука», 1866. – 356 с.

7.Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / Смирнов С.Д. – М.: Изд. МГУ, 1985. – 362 с.

*Устименко Т. А.,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім.М.В.Остроградського
Полтава, Україна*

СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ДИХОТОМІЯ АЛЬТЕРНАТИВ

Стаття присвячена аналізу нових суспільних явищ та умов, що значущим чином впливають на освітній процес. Встановлюється принципова важливість розгляду перспектив і пріоритетів освіти в парадигмі культури. Пропонується понятійні дихотомії для рефлексії напрямків розвитку освітнього процесу та професійної майстерності освітян.

Ключові слова: освіта, культура, методологія, новація, традиція.

XXI століття не тільки хронологічно перенесло нас у нову добу, а дійсно породило нові виклики для освіти та освітян.

Оскільки навчання є одним із найважливіших засобів трансляції досвіду та соціалізації індивіда, воно завжди детермінується моделлю культури. Сучасна трансформація культурного простору, цінностей, значень і інструментів культури робить неминучими суттєві зміни в системі освіти, змушує до пошуків нових ідей як у філософії освіти, так і в педагогіці[3].

Розкрити актуальні вже «на вчора» виклики для освіти можна через систему антитез, дихотомій, діалектика яких визначає формат педагогічного процесу та ієрархію складових майстерності освітянина.

Дихотомія «Знання чи віра?»

У цій дихотомічній парі і поняття «знання», і поняття «віра» вживаються в найширшому значенні. Знання – тобто освіченість, компетентність, поінформованість, т.п. Віра – не лише основа релігійного світогляду, а особистісна установка на довіру, на прийняття без аргументів. Очевидно, що епоха освіти як роздавання «багажу знань» зараз відступає. Знання еволюціонують значно швидше за будь-яку процедуру їхнього узагальнення, викладу, опанування. Сьогодні навіть цілком компетентні фахівці не здатні «знати» все, що стосується фаху. Ніякий лікар не володіє всіма знаннями з медицини, ніякий кінокритик не передивиться всіх фільмів, ніякий кулінар не може засвоїти всі рецепти. Більше того, сучасна людина переважним чином користується речами, принцип дії яких для неї залишається невідомим: планшет, GPS-навігатор, аерогриль і багато іншого. Перехід від парадигми «знань» до парадигми «віри» змушує визнати, що й місія вчителя повинна трансформуватися. «Вчитель, якого ждуть» – це Вчитель, якому вірять!

Дихотомія «філософія чи методологія?»

Освіта пройшла тривалий шлях і наполегливо прагнула алгоритмізувати процедуру навчання. «Велика дидактика» Коменського була не першим, але найяскравішим прикладом реалізації цього завдання. Далі акцент на метод тільки зміцнювався. Кожна педагогічна думка, теорія доводилася до стану послідовної системи, методології. Тому сьогодні ефективний вчитель прагне перш за все оволодіти «методиками»! Саме так він планує своє професійне зростання і розвиток майстерності. Поширюються запити на розробки уроків різного типу і виховних заходів за актуальними темами. Журнали публікують детальні програми тренінгів, бізнесструктури від освіти пропонують курси, що навчають методикам формування позитивних якостей, організації особистісного часу і простору, надійним алгоритмам досягнення успіху. Намітився очевидний догмат «результативних» прийомів на-

вчання над рефлексією контекстних (читай культурних) умов розвитку особистості. Однак, потрібно розуміти, що педагогічний метод, прийом – це кінцевий етап і практична складова освітньої концепції, яка в своїй основі є світоглядним продуктом. Якщо освіта базується на концепції «людина людині – брат», то, однозначно, ситуація навчання буде зорієнтована на гуманістичні ідеали; якщо ж вихідна установка «людина людині – вовк», то й методологія буде виглядати відповідним чином. Тому, при наявності надійних, перевірених багаторічною практикою методів навчання та виховання, пріоритет у підготовці освітян має бути наданий світоглядним, філософським темам.

Дихотомія «Романтизм чи прагматизм?»

Суть цієї дихотомії зводиться до складної дискусії щодо традицій та інновацій в освіті. Відповідно, педагог змушений обирати між статусами «новатора» і «консерватора». Як має себе відчувати сучасний освітянин, щоб успішно виконувати свою місію? Сьогодні ми опинилися у своєрідній пастці реального, життєвого протиріччя: з одного боку, свобода експериментів і всіляких реформ у суспільному житті, з іншого – загроза руйнації будь-яких норм і самого принципу конвенціональності у взаємодії між людьми. Це дає наслідки в усіх сферах – в економіці, політиці, у тому числі – і в освіті. Таке протиріччя вимагає вирішення, і перш за все – нормування, окультурення самої стихії інноваційних перетворень.

Кардинальні – інноваційні – зміни в сучасній освітній практиці змусили психолого-педагогічні науки до критичного, рефлексивного ставлення до власних теоретичних підстав. У сучасній педагогіці, психології відбулася своєрідна «понятійна катастрофа» – одні поняття втратили свій категоріальний статус, виявилися простими ідеологічними штампами (типу: всебічний розвиток, гармонійна особистість), інші – «попливли», стали аморфними, втратили свої чіткі обриси (наприклад, майже всі поняття з галузі «виховання особистості»).

Парадоксально, але суттєвою характеристикою інноваційних процесів можуть стати ідеї, виведені з багатьох традицій минулого. «...Повільно, століттями зусиль, створюється традиція. Вершин творчості народ досягає нелегко. До них веде довгий і важкий шлях поступового сходження. Кожний крок уперед стає можливим тільки тому, що зроблено попередній. Втрачаються традиції і суспільство скочується вниз. Але горе тому, хто обмежується тільки охороною традиції. Якщо учинити так, це означатиме, що й традиції, яку охороняють, недовго залишилося жити. Немає традиції поза безперестанною творчістю, поза затвердженням її в найдосконаліших досягненнях, що відповідають характеру часу ...» [2, с.73].

Отже, традиції та інновації можна й необхідно розглядати як особливо значимий культурний та історико-педагогічний феномен, тому що саме завдяки їхній взаємодії не лише освіта, але й всі інститути суспільного життя в епоху соціальних потрясінь і реформ залишаються здатними до сталого саморозвитку.

Сьогодні є очевидним зв'язок між якісною освітою, моральним, патріотичним вихованням і перспективою побудови громадянського суспільства, ефективної економіки та безпечної держави. Для країни, яка орієнтується на динамічний і стійкий шлях розвитку, життєво важливо створити і зберегти баланс традиції та інновації в освіті.

Процес формування особистості визначається насамперед зусиллями самої людини, і втручання проти її волі в цей процес, нав'язування чужої думки заважає становленню суверенної особистості, перетворює людину на просту технічну функцію соціальної структури. Тому система освіти, за висловом В.С. Біблера, повинна ставити мету формування «людини культури» [1]. Людина культури – це людина, що сприймає готові знання не механічно, вона бачить і розуміє процес їхнього ви-

никнення, їхню значущість, уміє осмислювати їх. Така людина здатна відтворювати різні типи мислення, готова до спілкування з представниками інших менталітетів, спроможна оперувати ідеальними конструкціями і системами символів різних культур.

Узагальнюючи все вищезначене, головні орієнтири освітньої практики та вдосконалення майстерності освітянина в сучасних умовах бачаться так:

- освіта повинна бути, перш за все, практикою свободи спочатку в осмисленні та обговоренні життєвих ситуацій, а потім в соціально значимій дії;
- метою всіх педагогічних зусиль повинен бути життєвий світ учня, невід'ємним елементом культури якого є критичне мислення;
- адекватним засобом досягнення цієї мети виступає діалог (полілог), а ключовою складовою педагогічної майстерності – здатність до спілкування та рефлексії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Библер В.С. Диалог культур и школа XIX века / В.С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово, 1993. – 43 с.
2. Конев В.А. Человек в мире культуры (Культура, человек, образование) / В.А.Конев. – Самара, 2000. – 345 с.
3. Особистість в освіті: парадигма культури: монографія / В.В.Зелюк, В.Ф.Моргун, Т.А.Устименко. – Полтава: АСМІ, 2011. – 212 с.
4. Терепищій С. Причини та витоки глобалізації освітнього ландшафту/ С. Терепищій //Вища освіта України. – 2016. – №. 1. – С. 22-29.

Наукове видання

«ОСОБИСТІТЬ, СУСПІЛЬСТВО, ПОЛІТИКА»

Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції

Частина 1

Українською, польською, російською, англійською мовами

*Під загальною редакцією
доктора філософії Ярослава Кота*

Підписано до друку 23.03.2017. Формат 60x84 1/16
Тираж 300 прим.
Видруковано з оригіналів.

Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie
ul. Projektowa, 4
20-209 Lublin