

**ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

**ОСВІТА ХХІ СТОЛІТТЯ:
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

***ЗБІРНИК НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЬ
СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ***

***Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І.Франка
2011***

УДК 378.126

*Друкується за рішенням вченої ради
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 8 від 25 березня 2011 року)*

Рецензенти:

Ковальчук В.А., кандидат педагогічних наук, доцент.

Корінна Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент.

Сидорчук Н.Г., кандидат педагогічних наук, доцент.

Освіта XXI століття: професійно-педагогічний аспект: зб. наук.-метод. праць студ. магістратури / за заг. ред. проф. Вітвицької С.С., доц. кафедри педагогіки Мирончук Н.М. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 240 с.

У збірнику подаються результати науково-дослідної та пошукової діяльності студентів магістратури з актуальних проблем вищої школи, психолого-педагогічних і фахових дисциплін, виховання шкільної молоді.

УДК 378.126

© Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

<i>Талько Юлія.</i> Формування творчих якостей у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.....	7
<i>Охота Наталія.</i> Гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу у вищій школі.....	10
<i>Корнійчук Тетяна.</i> Тестування рівня сформованості граматичної компетенції учнів ЗНЗ.....	12
<i>Іщук Анна.</i> Удосконалення діалогічних умінь студентів мовних вищих навчальних закладів у контексті нової мовної політики.....	15
<i>Скураківська Світлана.</i> Інтерактивні методи навчання – один із шляхів підвищення ефективності сучасного уроку.....	18
<i>Наголюк Наталія.</i> Проблема впливу педагогічної оцінки на поведінку учнів у психолого-педагогічній науці.....	22
<i>Мельник Оксана, Мельник Валентина.</i> Гуманізація процесу навчання в початковій школі.....	23
<i>Романюк Наталія.</i> Особливості сприймання й осмислення творів літератури учнями.....	26
<i>Дейнека Вікторія.</i> „Мисливські усмішки” — оригінальний синтез народного анекдоту й пейзажної лірики.....	29
<i>Новіцька Ірина.</i> Концепт „душа” і „серце” в українській фразеології.....	35
<i>Мимрик Ольга.</i> Дивовижний феномен в українській літературі.....	38
<i>Кравчук Віта.</i> Психологізм новелістики Григорія Косинки.....	43
<i>Московських Дар’я.</i> Світанок і захід сонця в романі Михайла Опанасовича Булгакова „Майстер і Маргарита” як перехідний час.....	46
<i>Єфимчук Наталія.</i> Образ Б. Хмельницького в праці В. Липинського „Україна на переломі 1657-1659 рр.”.....	49
<i>Кирильчук Ірина.</i> Вплив чумацтва на ментальність українського народу.....	54
<i>Дунев Сергій.</i> Освітньо виховна робота в легіоні Українських Січових стрільців та українській галицькій армії.....	57
<i>Куліш Павліна.</i> Розвиток жіночої освіти на Правобережній Україні в др. пол. XIX – поч. XX ст.....	60
<i>Вознюк Тетяна.</i> Особливості культурно-освітньої сфери життя українського населення Східних Кресів Польської Держави.....	64
<i>Хіміч Ольга.</i> Розвиток поліграфічної бази у Києві в другій половині XIX ст.....	66
<i>Бутенська Маргарита.</i> Соціально-економічні та політичні події на Житомирщині на початку 20-х років XX ст.....	70
<i>Пузіна Дмитро.</i> Конфесійні трансформації в Україні	

(кінець XVIII – початок XX ст.).....	73
<i>Гарбар Андрій</i> . Нариси історичного краєзнавства Волині другої половини XIX – початку XX століття на сторінках часопису „Волынские губернские ведомости”.....	81
<i>Онищук Анжела</i> . Особливості вивчення соціально-гуманітарних дисциплін в освітніх закладах Волині XIX століття.....	85
<i>Конончук Олена</i> . Особливості діяльності молодіжних організацій України в період незалежності української держави.....	88
<i>Кременецька Тетяна</i> . Постмодернізм: основні характеристики.....	92
<i>Юзькевич Ірина</i> . Взаємодія тропів як засіб прагматичної скерованості у романі Дж. Стейнбека „Грона гніву”.....	94
<i>Марковська Наталія</i> . Лексичні особливості публічних інформаційних промов (на матеріалі промов Джейн Озборн „Warming our World and Chilling our Future”).....	97
<i>Савицька Надія</i> . Використання диференційованого навчання в процесі формування аудитивної компетенції учнів середнього ступеня навчання у ЗНЗ.....	99
<i>Швачій Надія</i> . Процес інтернаціоналізації сучасної англійської лексики: причини та наслідки.....	101
<i>Мельник Вікторія</i> . Оцінний компонент лексичних значень слів англійської мови.....	104
<i>Білюк Інна</i> . Алгоритм використання авторських джазових наспівів як засобу формування лексичної компетенції учнів основної школи.....	107
<i>Одерев Віталій</i> . Особливості загальної фізичної підготовки стрибунів у довжину з розбігу на етапі початкової спеціалізації.....	112

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ НАУК

<i>Торгонська Ольга</i> . Природничий музей ЖДУ і його роль у природоохоронній освіті й вихованні учнівської молоді й студентів.....	115
<i>Плахотнік О.В., Омельчук Ольга</i> . Природоохоронне виховання в традиціях українського народу як основа формування екологічної культури.....	117
<i>Деркач Олена</i> . Естетичне виховання й природоохоронна діяльність молодших школярів у творчій спадщині В. Сухомлинського.....	123
<i>Поліщук Руслана</i> . Етнопедагогічні засади формування валеологічної компетентності майбутніх учителів.....	127
<i>Драчук Аліна</i> . Природничі екскурсії як форма організації навчального процесу в початковій школі.....	130
<i>Ейсмонт Олена</i> . Підготовка майбутнього вчителя хімії до реалізації позакласної роботи в школі.....	133
<i>Наумчук Віктор</i> . Аналітичний опис залежності мольного	

об'єму твердих розчинів системи Ti – Mo від складу.....	136
<i>Клімчук Ольга</i> . Використання віртуальної хімічної лабораторії для формування вмінь проведення хімічного експерименту майбутніми вчителями.....	139
<i>Пожарко Інна</i> . Адсорбційні властивості композитів на основі Fe _x O _y	142
<i>Жмурчук Альона</i> . Потенційні рідкі кристали з холестеринним фрагментом.....	144
<i>Бондарчук Тетяна</i> . Адсорбційні властивості Fe ₃ O ₄	148
<i>Концедайло В'ячеслав</i> . Синтез та вивчення адсорбційних властивостей нанокompозиту кремнезем-поліанілін.....	151
<i>Богданець Олексій</i> . Полірування напівпровідникових матеріалів CdTe та Cd _{1-x} Mn _x Te розчинами системи H ₂ O ₂ – HI – лактатна кислота.....	154
<i>Яровенко Тетяна</i> . Генетична структура та морфологічні особливості аловидів <i>Planorbarius corneus</i> (Linné, 1758) (Gastropoda, Pulmonata, Bulinidae) в межах гібридної зони.....	158
<i>Лось Юлія</i> . Акваріумні риби родини <i>Gambusia</i>	160
<i>Гончарук Світлана</i> . Взаємодія InAs(Sn) з бромвіділяючими розчинами на основі H ₂ O ₂ – HBr.....	162
<i>Макєєва Людмила</i> . Взаємодія фосфонієвих солей з бром кетонами у диметилсульфоксиді.....	165
<i>Мелещенко Наталія</i> . Конденсація циклічних кетонів з альдегідами.....	168
<i>Гуторчук Світлана</i> . Поширення дрейсен (<i>MOLLUSCA: BIVALVIA: DREISSENIDAE</i>) та їх співіснування з перлівницевими (<i>MOLLUSCA: BIVALVIA: UNIONIDAE</i>) у водних об'єктах України.....	171
<i>Козлова Ірина</i> . Фізико-хімічний та хімічний аналіз ґрунтів Житомирської області.....	172
<i>Пухтасевич Петро</i> . Ґрунтовий покрив Житомирського району і його оцінка з точки зору охорони і використання.....	175
<i>Баранівська Аліна</i> . Комп'ютерні технології на уроках математики.....	177
<i>Трохименко Ольга</i> . Психолого-педагогічні аспекти викладання інформатики.....	180
<i>Мануйлова Ольга</i> . Використання сервісів Веб 2.0 в навчальних мережевих проєктах.....	182
<i>Войтевич Тетяна</i> . Методи побудови основних елементарних функцій.....	185
<i>Шевчук Ганна</i> . Що ж таке доведення?.....	188

РОЗДІЛ 3. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ЛІТЕРАТУРНІЙ СПАДЩИНІ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ

<i>Яременко Юлія</i> . Форми та методи розвитку педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині В.О. Сухомлинського.....	191
---	-----

<i>Бежан Катерина. Проблеми національного виховання в творчій спадщині вітчизняних педагогів.....</i>	194
<i>Пухтаєвич Роман. Про деякі аспекти викладацької діяльності.....</i>	196
<i>Дунєва Ольга. Іван Франко про освіту та виховання.....</i>	198
<i>Сідлецька Олександра. Становлення та розвиток проблеми екологічного виховання у вітчизняній педагогіці.....</i>	202

РОЗДІЛ 4. НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

<i>Рибачук Ольга. Мета національного виховання і шляхи його реалізації у вищому навчальному закладі.....</i>	205
<i>Черношенко Марина. Національне виховання студентської молоді.....</i>	207
<i>Соляр Наталія. Патріотичне виховання підлітків у системі роботи громадських дитячих організацій.....</i>	209
<i>Косюк Юлія. Виховні функції куратора студентської групи.....</i>	211
<i>Сіпліва Маргарита. Особливості формування громадянської компетентності у дітей молодшого шкільного віку.....</i>	213
<i>Смірнова Наталія. Забезпечення вищим навчальним закладом розвитку здоров'я студентської молоді.....</i>	216

РОЗДІЛ 5. ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

<i>Олицька Олена. Європейська інтеграція – стратегічний напрямок зовнішньої політики України.....</i>	218
<i>Сушицька Ірина. Основні проблеми впровадження Болонського процесу в Україні.....</i>	222
<i>Олійник Богдан. Кредитно-модульна система навчання у вищих навчальних закладах у рамках Болонського процесу.....</i>	223
<i>Борович Тетяна. Система вищої освіти у Франції.....</i>	225
<i>Фант Микола. Вища освіта в Норвегії.....</i>	228
<i>Панченко Вікторія. Особливості вищої освіти Японії на сучасному етапі.....</i>	230
<i>Лавренчук Тетяна. Вища освіта у Фінляндії.....</i>	233
<i>Залізнюк Ірина. Вища освіта в Швейцарії.....</i>	235
<i>Багінська Олександра, Круковська Надія. Особливості впровадження нової моделі вищої освіти в рамках Болонського процесу в Польщі.....</i>	236

РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

*Юлія Талько,
магістрант ННІ педагогіки.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С. С. Вітвицька.*

Формування творчих якостей у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки

Центральною ланкою розвивального навчання є створення оптимальних умов для розвитку загальних навчальних здібностей учнів і їхнього творчого потенціалу. У зв'язку з цим перед кожним педагогом стоїть завдання виявити, закріпити у школярів прагнення і потяг до творчого самовираження, а також створити всі необхідні умови для їхнього подальшого розвитку.

Виховання творчої особистості учня неможливе без здатності вчителя до власної творчості, що передбачає пошук своєї технології, яка відповідає його особистісним якостям. Педагогічна творчість має дві сторони: творчість самого організатора навчально-виховного процесу учителя; і творчість учнів як необхідна умова удосконалення вчителя і розвитку творчих можливостей дітей [3].

Учитель як суб'єкт педагогічної творчості повинен має бути сформований як творча індивідуальність, яка включає в себе творче мислення і здатність до творчої діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (праці Ю.П. Азарова, Ю.К. Бабанського, О.О. Бодальова, В.І. Загвязінського, І.А. Зязюна, В.О. Кан-Калика, Н.В. Кичук, Н.В. Кузьміної, Л.М. Лузіної, М.Д. Нікандрова, М.М. Поташника, В.О. Сластьоніна, Р.Х. Шакурова та ін.) дозволяє сформулювати найважливіші якості вчителя, що сприяють успішній творчій діяльності: здатність до нестандартного рішення професійно-педагогічних задач; пошуково-проблемний стиль мислення; уміння створювати проблемні, нестандартні навчальні й виховні ситуації; оригінальність у всіх сферах своєї діяльності; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, винахідливість, цілеспрямованість, оптимізм, ентузіазм, настирливість, впевненість, кмітливість, інтуїтивне відчуття нового та оригінального та ін) [4].

Активна творча діяльність учителя дає позитивний результат у тому випадку, коли буде базуватися на двох основах: формуванні й розвитку творчої активності студентів у вузі й подальшій організації творчого пошуку вчителя в школі. Тому одним із завдань вузівської підготовки майбутніх учителів є формування і розвиток їхніх творчих здібностей,

нестандартного мислення, формування вмінь та навичок реалізовувати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні [2].

Досвід практичної роботи зі студентами в ЖДУ імені І.Я. Франка і результати власних досліджень доводять, що ефективність формування творчих умінь і навичок майбутніх педагогів забезпечуються комплексним підходом до вирішення цієї проблеми. У зв'язку з цим використовується така система діяльності: лекційні, семінарські, лабораторно-практичні заняття; самостійна робота студентів; робота проблемних груп, гуртків; спецкурси, спецсемінари; педпрактика; курсові й дипломні роботи майбутніх учителів.

Студенти залучаються до різних видів пізнавальної діяльності, досліджують і реалізують себе в процесі багатьох видів творчого пошуку. Подібні види навчально-практичної діяльності дозволяють визначити інтереси, нахили, творчі здібності й можливості, урахування яких допомагає створювати необхідні умови для їх підтримки й розвитку.

Отже, процес навчальної діяльності організується таким чином, щоб сформувати у студентів потребу у творчому застосуванні знань, здібностей, нестандартного мислення, орієнтацію на подальший особистісний розвиток.

Привертає увагу основна форма організації навчального процесу – лекція. Розвитку творчого мислення і уяви сприяють лекції, на яких аргументується і мотивується тема, чітко визначаються мета і завдання, дається історіографія, використовуються різні рівні проблемного навчання, до структури яких входять елементи дослідницької роботи, розкриваються сучасні підходи і концепції, використовується досвід роботи кращих учителів, шкіл, визначаються перспективи розвитку школи і педагогіки, здійснюються міжпредметні й внутрішньопредметні зв'язки. На таких лекціях створюється атмосфера наукового пошуку. У процесі дискусій розвивається творчий потенціал її учасників, образне і продуктивне мислення, творча уява, мовлення. Студенти вчаться самостійно мислити, робити висновки. Використання наукової методики озброює студентів не тільки знаннями, а й методами їх здобуття.

На семінарських і лабораторно-практичних заняттях із педагогіки, основ педагогічної майстерності, методики виховної роботи студентам пропонуються творчі завдання різних рівнів складності: від презентації книг (на першому курсі) до створення і вирішення педагогічних ситуацій, репрезентація передового педагогічного досвіду, інсценізації віршів, уривків творів, проведення фрагментів уроків (на другому курсі) і до проведення нестандартних уроків та виховних заходів (на третьому курсі навчання).

Творче аналітичне мислення і творча педагогічна уява найбільш ефективно розвиваються у студентів у процесі створення і вирішення педагогічних ситуацій. Творча педагогічна ситуація (ситуація, яка містить у собі навчально-виховне чи життєво протиріччя) дає можливість перевірити теоретичні знання, вибрати інструмент педагогічних дій і прогнозувати їх результат. У процесі вирішення педагогічної ситуації

студенти визначають умови, у яких вона виникла, дійових осіб, основні протиріччя, аналізують дії кожного учасника і оцінюють їх; пропонують декілька варіантів вирішення й обирають оптимальне та обґрунтовують його. Такий характер навчально-пізнавальної діяльності сприяє більш ґрунтовному засвоєнню професійно-педагогічних знань, розвиває здібність прогнозувати і передбачати дії учасників ситуації та її результати. А найголовніше – це сприяє запобіганню конфліктним ситуаціям.

Значне місце у своїй роботі викладачі ЖДУ імені І.Я. Франка відводять рольовим, і особливо діловим, іграм. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблематики дослідження дозволяє дійти висновків, що гра забезпечує гармонійну роботу головного мозку людини (стимулює роботу правої півкулі, а через неї всього мозку), у процесі гри активні пошукові емоції [1]. На повну силу функціонує образне і логічне мислення, мобілізовані всі види пам'яті, ввімкнені вольові механізми, залучені всі таємні резерви психіки. Тому ККД ігрових методів у 2-10 разів більший у порівнянні зі словесним навчанням. У діловій грі засвоєння знань студентами і формування педагогічних умінь і навичок відбувається не абстрактно, а в реально змодельованому навчально-виховному процесі, у динаміці розвитку сюжету ділової гри. У результаті цього у студентів формуються навички педагогічної взаємодії, ціннісні орієнтації й установки, актуалізуються і закріплюються знання, розвивається пізнавальний інтерес і творчий потенціал, а професійно-педагогічні знання з теоретичного рівня переводяться на більш високий – практичний.

Для проведення фрагментів уроків на другому курсі, уроків і виховних заходів на третьому студенти відповідно до своїх здібностей і можливостей готують роздатковий матеріал, наочність, підбирають музику, цікаві повідомлення, факти, прислів'я та приказки, пісні, складають вірші, готують завдання творчого характеру тощо.

З метою створення оптимальних умов для розвитку творчих здібностей викладачі орієнтують студентів на підготовку і проведення різних типів нестандартних уроків: уроків-мандрівок, уроків-загадок, уроків-ігор, уроків-казок, уроків-легенд тощо. Ці уроки позбавлені традиційних навчальних шаблонів, а їхньою характерною рисою є створення протягом всього уроку умов для творчої навчальної діяльності учнів. Студенти виступають у ролі вчителів-предметників, класних керівників, директора, завуча, методистів. Подібні практикуми сприяють більш глибокому самопізнанню, самооцінці, саморозвитку, формують уміння і навички педагогічної діяльності. Під час аналізу уроку чи виховного заходу увага студента зосереджується на їх творчих аспектах, обговорюються новизна й оригінальність, прийоми розвитку пізнавального інтересу і творчих здібностей; відповідність змісту, форм, методів, засобів, меті та рівневі розвитку учнів тощо. Враховуючи об'єктивні оцінки своїх товаришів і викладача, студенти краще усвідомлюють свої недоліки, резерви.

Усе зазначене вище постає потужним стимулом до самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, створення своєї творчої лабораторії і саморозвитку творчої особистості майбутнього вчителя.

Список використаної літератури

1. Геращенко И.Г. Педагогическое творчество и формализм / Геращенко И.Г. // Школа. – 2000. – №1. – С. 2.
2. Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педвузе / Лузина Л.М. – Ташкент, 1986.
3. Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя / Сидоренко Т. // Рідна школа – 2001. – №5. – С. 55–57.
4. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість учителя: Визначення, теоретична модель, функції підготовки / Сисоєва С.О. // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 1998. – 255 с.

*Наталія Охота,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу у вищій школі

Сьогодні у розвитку вітчизняного суспільства відбуваються суттєві зміни, пов'язані з залученням України до загальносвітових процесів суспільно-культурного прогресу. На сучасному етапі система вищої освіти України перебуває в умовах реконструкції та пошуку свого місця в новому правовому суспільстві нашої держави та світовому освітньому просторі. На початку XXI століття істотно змінюються основні загальнолюдські цінності, інтенсифікується процес формування інформаційного суспільства. Актуальність даного питання полягає в тому, що на зміну цінностям, які є характерними для індустріального суспільства, приходять інші, які визначаються науково-технічною революцією, глобалізацією навколишнього світу. Перед системою освіти, в тому числі й вищою педагогічною, постає проблема необхідності пошуку нових та модернізації існуючих підходів до організації та змісту освітнього процесу, при цьому особлива увага приділяється гуманізації освіти.

Найголовнішою умовою навчально-виховного процесу є його особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожний вихованець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Саме в цьому і полягає гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу, центром і метою якого є особистість вихованця. Ступінь гуманізації цього процесу

залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості [1, 4].

Необхідність гуманістичної спрямованості освіти, суттю якої є дбайливе ставлення, повага до особистісного „Я” кожного вихованця, обґрунтував один із лідерів гуманістичного напрямку, американський психолог Карл Роджерс (1902—1987). У книзі „Свобода навчатися” він стверджував, що тільки розуміння і прийняття педагогом учня таким, яким він є, без авторитарного тиску з метою кардинально його змінити, робить процес формування особистості результативним. За таких умов відбувається зближення „Я” реального і „Я” ідеального – того, до якого прагне дитина з огляду на актуальні соціальні цінності й норми. Вихователь при цьому покликаний доводити їй, що її люблять, нею цікавляться, займаються. На думку Роджерса, основою змін у поведінці людини є її спроможність рости, розвиватися і навчатися, спираючись на власний досвід.

Орієнтація на особистісну сутність людини, прагнення звільнити її від одноманітності в суспільному бутті й особистісному розвитку домінують у сучасній теорії й практиці виховання та навчання. Складові цієї домінанти є одночасно і характерними ознаками гуманістичної педагогіки. До них належать:

- надання дітям ініціативи у пізнавальній діяльності, створення емоційно стимулюючого навчального середовища, розвиток у дітей саморегуляції і свободи, закорінених у почуття й усвідомлення особистої відповідальності;
- здійснення навчально-виховного процесу в атмосфері взаємодії, приязні, емоційної співдружності;
- структурування педагогічного процесу на визнаній педагогом і дітьми солідарній основі;
- виконання вчителем ролі радника, консультанта, джерела знань, метою якого є створення для учнів реальних можливостей вибору пізнавальних альтернатив і самореалізації у формі, яка б відповідала рівневі розвитку кожного з них;
- формування і добір освітніх програм з огляду на максимальні можливості розвитку потенціалу і стимулювання творчих здібностей дітей, обговорення вчителем з учнями проблем пізнавального розвитку, засобів його оцінювання [2, 184].

Організація навчального процесу на принципах гуманізму, поважного ставлення одне до одного є необхідною передумовою для успішної трансляції загальнолюдських цінностей молоді. Не менш важливим є зміст навчального матеріалу кожного конкретного навчального предмета. Тобто, під час засвоєння навчального матеріалу з будь-якої дисципліни треба обов'язково забезпечувати реалізацію

світоглядно-ціннісної функції освіти, що можливо лише за умови гуманітаризації освітнього процесу [3, 128].

Гуманізація освіти – це відображення в освітньому процесі тенденцій гуманізації сучасного суспільства, коли людська особистість визначається найвищою цінністю, а утвердження блага людини є найважливішим критерієм суспільних відносин. Вона полягає у спрямуванні уваги освітнього закладу до особистості тих, хто навчається, забезпечення максимально сприятливих умов для виявлення і розвитку їх задатків і здібностей на основі поваги і довіри до них, прийняття їх особистісних цілей і запитів.

Список використаної літератури

1. Буяльська Т. Гуманізація освіти – вичерпане гасло чи (не) виконане завдання? / Буяльська Т. // Освіта. – 2006. – №26-27. – С. 4-5.
2. Гуманізація вищої освіти: філософські виміри: зб. ст. за матеріал. IV Міжн. наук.-практ. конф. 30 червня – 2 липня 2004. – Суми; Бердянськ, 2004. – 276 с.
3. Романенко М.І. Гуманізація освіти / Романенко М.І. – Д.: Промінь, 2001. – С. 125-160.

*Корнійчук Тетяна,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
доцент І.В. Самойлюкевич.*

Тестування рівня сформованості граматичної компетенції учнів ЗНЗ

На сучасному етапі розвитку української державності у зв'язку із прагненням України увійти до європейської спільноти постала потреба у фахівцях з високим рівнем володіння англійською мовою – визнаною мовою міжнародного спілкування.

Успішність іншомовного спілкування безпосередньо визначається рівнем сформованості іншомовної граматичної компетенції, оскільки саме граматики допомагає зрозуміти логіку мислення та оформлення думки іноземною мовою (ІМ). Важливість та необхідність оволодіння граматичною стороною мовлення для вирішення комунікативних завдань спілкування логічно випливає із практичної мети навчання ІМ – вільного користування англійською мовою у різних цілях. Граматична компетенція (ГК) пов'язана зі знанням граматичних засобів і уміням адекватно використовувати їх у мовленні, тобто здатність зрозуміти й виразити значення, продукуючи й розпізнаючи правильно оформлені згідно з цими принципами речення, фрази та надфразові єдності [1].

Важливі механізми оптимізації процесів навчання й оволодіння граматичною стороною мовлення полягають у застосуванні ефективного

контролю, спрямованого на визначення рівня сформованості ГК, оскільки успіх процесу оволодіння ІМ залежить від управління, яке, у свою чергу, забезпечується контролем.

Контроль рівня сформованості ГК майбутніх філологів може бути усним і письмовим, фронтальним й індивідуальним. Формою контролю, яка зможе забезпечити об'єктивні та надійні показники рівня володіння учнями ГК, дослідники вважають тестування. Аналіз методичної літератури (В. Коккота, Н. Дюканова, О. Квасова, Н. Саєнко, Л. Гнаповська) показав, що тести є не тільки ефективною формою визначення рівня сформованості ГК учителем, але й дієвим засобом самоконтролю, завдяки наявності таких характеристик, як систематичність, операційність, здатність сконцентрувати увагу учнів на суттєвих ознаках діяльності (вживання граматичної структури в конкретній ситуації), можливість аналізу своєї діяльності, наявність надійної оцінки, легкість її підрахунку тощо.

Тести можуть визначати рівень ГК відносно рівня інших учнів або відносно певного критерію. Основна відмінність тесту від традиційної контрольної роботи полягає в тому, що він завжди передбачає визначення рівня вмінь. Тому оцінка, що виставляється за підсумками тестування, відрізняється більшою об'єктивністю і незалежністю від можливого суб'єктивізму вчителя, ніж оцінка за виконання традиційної контрольної роботи, яка завжди суб'єктивна, оскільки заснована на враженні вчителя, не завжди вільного від його особистих симпатій або антипатій. Головна відмінна риса тесту – об'єктивність, що гарантує визначення рівня вмінь. Функція тесту полягає в тому, щоб подавати кількісну інформацію [3]. Максимально підвищити надійність виміру і валідність використання тесту можна, якщо дотримуватись трьох основних етапів його створення: 1) дати ясне і недвозначне теоретичне науково-обґрунтоване визначення умінь, які треба виміряти; 2) точно встановити умову й операції, котрих слід дотримуватися при проведенні тесту і під час спостереження за його виконанням; 3) кількісно визначити результати спостережень для того, щоб переконатися, що вимірювальні шкали, які використовуються, мають усі необхідні якості.

Залежно від мети тестування, тести поділяються на констатуючі, діагностичні та прогностичні. Констатуючі тести включають тести навчальних досягнень і тести загального володіння іноземною мовою. Для перевірки сформованості граматичних навичок та умінь використовують тести навчальних досягнень, метою яких є визначення рівня навчальних досягнень учнів у процесі оволодіння іншомовною компетенцією. Такі тести складаються у точній відповідності до програми або засвоєного навчального матеріалу і використовуються для здійснення поточного, рубіжного і підсумкового контролю [3; 4]. Тести цього типу вимірюють прогрес у засвоєнні знань, який було досягнуто учнем за певний проміжок часу. Необхідно зазначити, що тести можуть виконувати діагностичну функцію, оскільки вони виявляють помилки і недоліки під час оволодіння

учнями граматичною компетенцією. За формою проведення розрізняють бланкові або письмові тести, які представлені у виді окремих бланків, у яких утримуються інструкція із застосування, приклади рішення, самі завдання і графи для відповідей, наприклад:

Тестові завдання на множинний вибір (multiple choice).

Учневі пропонується вибрати одну правильну відповідь з 3–5 варіантів. У програмі існує два режими роботи: перший – учень до кінця виконання тесту не знає, на які з відповідей він відповів правильно, тільки після виконання тесту є можливість ознайомитися з індикатором помилок; під час роботи в другому режимі індикатор помилок одразу вказує на помилку.

Choose the most suitable form.

I wish the people next door ... much noise. I can't hear myself think!

a) hadn't made; b) wouldn't make; c) couldn't make.

Використовуються комп'ютерні тести, які мають низку переваг – великий обсяг пам'яті, що дозволяє зберігати і відтворювати великий об'єм навчального матеріалу; здатність комп'ютера не лише фіксувати, але й аналізувати відповіді учня; можливість фіксувати час, що витрачається на виконання певного завдання; надання комп'ютером допомоги учню, якщо виникають труднощі під час вирішення поставленої перед ним проблеми [2], на зразок:

Завдання, пов'язані з заповненням пропусків у реченнях.

Учням пропонується вставити пропущені елементи (слова) в реченнях. Наприклад:

Fill the gaps with the correct tenses.

The London Dungeon (lie) _____ in the oldest part of London - in an old subterranean prison (that's what the word Dungeon (stand _____ for) [5].

Отже, використання комп'ютерних тестів є одним із шляхів оптимізації процесу контролю успішності навчання. У подальшому доцільним є створення комплексу комп'ютерних тестів для перевірки рівня сформованості граматичної компетенції учнів ЗНЗ.

Список використаної літератури

1. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Ніколаєва С.Ю. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
2. Дюканова Н.М. Проблеми застосування тестів під час вивчення іноземної мови / Дюканова Н.М. // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Ін-т інновац. технолог. і змісту освіти, 2007. – Вип. 46. – С. 26–31.
3. Коккота В.А. Лингво-дидактическое тестирование / Коккота В.А. – М.: Высшая школа, 1989. – 117 с.
4. Квасова О. Національний тест з іноземної мови: ознаки і перспективи розробки / Квасова О., Гнаповська Л. // Іноземні мови. – 2007. – № 1. – С. 3–6.
5. <http://www.ego4u.com/en/cram-up/tests/london-dungeon>.

Удосконалення діалогічних умінь студентів мовних вищих навчальних закладів у контексті нової мовної політики

Стрімкі зміни, що відбуваються в політичному та соціально-економічному житті України, вимагають перебудови системи вищої освіти. У наш час, коли обсяг знань подвоюється кожні десять років, традиційна інформаційна модель освіти втрачає свою актуальність. На провідне місце у навчальному процесі виступає індивідуальна самостійна робота студентів. У зв'язку з цим викладачі повинні створювати для них відповідні умови та надавати допомогу в організації розвивальної навчально-пізнавальної діяльності, без чого не можна забезпечити компетентність спеціаліста в галузі його професійної діяльності [6].

Таким чином, усі ці корінні зміни в житті нашої країни, реформування українського суспільства значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Розширення міжнародних зв'язків, залучення все більшої кількості людей різних професій до міжнародного спілкування й співробітництва висуває нові вимоги до випускника вищої школи, серед яких, зокрема, вільне володіння іноземною мовою (ІМ). Сучасне розуміння опанування ІМ передбачає сформованість навичок читання, письма, сприйняття мови на слух та здатність спілкуватися ІМ у відповідних ситуаціях академічної, повсякденної та професійної взаємодії [5]. У сучасній педагогічній науці питання формування комунікативної компетенції студентів філологічних спеціальностей з урахуванням вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти досліджувалися з позицій діалогу культур багатьма вченими: В.В. Сафоною, П.В. Сисоєвим, М.М. Боліною, М.В. Булігіною, О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, С.Ю. Ніколаєвою, Л.В. Калініною, Л.Ф. Рудаковою, Н.К. Склярєнко, І.Г. Тараненко та ін. Водночас вирішення проблеми запровадження європейських стандартів у навчання англійської мови студентів-філологів не може вважатися достатньо розробленим і тому потребує окремих досліджень.

Як зазначається в Основних засадах розвитку вищої освіти України [6], значно сприяє мобільності молодих українців і вивчення європейських мов як в Україні, так і на різноманітних мовних курсах у європейських країнах. Водночас, доступ наших громадян до національних грантів (стипендій), як і в багатьох інших європейських країнах, обмежений.

Автономія вищих навчальних закладів (ВНЗ) дозволяє розробляти й реалізовувати власні програми взаємообміну та стажування студентів і викладачів у інших університетах України і світу. До основних факторів,

які впливають на мобільність українських студентів, відносяться: надання їм допомоги в отриманні віз для навчання; забезпечення інформацією про умови навчання в університетах України та інших європейських країн; спрощення умов щодо поєднання навчання у ВНЗ з роботою та навчанням в іншому навчальному закладі; узгодження навчальних планів та програм підготовки фахівців відповідних напрямів ВНЗ України та європейських країн; введення короткострокових курсів вивчення ІМ; розширення взаємного обміну студентами між ВНЗ України та Європи. Все це вимагає високої мовної підготовки, а насамперед високого рівня володіння розмовною мовою [5].

Відповідно до вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти щодо рівнів володіння іноземною мовою студенти вищих навчальних закладів повинні „володіти уміннями вільно висловлюватися без суттєвої витрати часу на пошук адекватних мовних засобів у процесі досягнення ними соціальних, академічних і професійних цілей” [4].

Нова мовна політика та оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування потребують інших підходів до методики викладання, удосконалення професійної та іншомовної комунікативної компетенції викладачів, розробки сучасних технологій навчання, оскільки наразі мовна освіта в Україні розглядається як полікультурний, полілінгвальний простір; провідні принципи її реалізації ґрунтуються на мовному й культурному плюралізмі. Статус ІМ як важливого засобу міжкультурного спілкування забезпечується комунікативно орієнтованим підходом до її вивчення [1; 3].

Таким чином, одним із першочергових завдань викладання англійської мови є пошук шляхів формування та підвищення комунікативної компетенції студентів. У центрі уваги при цьому є мовна комунікація, функціональні властивості мови і мислення в їх нерозривній єдності. Такий підхід до навчання англійської мови у навчальних закладах є актуальним у зв'язку з розширенням міжнародних контактів, тому що при цьому мова є не тільки засобом спілкування, а й засобом інтеграції у мовний колектив. При комунікативному підході навчання англійської мови, під час формування комунікативної компетенції, у центрі процесу навчання перебуває конкретна мовна особистість з її мовно-розумовою діяльністю, комунікативними намірами, а мовна комунікативна діяльність є предметом розвитку в процесі навчання англійської мови [7; 8].

Важливість вирішення цього завдання стає особливо суттєвою у рамках особистісно-діяльнісного підходу, який передбачає залучення студента як суб'єкта навчальної діяльності в іншомовне спілкування, так і організацію навчальної діяльності з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів [1].

Нагадаємо, що розгляд компонентного складу англійської мовної компетенції у діалогічному мовленні (ДМ) й інтерактивної компетенції проводиться

нами поєднано в ієрархії їх складових – знань, умінь, навичок. Ми визначаємо, що їхній перший компонент складається з *теоретичних знань*: про всі типи діалогу (діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення (дискусія)), про „готову” мовленнєву формулу, про слова-„заповнювачі мовчання”; *практичних знань*: про залучення співрозмовника до спільної роботи, про підтримку двостороннього характеру ДМ, про статус „активного слухача”, про досягнення компромісів під час виникнення суперечливих ситуацій, ін. [9].

Наступним компонентом вищезазначених компетенцій є *лексичні, граматичні та фонетичні навички*, без формування яких мовленнєва діяльність неможлива. Цілеспрямоване формування зазначених навичок, на думку ряду науковців Єрофєєвої Н.М., Красюк Н.І., Осідак В.В., Скалкіна В.Л., Шатилова С.Ф. та ін., є не тільки нормою мови, але й нормою мовлення. Граматичні, лексичні, фонетичні навички у ДМ є репродуктивними, сформованість яких є однією з передумов функціонування вміння висловлювати свої думки в усній формі [8; 9].

Грунтуючись на ретельному аналізі положень зазначеної програми та низки наукових досліджень із проблеми навчання ДМ Гальскова Н.Д, Гезь Н.І., Довгаль О.О., Дученко Т.С., Криворучко М.С., Матвейченко В.В., Олійник Т.І., Розембаум Є.М., Пасова Ю.І., Самойлокевич І.В., Скалкіна В.Л, Скляренко Н.К. та ін., ми маємо змогу виокремити такі „спеціальні вміння діалогічного мовлення” [7] та „інтерактивні вміння”, які необхідно перевірити у майбутніх учителів під час визначення їхнього похідного рівня сформованості англomовної компетенції у ДМ та інтерактивної компетенції, а саме: „спеціальні вміння діалогічного мовлення” – вміння залучати співрозмовника до спільної роботи; вміння попросити повторити, перефразувати та пояснити незрозуміле; вміння висловити свою точку зору, наводячи відповідні пояснення та аргументи; вміння прокоментувати погляди інших; вміння спонукати співрозмовника надати докладну інформацію; вміння вживати як суто діалогічні конструкції (еліпси, „готові” мовленнєві одиниці), так і монологічні „вставки”; *інтерактивні вміння* – ініціювати та підтримувати розмову, вміння впливати на співрозмовника мовними засобами, щоб досягти мети спілкування; вміння бути „активним слухачем” завдяки вживанню готових мовленнєвих формул [7].

Список використаної літератури

1. Бігич О.Б. Психологічна характеристика студента як суб'єкта навчальної діяльності у світлі особистісно-діяльнісного підходу / Бігич О.Б. // Вісник КНЛУ. Серія „Педагогіка та психологія”. – К.: Вид. центр КНЛУ, 1998. – Вип.1. – С.3–10.
2. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Гез Н.И. // Иностранные языки в школе.— 1986.— № 2. – С.17-24.
3. Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах: курс лекций / Гурвич П.Б. — Владимир, 1972. – Ч.1. – 156 с.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. проф. С.Ю.Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки спеціаліста. – Міністерство освіти і науки України. – К., 2002.– 31 с.
6. Основні засади розвитку вищої освіти України / Упоряд. Степко М.Ф., Болубаш; за ред. С.М. Ніколаєнка. – 2004. – Частина 3.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению.- М.: Рус. яз., 1989. – 276с.
8. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: многоуровневые подходы к описанию в методических целях / Сафонова В.В. – М. : Еврошкола, 2004. – 236 с.
9. Склярєнко Н.К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе / Склярєнко Н.К., Онищенко Е.И., Захарова С.Л. – К., 1988. –150 с.

*Світлана Скуратівська,
магістрант ННІ педагогіки.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
доцент В.М. Єремєєва.*

Інтерактивні методи навчання – один із шляхів підвищення ефективності сучасного уроку

Життя в умовах демократизації, ринку, новітніх технологій навчання та виховання зумовлює потребу радикальної модернізації освіти, яка має базуватися на суб'єкт-суб'єктних відносинах учасників навчального процесу, які готові змінюватися та пристосовуватися до нових потреб, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися упродовж життя.

Початкова ланка школи є першим рівнем організації продуктивної пізнавальної діяльності, де формуються й розвиваються основи знань, умінь та навичок, які допомагають дитині адаптуватися в соціумі. Згідно з державними документами (Закон України "Про освіту", Державний стандарт початкової загальної освіти, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті) передбачається переорієнтація процесу навчання у початковій школі на розвиток здібностей та талантів учнів із застосуванням інтерактивних методів, які вирішують завдання не тільки отримання знань, але й активного формування творчих умінь та навичок. Розгляд деяких аспектів організації інтерактивного навчання є метою даної статті.

Наукові засади даної проблеми розглядали: Ш. Амонашвілі, А. Белкін, І. Волков, А. Границька, І. Іванов, Є. Ільїн, М. Кларін, С. Лисенкова, Б. Нікітін, А. Рівін, В.Шаталов та інші. Основні методологічні й теоретичні положення інноваційної педагогічної діяльності визначені в І. Дичківської, І. Підласого, С. Полякова, Г. Селевка, В. Сластьоніна та інших.

Слово "інтерактивний" (англ. "interact", від "inter" – взаємний, "act" – діяти) означає "здатний до взаємодії, діалогу".

Виходячи з зазначеного, сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання, де й учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання.

Необхідність такої організації навчання обґрунтував ще понад 2400 років тому Конфуцій, який сказав: "Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу, я пам'ятаю. Те, що я роблю, я розумію". Ці три прості твердження обґрунтовують необхідність використання активних методів навчання. Процес навчання – не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову учня. Він потребує напруженої розумової роботи дитини та її активної участі в цьому процесі. Пояснення й демонстрація самі по собі ніколи не дадуть справжніх стійких знань. Цього можна досягти тільки за допомогою активного (інтерактивного) навчання [2].

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншим, так і однієї думки над іншою. За такої організації пізнавальної діяльності учні вчать бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Отже, інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [5]. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Застосовуючи інтерактивні методи навчання, необхідно пам'ятати декілька правил:

- інтерактивна взаємодія потребує зміни всього життя класу, а також значної кількості часу для підготовки як учнів, так і педагога, тому треба розробити план поступового впровадження інтерактивного навчання;
- спочатку необхідно використовувати прості інтерактивні технології – роботу в парах, малих групах; коли в учнів з'явиться досвід потрібної роботи, такі заняття будуть проходити набагато легше;
- інтерактивне навчання – не самоціль, а лише засіб для досягнення атмосфери, яка найкраще сприяє співробітництву, порозумінню, доброзичливості в класі.

Для ефективного заснування інтерактивного навчання необхідно старанно планувати роботу так, щоб дати завдання учням для попередньої

підготовки (прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі вправи). Під час інтерактивних вправ потрібно надавати учням час подумати над завданням, щоб вони сприйняли його усвідомлено, а не механічно. Важливо практикувати швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, що не були пов'язані з інтерактивними завданнями, перевірку домашнього завдання проводити не за виконаними вдома вправами, а за вправами, аналогічними до домашніх. Після закінчення проводити емоційне обговорення за підсумками інтерактивної вправи.

Інтерактивні технології передбачають організацію *кооперативного навчання*, коли індивідуальні завдання переростають у групі, де кожен вносить унікальний вклад у спільні зусилля, які потрібні та незамінні для успіху всієї групи. Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формування комунікативних умінь. Така модель легко й ефективно поєднується з традиційними формами та методами навчання й може застосовуватися на різних етапах навчання.

До групового (кооперативного) навчання можна віднести: роботу в парах, ротаційні трійки, "Два – чотири – всі разом", "Карусель", роботу в малих групах, "Акваріум". Під час роботи в парах можна виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст; взяти інтерв'ю, визначити ставлення (думку) партнера до того чи іншого питання, твердження; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати підсумок теми, що вивчається, тощо [3].

До *фронтальних технологій* інтерактивного навчання, які сприяють розвитку комунікативних умінь, відносять спільну роботу всього класу. Це – обговорення проблеми в спільному колі, що передбачає одночасне її вирішення; "Мікрофон" (надається змога кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), незакінчені речення (поєднується з вправою "Мікрофон"); "Мозковий штурм" (колективне обговорення – широко використовується для прийняття кількох рішень із конкретної проблеми); "Навчаючи – вчуся", "Дерево рішень" тощо.

До *ігрових технологій* інтерактивного навчання відносяться імітації, рольові ігри, драматизацію. Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учні надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Вони самі обирають свою роль у грі: висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють

проблемну ситуацію, шукають шляхи її вирішення, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Учитель в ігровій моделі – інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування й поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки учням з метою прискорення проведення гри), головуєчий, ведучий (організатор обговорення). Як правило, ігрова модель навчання має 4 етапи: *орієнтація* (введення учнів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу); *підготовка до проведення гри* (ознайомлення зі сценарієм, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів вирішення проблеми); *основна частина* – проведення гри; *обговорення*.

У процесі гри у дітей виробляються навички зосереджуватися, думати самостійно, розвивати, увагу пам'ять, мислення, а найбільше значення гри – це розвиток комунікативних умінь в учнів молодшої школи. Захопившись грою, діти не відчують, що вчать: пізнають, запам'ятовують нове, розвивають творчість, фантазію, мовлення.

Умовами ефективності використання інтерактивної моделі навчання є попередньо глибоке вивчення вчителем навчального матеріалу, у тому числі додаткового; чітке планування й структурування заняття (визначення ролей учасників, підготовка питань й можливих відповідей, вироблення критеріїв оцінювання ефективності). Дуже важливим є також мотивування діяльності учнів шляхом добору найцікавіших для них завдань, налаштування їх на роботу, підтримування дисципліни.

Отже, використання інтерактивних методів сприяє розв'язанню низки навчально-виховних завдань: підвищенню виховної ролі уроку, використанню змісту навчального матеріалу для формування національної самосвідомості молодшого школяра, розвитку моральних, правових, трудових, естетичних якостей особистості.

Список використаної літератури

1. Гавриляк А. І. Спеціальна технологія / Гавриляк А. І. – Львів: Оріяна-Нова, 2004. – 200 с.
2. Падалка О. С. Педагогічні технології: навч. п осіб. для вузів / Падалка О. С. – К., 1995.
3. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Пометун О., Пироженко К. – Київ: А. С. К, 2005. – 192 с.
4. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Сиротенко Г. О. – Х.: "Основа", 2003. – 80 с.
5. Шарко В. Д. Сучасний урок. Технологічний аспект: посіб. для вчит. і студентів / Шарко В. Д. – К.: СПД Богданова А. М., 2007. – 220 с.

*Наталія Наголюк,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Проблема впливу педагогічної оцінки на поведінку учнів у психолого-педагогічній науці

Важливість педагогічної оцінки й оцінювання, їх функцій у навчальному процесі початкової школи дозволяє сформулювати до них низку вимог: об'єктивність; формування вмінь самоконтролю та самооцінювання; систематичність; доцільність обґрунтування оцінки; індивідуальний підхід; використання різноманітних форм і методів контролю. Дотримання цих вимог є запорукою досягнення ефективних результатів у діяльності вчителя з молодшими школярами.

Педагогічна оцінка має різні види, насамперед, квалітативний (якісний стан успішності виражено в оцінній думці) та квантативний (застосування бала згідно усталеної системи оцінювання) оцінок. Між ними є принципові відмінності, оскільки оцінка – результат може бути квалітативною, натомість оцінка-бал лише квантативною [4, 65].

Враховуючи вікові особливості означеної в дослідженні вікової категорії учнів, варто обстоювати значущість для них оцінних суджень про навчальні досягнення із ширшою характеристикою. Відкритою квалітативною оцінкою педагог диференціює дії учня від його нахилів та здібностей дотично до сутності особистісно орієнтованого підходу в оцінюванні навчальних досягнень. Такий контроль та оцінювання є позитивним фактором підвищення якості змісту освіти сучасних учнів, хоча аналогічні підходи періодично впроваджували в практику початкової школи вже з кінця 50-х років ХХ [4, 66].

Психологічне значення педагогічної оцінки було розкрито Б. Ананьєвим [1, 128], який визначив дві її основні функції — орієнтуючу і стимулюючу. Оцінка орієнтує школяра на його розумову роботу, сприяє усвідомленню учнем процесу цієї роботи й розумінню ним власних знань; оцінка стимулює школяра, впливає на його афективно-вольову сферу за допомогою переживання ним успіху або неуспіху, сприяє формуванню в нього домагань і намірів, вчинків і відносин, впливає на особистість школяра в цілому. Далі Б. Г. Ананьєв визначив три основні кола впливу педагогічної оцінки на поведінку школяра: на самого школяра й на зміни його інтелектуальної й особистісної сфер, його самооцінки й самосвідомості; на колективні внутрішньокласові зміни відносин, що існують між учнем і класом; нарешті, на взаємини школяра й родини, що, у свою чергу, впливає на взаємини родини й школи [1, 129].

У 2-3 рази частіше оцінюються сильні учні, ніж слабкі, а потреба в оцінці й сила переживань через негативну та позитивну оцінку більше

виражена в останніх. У слабких учнів переважає негативна стимуляція (53% негативних оцінок); у них же зустрічається більше невизначених і опосередкованих оцінок, порівняно із сильними учнями.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Ананьев Б.Г. // Избр. психол. труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980.– Т. 2. – С.128 — 267.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Зимняя И. А. – М., 2004.
3. Липкина А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / Липкина А.И., Рыбак Л.А. — М.: Просвещение, 1968. – 141 с.
4. Цукерман Г.А. Что оценивает объективная оценка? / Цукерман Г.А. // Психологическая наука и образование. – 1997. – №4. – С. 65-70.

*Оксана Мельник,
магістрант ННІ педагогіки;
Валентина Володимирівна Мельник,
заст. директора з навч.-вих. роботи Володар-Волинської гімназії.
Науковий керівник: докт. пед. наук,
професор О. А. Дубасенюк.*

Гуманізація процесу навчання в початковій школі

Процес розбудови й утвердження суверенної, демократичної держави органічно пов'язаний із розвитком духовності громадян, вихованням вільної, відкритої особистості на засадах загальнолюдських і національних цінностей.

Як зазначено в Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи, освіта покликана створити умови для інтелектуального, соціального, морального і фізичного розвитку та саморозвитку людини, а в стратегічному плані – закласти фундамент для формування демократичного суспільства, для якого освіченість, вихованість, культура – найвищі цінності, незамінні фактори стабільного добробуту і динамічного розвитку України.

Учитель – творець духовного світу юної особистості, довірена особа суспільства, якій вручається найдорожче, найцінніше – діти. Ця надзвичайно благородна і відповідальна місія потребує від людини високої професійної компетентності, постійної творчості, невтомної роботи думки, величезної душевної щедрості, любові до дітей, безмежної відданості справі.

Гуманізація всіх структур системи національної освіти є те, що об'єднує і визначає всі типи національної школи, найповніше відтворює зміни, що відбуваються в суспільстві.

Гуманність на сучасному етапі розвитку освіти є характерною особливістю професійної праці вчителя, найсуттєвішою ознакою системи

національної освіти, бо вона притаманна українській ментальності й визначається традиціями і національною культурою українського народу.

Виховання гуманізму – мета школи, засіб і умова її досягнення. Гуманізація потребує перебудови навчально-виховного процесу у початковій ланці від принципів до методики організації дитячого і педагогічного колективу. Вона передбачає переоцінку сутності виховання кожної дитини, спрямування навчально-виховного процесу до особистості школяра як суб'єкта власного розвитку. Між гуманною спрямованістю особистості вчителя і результативністю гуманного потенціалу молодших школярів існує прямий зв'язок, навіть взаємозалежність. Це зумовлено багатьма факторами. Найперше – відомою схильністю дітей до наслідування і прагненням педагога віддавати себе учням.

В основі діяльності гуманного вчителя – особистісний, індивідуально-творчий підхід, від чого залежить виявлення своєрідних рис особистості дитини, формування творчої самобутності молодшого школяра. Крайні вчителі спираються на передовий досвід, науку, народні традиції і національну культуру. Вони стимулюють прагнення дітей до самопізнання, постійно вивчають індивідуальні запити та інтереси дітей, знають життєві плани кожної сім'ї, створюють умови для повного самовизначення, самовираження і самореалізації молодших школярів. Але для того, щоб учитель був гуманний до дітей, він має відчувати таке ж ставлення до себе. Творча гуманна індивідуальність учня і вчителя – це національне багатство країни. Отже, гуманізація школи визначається і проявляється у таких двох позиціях: повазі до вчителя і визнанні гідності кожної дитини, у формуванні їх суб'єкт-суб'єктної навчально-виховної взаємодії, іншими словами – відносин педагогів і школярів. Це забезпечується фундаментальністю знань учителя, його педагогічно доцільними поведінкою і емоційно-вольовою сферою, саморегуляцією, новаторством, вимогливою добротою [1, 58]. Отже, йдеться про високий професіоналізм учителя, його духовну культуру. Саме єдність духовності й високого професіоналізму та їх вияву розглядається нами як ядро системного утворення поняття гуманна особистість учителя.

Як було доведено, виявом професійної майстерності й духовності вчителя є педагогічно доцільні морально-естетичні взаємини педагога і дітей. Їх роль у гуманізації початкової школи винятково важлива. Якщо серед учителів-предметників один гуманний, інший авторитарний, то це погано, але терпимо. Але якщо гуманність не притаманна вчителю початкових класів, то дитина приречена на страждання. Виховуючі взаємини в школі – це організована і спрямована вчителем гуманна, морально-естетична, розвиваюча взаємодія суб'єктів виховання, зумовлена всією системою матеріальних і духовних відносин і цінностей суспільства.

Переступивши поріг школи, дитина включається у певні стосунки з педагогом і своїми однокласниками, бо навчання і виховання здійснюється

на ґрунті взаємин двох головних дійових осіб школи – вчителя, який передає досвід попередніх поколінь, і учня, котрий засвоює його. Цей процес не лише об'єднує їх, а й потребує їхньої співдіяльності, взаємодії. Від того, як він буде стосунки з учнями, залежить психологічний клімат у дитячому колективі, ставлення дітей до навколишньої дійсності, а відтак їхнє самовиховання і самоосвіта.

Виховуючі відносини знімають емоційну напругу школярів, стимулюють їх активну навчальну діяльність, викликають радість пізнання, впевненість у власних силах, потребу в саморозвитку і самовихованні. Вчитель проєктує у дітей кращі якості та риси, розкриває позитивні нахили й обдарування, чим досягає соціально-психологічної оптимізації навчально-виховного процесу. Такі відносини забезпечують усвідомлення виховання як соціально-особистісного явища. Цим у формуванні особистості досягається оптимальна єдність індивідуального, даного природою, і соціального, набутого у процесі виховання.

Результатом багатогранної педагогічної діяльності А. С. Макаренка є філософсько-педагогічний висновок про відносини як істинний об'єкт педагогічної роботи. В. О. Сухомлинський розглядає процес навчання не як просту передачу знань, а як процес складних людських стосунків.

Виховання заради щастя дитини – такий педагогічний смисл педагогічної діяльності В. О. Сухомлинського, який зазначав: „Тисяча разів сказано і переказано: ми, педагоги, маємо справу з людиною, об'єкт нашої праці – це жива душа. Але від багаторазового повторення ця істина не застаріла. Навпаки, в новому суспільстві, що створює всі умови для багатогранного розвитку особистості, ця істина набуває особливого значення. Ставши на шлях педагогічної праці, ви в думці даєте собі клятву: відкрити в кожній дитині всі її задатки, здібності, сили. А для цього треба знати того, кого ви виховуєте. Знати здоров'я дитини, знати індивідуальні риси її мислення, знати сильні й слабкі сторони її розумового розвитку.

На нашій совісті найцінніше, що є в світі, – людина. Проводжаючи люблячим поглядом свою дитину в школу, мати вірить у те, що вчитель знає щось таке, чого не знає вона, мати. І ти повинен знати те, що знає далеко не кожна мати, якщо ти справжній учитель. Ти повинен знати людину [6, 203]”.

Саме в любові дорослих до дітей В. О. Сухомлинський вбачав ту духовну силу, яка здатна вберегти дитяче серце від огрубіння, озлобленості, жорстокості й байдужості [3, 10].

Отож, кожен учитель за своєю суттю має бути гуманістом, головна мета якого – виховання благородної людини.

Список використаної літератури

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа пед. процесса / Амонашвили Ш. А. – Минск: Университетское, 1990. – С. 56-75.
2. Гузь О. Науково-методичні основи гуманної педагогіки / Гузь О. // Початкова школа. – 2010. – №7. – С.1-3.

3. Дем'янюк Т. Д. Духовно-моральне виховання особистості: Інноваційний підхід / Дем'янюк Т. Д. // Позакласний час. – 2008. – №11. – С. 10-15.

4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник / Мойсеюк Н.Є. – [вид. 5-те]. – К., 2007. – С. 134-137.

5. Павленчик В. Любов педагога до дітей як важлива умова духовно-морального виховання / Павленчик В. // Початкова школа. – 2004. – №6. – С. 10-13.

6. Сухомлинський В. О. Вибр. тв.: в 5-ти т. / Сухомлинський В. О. – К., 1977. – Т. 5. – 1977. – С. 203 – 217.

*Наталія Романюк,
магістрант ННІ філології та журналістики.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
доцент А.М. Лісовський.*

Особливості сприймання й осмислення творів літератури учнями

В епоху науково-технічної революції літературі серед інших шкільних предметів відводиться важливе місце. Школа повинна виховати в учнів стійкий інтерес до художньої літератури, необхідність систематичного спілкування з нею. „Людина віку кібернетики, ери техніки, — підкреслює Олесь Гончар, — відчуватиме особливу жагу до мистецтва, до поезії, до творчості художньої, цінуватиме її, як горожанин цінує клопоть блакитного неба чи зелене деревце серед урбаністичного громадива залізобетонів... Змінюватимуться форми, мистецькі види художньої творчості, оновлюватимуться вже відомі художні структури, виникатимуть нові, але сама потреба творчості не зникне в людині, житиме в ній вічно, як потяг до краси, до істини, як духовне начало”. Не можна не погодитися з думкою М. Т. Рильського, що „кожна людина якоюсь мірою поет” [6, 5].

Література як вид мистецтва і як шкільний предмет не одне і те ж. Які ж навчально-виховні завдання ставляться перед учителями-словесниками? З якою метою вивчають учні художні твори?

Як шкільний предмет, література багатофункціональна, інтегральна за своїм призначенням. Одне з найважливіших завдань, які необхідно розв'язати у процесі вивчення літератури, – забезпечення ідейно-естетичного впливу художніх творів на учнів, використання їх високого потенціалу з метою формування засобами художнього слова всебічно розвиненої особистості. Художня література має велике пізнавальне і виховне значення. Вона знайомить читачів із життям людей відповідної епохи, з їх звичаями, побутом, з їх ідеалами, мріями й сподіваннями і є могутнім акумулятором морального досвіду народу, нагромадженого в процесі його багатовікової історії. Художні твори сприяють самовихованню, допомагають людині усвідомити своє місце в житті, в суспільстві.

Школа виховує в учнів уміння керуватися у своєму житті принципами моралі, що регулюють спосіб поведінки людини в суспільстві, взаємини між людьми. На матеріалі художніх творів учні повинні емоційно пережити, глибше усвідомити, що таке добро і зло, в чому сенс людського життя, щастя, яке місце людини в суспільстві, що таке активна життєва позиція, людська совість, обов'язок, подвиг, честь. Характеризуючи поведінку літературних героїв, учні вчать бачити цінність загальнолюдської моралі у житті окремої людини і суспільства в цілому [5, 12].

Сучасна педагогічна наука та практика використовують термін „інноваційна діяльність”, який означає оновлення технології та перебудову особистісних установок учителя. Такою сучасною засадою є розуміння навчального процесу як діалогу двох особистостей – учителя й учня, які є суб'єктами процесу педагогічної дії [3, 59].

Процес сприйняття і розуміння художнього твору винятково складний. Як стверджують сучасні дослідження психологів, літературознавців та методистів, воно включає в себе всю систему емоційно-інтелектуальної сфери людини, її пам'яті, уваги, мислення, уяви і т. д.

Читацьке сприйняття твору не зразу усвідомлюється самими учнями і не завжди відкрите вчителю літератури. Складна робота почуттів, уяви, пам'яті, думки, яка відбувається у процесі читання художнього тексту, не завжди набуває форм адекватного її вираження. Проте для виявлення характеру сприйняття учнів можна скористатися схемою, що передає основний зміст і структуру художнього сприймання твору.

Вона може мати такий вигляд: характер сприйняття літературного твору визначають: активність емоційної реакції учня; глибина осмислення художнього тексту; конкретизація літературних образів в уяві учня; здатність естетично оцінювати форму твору; уміння за реальністю тексту бачити позицію автора.

Процес і якість шкільної літературної освіти значною мірою зумовлюються природою художнього твору і визначаються його специфікою, посилаючись на яку методисти формують власну концепцію викладання, залежно від якої актуалізується змістовий або процесуальний фактори навчання, стверджується або заперечується можливість аналітичного осягнення мистецтва слова, перспективність вироблення в учнів читацьких умінь. На „... відповідність між способом пізнання і предметом, який має пізнаватися...” вказував і Р. Інгарден.

Проблема в тому, що фахівці по-різному розкривають специфіку вивчення художньої літератури. Є. Пасічник вказує на: виховний вплив художнього твору; взаємодію об'єктивного змісту твору з певною суб'єктивністю його засвоєння; індивідуальну значущість художнього матеріалу, його поліфункціональність; завершеність художнього твору (для автора) і його відкритість (для читача); активний діалог письменника з читачами; сензитивні умови осягнення прочитаного [5, 24].

На поєднанні науки і мистецтва в навчальному предметі літератури наголошує О. Мазуркевич, формулюючи такі її специфічні риси: об'єктом літератури виступає людина, пізнавана і відтворена в слові; осягнення художнього слова передбачає не лише його чуттєве сприйняття, а й розумове осмислення [4, 13].

Основою цілісного вивчення літературного твору А. Сафонова вважає взаємодію думки і почуття, об'єктивного й суб'єктивного факторів художнього творення і сприймання, складну систему змісту й форми літературного твору, поєднання інтуїтивного і свідомого, аналізу й синтезу, індуктивного й дедуктивного шляхів та засобів пізнання й вироблення в учнів читацьких навичок [7, 68].

У науковій літературі актуалізується й філософський підхід до пояснення специфіки художнього твору, стверджується активна читацька позиція: Г. Токмань визначає екзистенціальний та діалогічний аспекти викладання літератури в старшій школі [8, 46].

Пізнавальне значення художнього твору передбачає і його естетичну цінність, яка полягає в тому, що ми помічаємо в ньому картини життя, заново створені в свідомості митця та які реконструюються в уяві читачів-учнів у більшій або меншій відповідності з певним естетичним ідеалом і вільні від випадкових нашарувань, тому художньо довершені. Образи-персонажі діють у художньому творі не мимоволі, а так, як найбільш вірогідно й доцільно, на думку автора, чинили б у самому житті. Тому твір і впливає на сприймача сильніше, ніж та дійсність, що стала предметом художнього зображення. Естетичний вплив літератури реалізується внаслідок безпосереднього чуттєвого контакту читачів з художнім твором, їхнього духовно-практичного спілкування з літературними героями й письменником, коли формується універсальне, узагальнене уявлення індивідуума про світ, людське життя, суспільні цінності [1, 34].

Феномен мистецтва слова полягає в тому, що художній матеріал вже сам по собі здійснює виховний вплив на читачів. Проте він буде набагато сильнішим, коли вчитель приділить належну увагу спеціальному формуванню в учнів естетичних понять і смаків. Актуалізується потреба осмисленого й водночас емоційно-чуттєвого сприйняття художнього твору, внаслідок чого найповніше реалізується взаємозв'язок між його проблематикою і поетикою, розкрити усю складність якого дає змогу спеціально спланований літературний аналіз, порядок проведення якого відповідає природі художнього і твору й сприяє реалізації завдань літературної освіти в школі. Своєрідне впорядкування, відповідна організація будь-якого явища вже усвідомлюється як його найвища якість та асоціюється з поняттям прекрасного. У процесі сприйняття художнього твору це почуття значно посилюється за рахунок естетичного потенціалу мистецтва слова [2, 49].

Список використаної літератури

1. Волошина Н. М. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури / Волошина Н. М. – К. : Радянська школа, 1985. – 102 с.
2. Гаврилук П. І. Про природу прекрасного / Гаврилук П. І. – К. : Мистецтво, 1972. – 198 с.
3. Градовський А. В. Сприймання художнього твору учнями як методична проблема / Градовський А. В. // Зарубіжна література в школах України. – 2005. – № 5. – С. 58-61.
4. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики української літератури / Мазуркевич О. Р. – К. : Радянська школа, 1961. – 374 с.
5. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студ. вищих зал. освіти / Пасічник Є. А. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
6. Пасічник Є. А. Українська література в школі / Пасічник Є. А. – К. : Рад. школа, 1983. – 317 с.
7. Сафонова Н. М. Виховання навичок аналізу прозового твору / Сафонова Н. М. – К. : Рад. школа, 1967 – 154 с.
8. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання української літератури / Токмань Г. // Дивослово. – 2002. – № 10. – С. 43-47.

*Вікторія Дейнека,
магістрант ННІ філології та журналістики.
Науковий керівник: канд. філол. наук,
доцент С.Л. Чернюк.*

„Мисливські усмішки” — оригінальний синтез народного анекдоту й пейзажної лірики

„Їздили полювати. Це — не вперше й не востаннє. Нічого! І як радісно, що я нічого не вбив! І як радісно, що я ще поїду (обов'язково!), щоб щось убити! І як радісно буде, що я нічого не вб'ю” [Цит. за: 1, 197].

Ці рядки, взяті з щоденникових записів Остапа Вишні, є ключем до розуміння його „Мисливських усмішок”. Радісно, що нічого не вбив! Це найвищий вислів гуманізму — оберігати, пильнувати й любити все живе й корисне, все, що прикрашає людське життя. У цитованих вище рядках, сила любові гумориста до рідного краю, природи — до озер і рік, лісів і гаїв безмежних степових просторів. У них — поетична схвильованість і романтична піднесеність оповіді, філософські роздуми й народна мудрість, дотепність і простота, щирість, які є визначальними рисами всього мисливського циклу.

На полювання Остап Вишня їздив насамперед для того, щоб помилуватися природою, наснажитися її красою, побачити колоритний народний характер, почути мисливську бувальщину, народний анекдот чи просто дотепне слівце. Великий знавець природи вмів її чути, бачити й

учив цього своїх читачів. Кожна його мисливська усмішка — це сонячна палітра звуків, барв і запахів, лірична й комічна водночас.

Дослідники творчості Остапа Вишні ствердили, що гуморист одночасно поєднує народний анекдот та пейзажну лірику й таким чином синтезує їх. Розглянемо це твердження докладніше. Літературознавчий словник-довідник „Nota bene” за редакцією Ю. І. Коваліва та ін. й універсальний літературознавчий словник-довідник визначають, що анекдот (грец. *anekdotos* — невиданий) — це коротка усна оповідь гумористичного чи сатиричного гатунку з дотепним фіналом, може розгортатися в новелу [5, 41; 8, 16]. Словник літературознавчих термінів за редакцією В. М. Лесина, О. С. Пулинця зазначає, що анекдот (грец. *anekdotos* — неопублікований) — це жанр фольклору: коротке жартівливе оповідання про якийсь незвичайний життєвий випадок чи ситуацію з несподіваним і дотепним закінченням [4, 25]. Також словник літературознавчих термінів за редакцією В. І. Кузьменка виокремлює, що анекдот (грец. *anekdotos* — неопублікований) — це один із найпопулярніших і найоперативніших жанрів народної творчості. За визначенням фольклориста О. Дея, це „коротеньке жартівливе оповідання про незвичайну, смішну подію, пригоду чи ситуацію, рису людського характеру або вчинок” [Цит. за: 3, 86].

Смішний бік звичайних буденних обставин у ньому настільки загострено, що вони виступають на грані між реальним і неможливим. Для нього іноді добираються такі ситуації, які за своїм змістом і суттю не підлягають широкому розголошенню і можуть розповідатися лише в певному товаристві. Тематична палітра народних анекдотів надзвичайно строката. Усі смішні й кумедні сторони родинного та громадського життя людей у них є матеріалом і об'єктом відображення. В анекдотах також висміюються святоші, ледарі, хвальки, нероби, п'яниці, державні діячі, що не виправдали довіри народу. Характерним прийомом анекдотів, закладеним у самому їх сюжеті, є комізм паралельної логіки, своєрідне переакцентування сюжету з серйозного на смішне. Прозорий підтекст або тонкий натяк, що впливає на основі психологічної асоціації у процесі сприйняття, і є гумористичним ядром таких творів [3, 86]. Саме такі риси комічного Остап Вишня використовував у „Мисливських усмішках”.

За літературознавчим словником-довідником „Nota bene” за редакцією Ю. І. Коваліва та ін. й універсальним літературознавчим словником-довідником, пейзажна лірика (франц. *paysage* від *pays* — країна, місцевість) — це один із композиційних компонентів художнього твору: опис природи, будь-якого незамкнутого простору зовнішнього світу. Існують статичні пейзажі (спокійне, врівноважене зображення природи), динамічні (під час вирування стихійних сил). За тематикою вони поділяються на: степовий, лісовий, мариністичний (опис моря), урбаністичний (опис міста), індустріальний (опис заводів, домн, шахт). Естетичні функції пейзажів у тексті залежать від епохи, в яку написано твір, від його стилю і жанру.

Створюючи краєвиди, митець співвідносить їх із людськими інтересами, настроями, роздумами, переживаннями. На ранніх стадіях літературного розвитку природа часто персоніфікувалася, сприймалася як жива істота [5, 542; 8, 270-271]. Словник літературознавчих термінів за редакцією В. М. Лесина, О. С. Пулинця зазначає також — це місце й функція пейзажу в творі залежить від епохи, коли він написаний, від творчого методу письменника (чи це пейзаж романтичний, чи реалістичний), від літературної течії (пейзажі сентименталістів, наприклад, дуже відмінні від пейзажів класицистів), від стилю автора та жанру твору (пейзаж у новелі не може бути таким, як у романі), а також від ідейного задуму.

У видатних письменників пейзажні картини відіграють важливу ідейно-змістову функцію. Вони можуть служити тлом, на якому розгортатимуться події твору, одним із засобів створення місцевого колориту, кращого розкриття думок і почуттів персонажів, посилення ліризму і драматизму, увиразнення ідеї цілого твору і т. д. [4, 269]. Зі словника літературознавчих термінів за редакцією В. І. Кузьменка додамо, що здебільшого пейзаж у творі є засобом вияву почуття любові до рідної землі, до її природи. В інших випадках пейзаж виступає образною паралеллю до душевного стану персонажів. У пейзажних образах можуть втілюватися драматичні колізії, гостроконфліктні ситуації інтимного й соціального характеру. Нарешті, пейзаж може служити тлом, на якому розгортаються філософські роздуми автора чи героїв твору [3, 173].

Більшість із названих засобів створення пейзажних картин можна спостерігати й у „Мисливських усмішках” Остапа Вишні.

Досліджуючи цикл „Мисливські усмішки”, детальніше, такі як: „Заєць”, „Відкриття охоти”, „Вальдшнеп”, „Ружжо”, „Дика коза”, „Лось”, „Бекас”, „Дика гуска”, „Короп”, „З крякухою на озері” можна ствердити, що вони щирі й схвильовані. У них багато ліричних відступів, спогадів, народних приказок, уривків із пісень. Надзвичайно вдало використовував письменник-гуморист скарби народнопоетичної творчості. Казкові зачини надають всім творам чарівної інтимності й ліричності. В усмішках також спостерігаються елементи легкої іронії, пародійні прийоми з використанням бурлеску й трагедії, анекдотичні ситуації, каламбури, парадокси, змішування наукового й художнього стилів. Їхні герої — благородні, розумні, кмітливі люди. Вони веселі оповідачі, знавці безлічі мисливських вигадок і побрехеньок, щирі любителі й охоронці природи, закохані в пташину й звірятко, деревце й квіточку — у все живе на своїй щедрій землі. Сам письменник був людиною великого серця й благородної душі, бо над усе любив добро, рідну природу й мудру усмішку. Тому сміх його доброзичливий і життєлюбний.

За класифікацією І. В. Зуба: „По-перше, є усмішки ознайомлювального характеру: в них автор, вдаючись до гумористично-жартівливих та іронічних порад, з неабиякою дотепністю та вигадливістю відкриває

„секрети” полювання, веде мову про особливості мисливської зброї. По-друге, досить примітні усмішки, в яких живе поезія не так власне полювання, як самого виходу на природу, пізнання її до кінця незбагненого буття. По-третє, є чимало усмішок, у яких мисливські успіхи передбачаються як можливі, а реальність — сатира на браконьєрів” [2, 228-229].

Одним із найулюблених прийомів Остапа Вишні є прийом гротеску. У його усмішках знаходимо свідоме перебільшення зображуваного явища, різкі контрасти між реальним і вигаданим чи розказаним оповідачем-мисливцем, поєднання дійсного й фантастичного. Та ніде гуморист не збивається на карикатурне спотворення образу чи характеру. Навпаки, його гротеск має ліричний, добродушний, інтимний характер. На цьому прийомі тримаються майже всі твори циклу „Мисливські усмішки”.

У жартівливих творах особливо помітна поліфункціональна роль діалогів, полілогів. Серйозні й жартівливі діалоги персонажів дають уявлення про їхні характери, вдачу, пристрасті й захоплення. Вони значною мірою формують атмосферу розповіді, сприяють життєрадісно-оптимістичному сприйняттю самої ідеї полювання, численних пригод, що їх пізнають мисливці на своїх стежках, невдач, що їх сприймають із доброю, веселою усмішкою.

У „Мисливських усмішках” відтворюються веселі й смішні пригоди, які переживають персонажі творів, над ними доброзичливо кепкують рідні й знайомі. Усмішкам органічно притаманні життєлюбний тон оповіді, глибокий ліризм, оптимістичні, світлі, часом і сумовиті настрої. Вони відбиваються в душі людини, вони ж характеризують тонко змальовані письменником чарівні пейзажі. Природа відкривається письменникові в її живих, змінних, поетичних станах. Вона олюднена, вона переживає, думає, творить мінорні настрої осені. Навесні на його місці молодий буде лист, зелений, він з вітром розмовлятиме, хапатиме жилками своїми сонячний промінь, під дощем купатиметься й росою умиватиметься... Щоб потім умерти... Старе одживає, нове — народжується...” [Цит. за: 1, 210]. Пейзаж написаний рукою справжнього майстра. Письменник підносить пейзажний малюнок, створений лірико-поетичними засобами в стильовому ключі ритмізованої прози, на рівень філософського роздуму про буття природи й людини. У цьому бутті постійно йде процес згасання й народження, і тут неодмінно торжествує висока ідея безупинності та безконечності життя.

У творах Остапа Вишні все живе, сміється, радіє, наповнюється неповторною мелодією. Струмочки весело співають, сонечко лагідно усміхається, пташки шлють щирі привіти, берізка кокетує своїм станом, дуби обнімаються вітами-руками і т. д. Від цих конкретних і поодиноких явищ гуморист приходив до широких узагальнень. Він вдається до персоніфікації матінки-землі. Осінь. Скоро настане зима. І „земля натягне

на себе білу-білу та пухку-пухку ковдру й задрімає зимовим спокійним сном” [Цит. за: 1, 211]. У цій любові до рідної природи, в умінні зрозуміти та розкрити її й криється звабність і незабутній аромат „Мисливських усмішок” Остапа Вишні.

Визначальним елементом усмішок є їх тонкий гумор, щирий незлобивий дружній сміх. Комічного ефекту гуморист досягає багатьма засобами. Це, насамперед, уміння говорити на повному серйозі про те, що цього аж ніяк не потребує, пояснювати те, що й так усім ясне й зрозуміле. Це використання іншомовності та самозаперечень, виняткових сюжетних ходів і ситуацій, тавтологічних виразів і двозначних слів, дотепів і народно-розмовної стихії з широким використанням професійно-мисливської термінології, мистецької та побутової лексики і т. д.

Простежимо тісний взаємозв'язок народного анекдоту й пейзажної лірики на прикладі уривку з усмішки „Заєць”: „Золота осінь... Ах, як не хочеться листу з дерева падати, — він аж ніби кров'ю з печалі налився і закривавив ліси. Сумовито рипить дуб, замислився перед зимовим сном ясен, тяжко зітхає клен, і тільки берізка, жовтаво-зелена й „раскудря-кудря-кудрява”, — ген там, на узліссі, білявим станом своїм кокетує, ніби на побачення з Левітаном йде чи, може, Чайковського на симфонію викликає. Креслять тригонометричні фігури високо в небі запізнілі журавлі, запитуючи своїм „кру-кру”: „Чуєш, брате мій, товаришу мій?” Відлітаємо! Золота осінь...” [6, 217].

Тут помітне майстерне використання образів народнопоетичної творчості, перенесення в сферу живопису і музики. Довершеності усміщці надає обрамлення — „золота осінь”.

Загалом ця усмішка цілком відповідає анекдоту, якщо говорити про визначальну рису анекдоту — „життєвий випадок чи ситуацію з несподіваним і дотепним закінченням” [4, 25]. Полювання, як і в багатьох інших усмішках Остапа Вишні, полягає в тому, щоб „промазати” — не влучити в тварину. Оповідач ніби збирається нам повідомити різницю між полюванням на зайця одинцем і гуртом, але насправді виявляється, що різниця лише в тому, чи „промазав” сам мисливець, чи гурт. За законом жанру — усмішки, тварина все одно має залишитися в живих. Цим гумористичним розв'язанням не вичерпуються анекдотичні риси усмішки. Адже для кінцівки письменник підготував іще більш дотепне, на цей раз неповторне, вирішення: наш мисливець, добре випивши й попоївши, заснув на полюванні — й у нього вкрали рушницю.

Таким чином, відзначимо й характерні для анекдоту „комізм паралельної логіки”, й „своєрідне переакцентування з серйозного на смішне”. Навіть у цитованому вище уривку, попри наскізний ліричний тон, проступає легкий гумор: пенрсоналізована берізка поводить себе, мов манікюрна красуня, яка хоче стати музою для художника (Левітана), чи

композитора (Чайковського). А журавлі, як вправні метелики, „креслять тригонометричні фігури”.

Цей уривок має всі ознаки пейзажу. У ньому змальовується осінній лісовий пейзаж із необхідними деталями: колір листя, лісові дерева — дуб, ясен, клен, берізка. А берізка, як це й буває найчастіше в природі — на узліссі. Ліризм оповіді досягається звичною для стильової манери Остапа Вишні персоніфікацією: лист печальний, дуб — сумовитий, залишився ясен і тяжко зітхає клен. Персоніфіковані дерева переживають настрої смутку, печалі, задуми — такий синонімічний ряд і утворює ліричне тло.

І в усмішці „Короп” можна знайти майстерно виписану картину світанку, коли „перший ніжний промінь дубові крони прорізує і листя дубове золотить”. Тут письменник вдається до персоніфікації того сонячного променя і хитрючого сонця. Він, той промінь, золотить дубове листя, виривається з гущавини і падає на ставок, відскакує від води і летить на берег. І слід від нього залишається веселий і грайливий. Великої емоційної наснаги сповнені рядки звертання до сонця: „Ох, і хитрюше отам над ставком сонце! Воно хоче, щоб усе, де воно промені свої кине, — щоб усе там грало, вилискувало, раділо, буяло... Хоче — і робить! Ох, і хитрюше! Сонце хитрюше!” [7, 403].

„Мисливські усмішки” Остапа Вишні — унікальне художнє явище в українській літературі. Вони „мисливські”, але навчають не полювати на звірину, а берегти її природу, дбати про наступні покоління. Безсумнівно, це український письменник, передовсім український у своїх пейзажах, у своєму лукавому й добродушному гуморі, у своїй ласкавій і соромливо-ніжній ліриці.

Список використаної літератури

1. Дузь І. Остап Вишня [Текст] / І. Дузь.— К. : Видавництво Київського університету, 1965.— 250 с.
2. Зуб І. В. Остап Вишня [Текст]: Нарис життя і творчості / І. В. Зуб.— К. : Дніпро, 1989.— 239 с.
3. Кузьменко В. І. Словник літературознавчих термінів [Текст] / В. І. Кузьменко.— К. : Український письменник, 1997.— 230 с.
4. Лесин В. М. Словник літературознавчих термінів [Текст] / В. М. Лесин, О. С. Пулинець.— К.: Радянська школа, 1965.— 432 с.
5. Літературознавчий словник-довідник „Nota bene” [Текст] / Ю. І. Ковалів та ін.— К. : ВЦ Академія, 1997.— 748 с.
6. Остап Вишня. Твори у 7 т. [Текст] / О. Вишня.— К.: Дніпро, 1964.— Т. 5: Фейлетони. Гуморески. Усмішки. — 1964. — 493 с.
7. Остап Вишня. Твори у 7 т. [Текст]. / О. Вишня.— К.: Дніпро, 1965. — Т. 6: Фейлетони. Гуморески. Усмішки. — 434 с.
8. Універсальний літературознавчий словник-довідник [Текст].— Донецьк: ТОВ ВКФ БАО, 2008.— 432 с.

Концепт „душа” і „серце” в українській фразеології

Визначення „внутрішньої форми” фразеологізмів є надзвичайно актуальною темою, оскільки на сьогоднішній день мова не стоїть на місці, вона постійно еволюціонує, вдосконалюється, урізноманітнюється, внаслідок чого з’являються нові вислови та вирази. Фразеологічні одиниці широко використовуються в публіцистиці, в сучасній літературі та, взагалі, в літературному мовленні.

Конструктивні ідеї й цікаві гіпотези в цьому плані містять праці багатьох мовознавців, серед яких варто відзначити як наших співвітчизників Л. Г. Скрипник, Г. М. Удовиченка, В. М. Білоноженка, В. Д. Ужченка, Ю. Ф. Прадіда, так й іноземних мовознавців — В. В. Виноградова, О. М. Бабкіна, М. Басай, І. Матешич, В. Л. Архангельського, С. Скорупка, ін.

Метою даної статті є розгляд змісту компонентів „*душа*” і „*серце*”, які використовуються в загальноукраїнських фразеологізмах, у лінгвістично-культурологічному аспекті.

З поняттям „культура” тісно пов’язане поняття „менталітет”, що і є основою значень і понять будь-якої культури [6, 42]. Вчені схилиються до думки, що поняття ментальність, як і поняття культури, відноситься до понять, яким важко дати чітке визначення. Так А. Т. Хроленко вважає, що ментальність можна скоріше описати, ніж дати їй чітке визначення [6, 44]. В. В. Колесов дає своє визначення цьому поняттю: „Ментальність є світобачення в категоріях і формах рідної мови, що об’єднує в процесі пізнання інтелектуальні, духовні й вольові якості національного характеру, і типових його уявленнях”. Таким чином, визначають основну одиницю ментальності — концепт даної культури [1, 81].

Значна частина науковців вважають, що поняття „концепт” є близьким до поняття „значення слова”, але розглядається дещо в іншій системі зв’язків: як значення — в системі мови, як поняття — в системі логічних відношень і форм, що досліджуються і мовознавством, і логікою. Виходячи з того, що концепт є сукупністю уявлень, понять, знань, асоціацій, можна стверджувати, що концепт ширший, ніж поняття, оскільки останнє включає сукупність основних ознак, а концепт об’єднує інформацію про всі ознаки реалії [3, 116-117].

На нашу думку, досить глибоке визначення концепту дає російський лінгвіст Ю. Степанов: „концепт є немов би згустком культури свідомості людини, тим, у вигляді чого культура входить у ментальний світ людини, або засобом чого людина сама входить у культуру, а інколи і впливає на неї” [5, 40]. Український мовознавець-фразеолог О. Селіванова доповнює

й уточнює термін і поняття концепту. „Концепт — інформаційна структура свідомості, різносубстрактна, певним чином організована одиниця пам'яті, яка містить сукупність знань про об'єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п'яти психічних функцій свідомості й позасвідомого [4, 256]. Аналізуючи дане визначення та сукупність фразеологізмів української мови через призму основних рис ментальності української нації, можна дійти висновку, що найбільш неоднозначним, складним, таким, що відображають національно-культурну, ментально-психологічну специфіку і ціннісну орієнтацію української нації, є концепт *душі і серця*.

Розглядаючи фразеологічні одиниці з компонентами *душа, серце*, варто зазначити, що більшість із них характеризують емоційний стан людини, яка щось відчуває, переживає [2, 36-38]:

1. На позначення емоційного стану людини, що відчуває відразу, неприязнь тощо до когось, чогось: *як (мов, ніби) по душі дере* — „неприємно вражає, викликає дразливі почуття”; *колотити душу* — „викликати неспокій, роздратування, обурення тощо”.

2. На позначення емоційного стану людини, що відчуває неспокій, хвилювання, тривогу, які є результатом реакції на якісь події, чийсь поведінку, дію, чийсь висловлювання: *мулько на серці* — „неспокійно, бентежно, невесело і т. под.”; *перетліти душею (серцем)* — „тяжко пережити, перестраждати від тривоги, страху, туги і т. ін.”.

3. На позначення емоційного стану людини, що переживає душевні (рідше фізичні) муки, страждання тощо: *точити кров з серця* — „завдати комусь душевного болю, страждань”, *тиснути [за] серце (коло серця)* — 1) „спричиняє відчуття душевного болю”; 2) „хто-небудь відчуває біль, перебуває в стані душевного пригнічення”.

4. На позначення емоційного стану людини, що відчуває радість, задоволення, насолоду: *[аж] душа (серце) радіє (радується)* — „хто-небудь задоволений чимсь, відчуває радість, насолоду, втіху від чогось”, *залоскотало коло серця* — „комусь стало приємно, радісно від чогось”.

5. На позначення емоційного стану людини, що перебуває у захопленні від когось, чогось: *прикипіти серцем (душею)* — 1) „відчути велику прихильність, щиро прив'язатись до когось”; 2) „заохотитися чимсь, полюбити щось”; *запалювати/ запалити душу (серце)* — „збуджувати в когось сильні почуття або захоплювати кого-небудь”.

6. На позначення емоційного стану людини, що відчуває любов, схильність і т. под. до когось, чогось: *навертати/ навернути серце* — „пробуджувати в кого-небудь почуття кохання, дружби до когось”, *душі не чути* — „дуже любити когось”.

Також фразеологічні одиниці з компонентами *душа, серце* характеризують індивідуально-психологічні особливості людини, а також риси характеру:

1. Щирість, відвертість: *відкривати (розкривати)/ відкрити (розкрити) душу (серце)* – „відверто, щиро сердно ділитися з ким-небудь своїми заповітними думками”, *душа навстіж* – „хто-небудь відвертий, щирий у поводженні з іншими”.

2. Милосердність, чуйність: *мати бога в серці (в душі)* – „бути милосердним, добрим, совісним, справедливим”, *мати м'яке серце* – „бути добрим, поступливим, лагідним”.

3. Лицемірство, нещирість: *кривити/ покривати душею* – „бути нещирим, лицемірити”.

4. Жорстокість: *мати кам'яне (камінне) серце* – „бути нечуйним, жорстоким, бездушним”, *не мати душі* – „бути непорядним, жорстоким, недобррозичливим”.

З усього сказаного вище можна зробити висновок, що дослідження української фразеології є одним із важливих напрямків для пізнання української мови як динамічної й повноцінної системи. Оскільки формування мовної системи є невідривним процесом від формування і розвитку народу, нації як носія мови, то дослідження тієї частини фразеологізмів, котрі є відображенням культурно-ментальної основи народу, повинно займати найбільш вагоме місце.

Таким чином, дослідження концепту *душі* і *серця*, як одних із головних понять для української нації, дає змогу прослідкувати цей основоположний взаємозв'язок.

Список використаної літератури

1. Колесов В. В. „Жизнь происходит от слова...” / В.В. Колесов. – СПб.: Златоуст, 1999.—81 с.
2. Прадід Ю. Ф. У царині лінгвістики і права / Прадід Ю. Ф. — Сімферополь: Елінь, 2006. — 256 с.
3. Приймак А. Н. Концепты „душа” и „тело” как отражение русской ментальности и культуры (на материале русской фразеологии) / Приймак А. Н., Казьмирик О. А. // Проблеме педагогічної освіти в полікультурному просторі України. – Житомир, 2007. – С. 116-117.
4. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: Термінологічна енциклопедія / Селіванова О. – Полтава: Довкілля; К., 2006. – 256 с.
5. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания / Степанов Ю. С. — М., 1975. – 40 с.
6. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии / Хроленко А. Т. – М., 2005. – 44 с.

*Ольга Мимрик,
магістрант ННІ філології та журналістики.
Науковий керівник: докт. філол. наук,
професор П.В. Білоус.*

Дивовижний феномен в українській літературі

Довготривала традиція інтерпретацій та реінтерпретацій ідей Григорія Сковороди засвідчує актуальність його спадщини в минулому і сучасному.

Пошуки людиною свого призначення, свого покликання у житті турбували і досі турбують кожного. Тому не випадковим є звернення до філософських творів чи біографій видатних людей, на основі чого вибудовується певний тип літературного героя, що зумів розв'язати цю проблему. Прикладом такої біографії є життя видатного мислителя XVIII ст. Григорія Савича Сковороди.

Починає він творити між двома епохами — бароко й романтизму, тож не випадковими є суперечки між дослідниками цих двох напрямів з приводу зарахування творчої спадщини Сковороди до одного з них. Така розбіжність у поглядах на доробок видатного філософа, поета, байкаря й педагога спричинена тим, що Григорій Сковорода ввійшов у літературу XIX – XX ст. на рівні легендарного чи навіть міфічного героя, який, власноруч створюючи навколо себе атмосферу таємничості, загадковості, залишив геніальну спадщину, серед якої — філософія серця й найголовніша істина буття кожної людини — „Пізнай самого себе”.

Отже, слід звернутися до тлумачення філософії життя, аналізу життєвого шляху Григорія Сковороди майстрами художнього слова XIX – XX ст. Зокрема, такі дослідники, як Ю. Барабаш, Н. Горбач, Ю. Лощиць, В. Шевченко вивчають літературні матеріали про Григорія Сковороду та переосмислюють філософську спадщину із сучасного погляду. Розглядається творчість Сковороди в контексті таких літературних напрямів, як просвітництво (О. Компан), бароко (І. Іваньо, О. Ткачук, Л. Ушкалов, Вал. Шевчук) та романтизм (Т. Бовсунівська, А. Войтюк, О. Свириденко), або ж в руслі більш давніх українських традицій, зокрема Києво-Могилянської академії (В. Шевченко) та мандрівних дяків (Г. Нога). Окрему увагу звертаємо на праці й розвідки, присвячені рецепції Сковородинської філософії в українській літературі XIX – XX ст., а саме: О. Астаф'єва, Ю. Барабаша, І. Берези, Б. Деркача, О. Матвієнко, Вал. Шевчука, Н. Яранцевої.

Ознайомившись із такими різноманітними оцінками і спираючись на розвідки літературознавців і критиків, можна сформувати цілісний образ Григорія Сковороди. Адже він — один із небагатьох, хто зумів, мандруючи все життя, знайти своє покликання, не загубити свого „Я”.

Мета дослідження: обґрунтувати феноменальність особистості Григорія Сковороди та унікальність його таланту філософа та письменника і

визначити його вплив на українську літературу й культуру наступних століть.

Уже два століття не вщухає полеміка навколо засад і сенсу життєдіння „першого розуму нашого” — Григорія Савича Сковороди. Від давніх біографічних переказів до сучасних філософських розвідок традиційно побутують розбіжності в оцінках способу буття, духовних шукань і відкриттів геніального творця-любомудра. Це ім'я знають на Україні всі — воно давно стало символом мудрості на українській землі. Отож, коли згадуємо ім'я Григорія Сковороди, перші асоціації, які приходять у голову: мандрівник, мудрець, байкар, поет. Асоціативний ряд при цьому імені: дорога, бідна, але мудра людина, химерна мова і тужлива мелодія, котра супроводжує важкуваті, але сильні строфи його віршів.

Чому ж до цієї постаті прикуто увагу вчених, чому не перестають досліджувати життя й творчість поета й мислителя? Чому вабить він мислячих людей? А тому, що зумів сказати щось вічно цікаве, сокровенне, те, що ніколи не старіє та не блідне. Григорій Сковорода сказав про світ та людину щось таке, чого не сказали інші, учив людину жити так, як не вчили інші, а найголовніше — сам жив так, як учив, тобто зробив своїм ученням не тільки абстрактно вимудрувані книжки, але й подав практичну науку людині, як жити найгармонійніше в цьому світі. Скромний старчик у простій одежі, людина без власного дому, майно якої ховалось у торбині, освітив розумом не тільки свою епоху, а й перелив своє світло у віки наступні, адже його наука стосувалася основного в житті: яка ти, людино, що можеш і як тобі жити? Інакше кажучи, Григорій Савич переніс проблеми загальної філософії у сферу етики (морального вчення), а вся його творчість — один великий заповіт чи посланіє людям не тільки свого часу чи свого народу, а й людям усіх часів і усіх земель. Однак був він і залишився перш за все сином рідного народу і саме йому адресував витвори свого серця та розуму [6, 56].

Надрукувати свої твори у час жорстоких царських утисків, коли українська література змушена була існувати тільки рукописно, він не міг і мріяти. Не міг і в думку вкласти ті сотисячні тиражі, якими виходитиме в світ у далекому майбутньому, але він зробив усе, щоб його твори максимально поширилися у його часі: давав переписувати свої філософські трактати, створив два мистецьких різновиди, за допомогою яких поширював і популяризував свої думки: поетичний і прозовий — цикл віршів-пісень і цикл байок. Свої ж поетичні твори не тільки називав піснями, а й сам складав до них музику — співи підхоплювали кобзарі та лірники. Філософські твори намагався робити доступнішими, вводячи у їхній текст серію притч та байок, прикрашав їх власноручними малюнками. Усе це чинилося з однією метою і цілком свідомо: доносити свою мудрість людям на різних рівнях і, відповідно, на різних рівнях впливати на людей. Тобто він був учителем у повному розумінні цього

слова. Але, на відміну від багатьох учителів, не тільки доносив своїм учням науку, витворену іншими, а й сам її витворював. Учив не тільки речам, яким навчався сам, а й тому, що збагнув у цьому світі самотійно. Він був учителем-творцем [2, 72].

Щоб збагнути феномен Сковороди, маємо ґрунтовно вивчити його життя, філософські погляди, тобто головні ідеї, які він розвивав, розробляв у своїх діалогах і трактатах, також його мистецьку діяльність. Все це було однією сув'язю, однією наукою, твореною у різних формах: жив, як учив, учив через мудрість світову і, нарешті, творив своє учення в живих образах, за допомогою мистецтва слова, музики й малюнку. Тобто маємо й помічаємо у його творчості універсальність або навіть енциклопедичність.

Коротко окреслимо життєвий шлях Григорія Сковороди. Родом із простої козацької родини, він змалку виявив неабиякі здібності. На щастя, Київська академія розчиняла свої двері перед усіма здібними дітьми, незалежно від маєткового стану батьків, – тут учився бідний і багатий. Зрештою, так само вільно, як вступати, вільно було студенту навчання покинути, не довершивши його. Сава Сковорода послав свого сина сюди, до Києва, куди сходились усі, кого палив нестримний потяг до знань і навчання. Григорій — дитина з дивовижною пам'яттю, мав потяг до поезії, музики, співу, малювання — всі ці предмети в академії викладалися. Ясно, що регент одразу ж забрав його до академічного хору; не маємо сумнівів, що Григорій Сковорода брав активну участь у театральних виставах, які тут улаштувалися, бо звідки у нього взялося б стільки висловлювань про театр; брав активну участь у рекреаціях — випускних мистецьких святах наприкінці кожного навчального року. Тут хлопець у класі поезики здобув знання з теорії поезії і практики, навички у віршуванні, тут вчив давньоєврейську, грецьку, а передусім латинську мови, заглибившись у філософію, читав улюблених Плутарха, Філона, Цицерона, Горація, Лукіана, Орігена, Еразма Роттердамського — все це відслонювало перед цікавими очима широкий світ. Зрештою, йому, як і багатьом його сучасникам та попередникам, стало мало цієї науки, і він помандрував у Європу. Але перед цим співав якийсь час у царській капелі в Петербурзі, з якої втік при першій нагоді, бо життя при дворі було його вільній душі відразливе (згадаймо, як про це вістить його знаменитий „Сон”) — не бажав він тішити вельмож та царських достойників. Отож і помандрував у далекий світ, в Угорщину, в інші європейські країни, де вчився (зокрема в університеті в Галле), нарешті повернувся в Україну і, коли здаля побачив дерев'яну дзвіницю в рідному селі, відчув, як забилося у грудях серце.

Хронологічно ці події вкладаються в такі роки: 1734-1753 — навчання в Київській академії (з перервою); співаком придворної капели був у 1741-1744 роках; у 1745 році повернувся до рідної академії, тоді ж помандрував до Угорщини (1745-1750). У навчальному 1750-1751 році викладав поезику в Переяславській колегії.

Потім працює домашнім учителем у поміщиків Томар. З 1759 року викладає в Харківському колегіумі, але знову змушений покинути педагогічну роботу, бо не бажає улягати вимогам, яких прийняти не може. У 1768 році його знову запрошують викладати в Харківському колегіумі, але знову звільняють. Решту 25 років життя поет і філософ проводить у мандрах по Україні аж до смерті 9 листопада 1794 року [5, 64].

Сам мислитель мав тільки дві сорочки, камлотний каптан, одні черевики й чорні гарусові панчохи. У його торбі лежали книги, а голова його була освітлена набутою мудрістю, при тому набутою через навчання. У такий спосіб Сковорода протиставлявся не селянам, а просвіченим верствам населення, тим, котрі пройшли й заморські науки, але „зрівноваженого духу” не здобули — він будив у навколишнього середовища сумління. Про нього складали легенди та анекдоти, але ті, кого він відвідував, хвалився тим. Із ціпком у руці, із флейтою й торбою книжок він ходив дорогами України, і сила його духу та особистого прикладу була така, що люди не могли не відчувати: цей чоловік, хоч і дивакуватий у їхніх очах, зі своїм стоїцизмом, невживанням м'яса й риби,— особлива людина. Це — вчитель [7, 579].

Займаючись літературною творчістю, Сковорода у своїх поезіях, байках, філософських трактатах піднімав питання: куди людині йти і як очиститися, як здобути їй не чини, багатство й матеріальне благополуччя, а душевний мир, радість, ояснення. Це стає однією з основних ідей не тільки поезії Г. Сковороди, але і його байок, а затим і всіх його філософських трактатів.

Визначальною рисою філософії Г. Сковороди, як і його попередників, є особлива увага до людини та живого світу. Людина, вважав він, родиться твариною, їй потрібно вдруге народитися духовно, тож кожен народжений у цьому світі — мандрівник. („А я як був, так і тепер подорожній!” [3, 34]). Людина спершу, образно кажучи, сліпець, якому треба знайти свої зіниці, тобто прозріти (згадаймо чудову притчу про сліпого й безногого). Початок такого прозріння в погодженості зі своїм духом, а коли є непогодженість, то людина входить у неспівмірну собі стать, бере на себе непосильний обов'язок, а через це зазнає смутку, туги, нудьги. Звідси випливає одна з великих ідей про споріднену працю, адже спорідненість — це входження в гармонію з природою. Біда тому, хто народжений для більшого дійства, а мусить обергатись у малих колах, але суспільна біда, коли народжений для того, щоб посідати малі, посідає великі посади. Для того, щоб такого не сталося, треба пізнавати себе, розрізняти своє добре від лихого, адже й добре, й лихе живе в одній людині. Немає пекла й раю поза людиною, вони в ній самій, бо в кожній людині ведеться нещадна боротьба темного й світлого начал. Знов-таки, в людині, як у подорожнього, є кілька шляхів: справжні й оманні — на цій основі мислитель будує своє вчення про щастя. У погоні за ним людина оббігає земну кулю, шукає його за морями, в чужих

землях, забуваючи, що щастя треба шукати не поза собою, а в собі, в самовдосконаленні, в сумлінні та доброму розумі. Він учить пізнавати світ не за шкаралушею, а за ядром. „Збери всередині себе думки,— пише він,— і в собі самому шукай справжніх благ. Копай криницю в середині самого себе для тієї води, яка зростить і твою оселю, й сусідську” [3, 60]. Або: „Треба на все мати час, місце і міру, бо наступний весело освітлений день — плід учорашнього” [3, 66]. Звідси випливає ще одна велика сквородинівська ідея, яку він узяв від Епікура й розвинув,— це думка, що потрібне легке, а непотрібне важке, тобто те, до чого маєш схильність, робитимеш залюбки, легко, а невластиве собі діло — важко, з нехиттю. Саме людина з вільною волею здатна стає до творення нової суспільної формації, з'єднання таких свідомих людей — у „горній республіці”. Ці ідеї звучали революційно для свого часу, тому твори Сквороди переписувалися, береглися, хвилювали сучасників, допомагали людині усвідомити своє місце в житті [4, 98].

Уся творчість Г. Сквороди — глибоко продумана цільність. Через філософські трактати, вірші, пісні, байки, притчі, за допомогою усної розповіді Скворода навчав тих, хто хотів навчатися, й був, як ми вже казали, учителем у широкому розумінні цього слова. Не дбав про славу імені своєму, про чини й маєтки — все це непотрібно йому було. Ішов туди, де його чекали, де потребували його мудрого слова, де був він бажаний, — і навчав. „Любов виникає з любові, — писав він, — коли хочу, щоб мене любили, я сам перший люблю” [3, 70]. А ще він писав: „Все минає, а любов застається після всього” [3, 77].

Отже, феномен Григорія Сквороди — одне з найзагадковіших і найвагоміших явищ української культури періоду давнього і сучасного. Його осмислення є складним і багатогранним процесом, оскільки передбачає ґрунтовне пізнання у взаємозв'язку його життя, філософських поглядів, мистецької діяльності та його художніх образів, створених у поезії і прозі.

Список використаної літератури

1. Барабаш Ю.Я. Григорій Скворода / Барабаш Ю.Я. // Слово і час. — 1997. — № 7. — С.27-29.
2. Горбач Н. Невідомий Григорій Скворода / Горбач Н. — Л., 2002. — 151 с.
3. Горський В.С. Спадщина Г.С. Сквороди в історико-філософських дослідженнях / Горський В.С. // Скворода Григорій: дослідження, розвідки, матеріали. Зб. наук. праць. — К.: Наукова думка, 1992. — 390 с.
4. Іваньо І. Філософія і стиль мислення Григорія Сквороди / Іваньо І. — К.: Наукова думка, 1983.— 270 с.
5. Махновець Л. Григорій Скворода: Біографія / Махновець Л. — К.: Наукова думка, 1972.— 255 с.
6. Поліщук Ф.М. Григорій Скворода. Життя і творчість: Нарис / Поліщук Ф.М. — К.: Дніпро, 1978. — 262 с.
7. Шевчук В.О. Скворода — людина, мислитель, митець / Шевчук В.О. // Дорога в тисячу років. Роздуми, статті, есе. — К., 1990.— С. 54-82.

Психологізм новелістики Григорія Косинки

Часто трапляється, що письменник постає перед наступними поколіннями критиків і читачів на повен зріст своєї творчої індивідуальності, на всю широчінь своєї обдарованості й неповторності лише після смерті. Така доля спіткала і Григорія Косинку – талановитого письменника, одного з фундаторів нової української літератури ХХ ст. Багато років його твори не перевидавалися, а ім'я замовчувалося або згадувалося в негативному контексті. Нині постала потреба по-новому осмислити його творчу спадщину, яка стала доступною читачам і введена до шкільних програм.

Дослідженням творчості Григорія Косинки протягом останніх років займалася низка науковців, зокрема: Насенко М.К. („Григорій Косинка”, „Трепетний, як життя”), Луків А. („Майстер імпресіоністичної новели: до вивчення творчості Г. Косинки”), Якимів О. („Особливості художніх текстів Г. Косинки”), Кавун Л. („Психологізм як елемент поетики новел Григорія Косинки”) та ін. Наукові праці цих авторів у цілому відкривають немало сторінок життя і творчості Г. Косинки, але є ще низка проблем, які чекають своїх дослідників.

Мета цієї статті – визначити особливості індивідуального стилю письменника та простежити психологізм новели „За земельку”.

Григорій Косинка був із тих письменників, які не тільки добре знали життя, а глибоко розуміли його психологію, душевне й інтелектуальне наповнення. Це письменник „з абсолютно чітким внутрішнім баченням людей і життя, про яких він повідомляв, з його погляду, найголовніше”.

„Персонажем новел Г. Косинки, в основному, був селянин з його одвічною мрією про правду й волю, про землю, як матір добробуту й життєвої гармонії, яка в умовах соціальної несправедливості стає для людини мачухою і зняряддям психологічного поневолення. Вражаючим у творах Г. Косинки є розуміння ним найскладніших психічних процесів, що відбуваються в людині у єдності природного й соціального начал” [2, 50].

За художнім світобаченням Григорій Косинка суттєво відрізняється від митців свого покоління. Він сприймає довколишню дійсність такою, якою вона є: без прикрас і надмірних ілюзій щодо омріяного майбутнього. Письменник бачить світ недосконалим, часто несправедливим, жорстоким, але водночас неповторним і прекрасним кожної миті.

Новелістика Григорія Косинки має автобіографічне підґрунтя. За походженням від плуга і серпа, він усе-таки був вродженим інтелігентом,

тяжів до філософії у всіх своїх творах. Через те літературознавці називали його „селянським Сократом” [5, 36].

За глибиною художнього аналізу людської психіки, широтою і соціальним значенням порушених проблем новели Григорія Косинки можна поставити в один ряд із кращими творами малого жанру М.Коцюбинського й В.Стефаніка [5, 36].

Стильовий діапазон Г. Косинки має різні тенденції. Однак стильова домінанта його психологічної прози пов'язана з імпресіонізмом. Звідси визначальні риси новел письменника — зображення психологічних станів героя, настроєва єдність автора і героя, потужний струмінь ліризму.

Реалії його епохи, тема села були наскрізними у творчості Григорія Косинки. Зокрема, в ранніх його новелах глибоко та яскраво висвітлено і складні процеси, які проходили в українському селі впродовж багатьох дореволюційних років, і зміни, що бурхливо відбувалися в роки революції та громадянської війни. Це такі твори, як „Мент”, „На буряки”, „Під брамою собору”, „За земельку”, „Політика”.

Невеликий за обсягом образок „За земельку”. Але за глибиною психології дійових осіб, за правдивим, суворо реалістичним зображенням життя він є потужним твором. Буквально на одній сторінці Г. Косинка розкриває ту ж тему влади землі, яка призводила селянина до злочину, нівечила все краще в його душі. Про це засвідчують такі твори, як „Земля” О. Кобилянської, „Хазяїн” І. Карпенка-Карого, „Під тихими вербами” Б. Грінченка [4, 155].

Новела „За земельку” наповнена людськими почуттями найвищої напруги. У ній зображено лише один епізод — після весілля іде молодий до молодої. Та вже з першого рядка твору відчувається напружена, лиховісна атмосфера весілля: „Сміялися — танцювали, а молода плакала: вийшла заміж, та й після вінця...”

— Люблю тебе, Палазю, та не знаєш, за що?

— Ха-ха!

— За що? — зацвірінькали на повітці горобці.

— За земельку! — гукнув п'яний сват”.

А вона ж — вона, мабуть, сподівалася, вірила, мріяла про кохання... Виявилося ж — її земелька приваблива. У кількох десятках рядків образка, звичайно ж, немає і не може бути широких описів, характеристик. Та письменницька майстерність, глибокий психологізм дозволяє Г. Косинці буквально кількома словами розкрити сутність персонажа: „Не кисни, інвалід! — сказав ласкавий молодий, по-гадючому здавивши очима”. Оцей контраст, — усього два епітети — ласкавий і по-гадючому, — яскраво показують його справжнє — лихий, підступний характер, що ховається за посмішкою [4, 156]. Зовнішні деталі дають змогу авторові глибше розкрити драматизм ситуації: „Лихо буде, — бубонить бубон на весь куток та до скрипки прислухається.

– За земельку – долі не буде, – плаче-тужить скрипка з цимбалами і змішує цей плач з п'яними піснями весільними...” [1, 20].

У новелі „За земельку” показано, що багатіям таки вдалося вчинити аморальний злочин – висватати собі невістку за землю, бо йдеться про час, коли вони міцно трималися своїх меж, своїх старих звичаїв.

„Людина має дорогоцінний дар – бачити одночасно сучасність, минуле і майбутнє. Але тільки митець живе одночасно у цих трьох вимірах: діє в сучасності, з повагою ставиться до минулого та вибудовує майбутнє. Лише геній створює речі, які об'єднують усі ці часові виміри. Це вдалося зробити Г. Косинці. Захоплюючись художньою майстерністю його творів, ми часто забуваємо, що їх писав молодий письменник, чий творчий потенціал лише починав розвиватися. Напрочуд яскраве поєднання художнього обдарування із емоційним, глибинним розумінням долі України саме як концентрації доль громадян, непомітна участь яких і творить Історію та Державу, дуже влучно було назване В. Яворівським „натруджений мозолястий селянський реалізм” [3, 7].

Григорій Косинка у своїй епосі відзначався прагненням відстоювати правду. Але правді, як відомо, немає місця в тому світі, де панує кривда. Однак правда новел Григорія Косинки підтверджує унікальність цього новеліста та його роль у формуванні творчої уяви читача. Характерна особливість його творчості – відсутність прямого авторського вираження думок. Тобто Григорій Косинка не пояснює, „що таке добре і що таке погано”, але створює всі умови для того, щоб читач сам зробив висновки з текстів його новел.

Список використаної літератури

1. Заквітчаний сон: Оповідання, спогади про Григорія Косинку: для ст. шк. віку / [упорядкув. і приміт. Т. М. Мороз-Стрілець]. – К.: Веселка, 1991. – 20 с.
2. Кавун Л. Психологізм як елемент поезики новел Григорія Косинки / Л. Кавун // Українська мова і літ-ра в школі. – 1993. – № 2. – С. 50.
3. Мислич О. Символ патріота-мученика (Григорій Косинка) / О. Мислич // Літ. Україна. – 2008. – № 2. – С. 7.
4. Українська література. Імена і долі письменників: метод поради: в 3-х кн. / [упорядкув. Н. Гаєвська, Л. М. Монастирецький]. – К., 2000. – С. 155-156.
5. Якимів О. Особливості художніх текстів Григорія Косинки / О. Якимів // Дивослово. – 1999. – № 11. – С. 36.

*Дар'я Московських,
магістрант ННІ філології і журналістики.
Науковий керівник: канд. філол. наук,
доцент Н.І. Астрахан.*

Світанок і захід сонця в романі Михайла Опанасовича Булгакова „Майстер і Маргарита” як перехідний час

Дослідники творчості Михайла Булгакова називають роман „Майстер і Маргарита” „присмерковим” романом. І це так: Булгаков писав роман з 1928 до 1940 року. Не дивлячись на те, що у цього роману фактично вісім редакцій, він вражає своєю ідейною, сюжетною, мовною завершеністю, розробленістю діалогів і описів. Усі герої чітко і гармонійно вписуються в події, дію роману, при цьому не втрачаються деталі, які складно помітити неозброєним оком.

Знову ж таки, враховуючи те, що роман включає в себе безліч редакцій, дивно те, як промальовується мотив світла, як сонячного, так і місячного. Примітно те, що зіставляючи всі редакції роману, можна знайти опис світла. Наприклад, у описі Булгаковим оголошення вироку Ієшуа чи смерті Юди.

Лідія Яновська у своїй роботі „Остання книга, або Трикутник Волаанда. З відступами, скороченнями та доповненнями” у розділі „Горизонталі й вертикалі Єршалаїма” пише: *„Топографія дійствія „древних” глав в романе точно выверена по солнцу. Дворец, в котором происходит суд Пилата, расположен на высоком холме, в западной части Ершалаима. Фасад дворца обращён на восток, к храму („...трепетные мерцания вызывали из бездны противостоящий храму на западном холме дворец Ирода Великого, и страшные безглазые золотые статуи взлетали к чёрному небу, простирая к нему руки”)*” [6]. Але Л. Яновська розглядає мотив сонця в контексті сторін світу, а дана робота передбачає дослідження таких часів, як захід сонця і світанок, а також мотиву сонячного світла і місячного.

Сонячне світло є своєрідним показником початку. Роман починається із зустрічі Іванушки і Берліоза з Воландом і його свитою *„в час небывало жаркого заката»* [3, 5] (в даному випадку слід звернути увагу не на слово „закат”, а на слово „жаркий”); Понтій Пилат зустрічає Ієшуа, і в цей час світить сонце, причому, чим далі заходила їхня розмова, тим вище піднімалося сонце: *„Всё ещё скалясь, прокуратор поглядел на арестованного, затем на солнце, неуклонно поднимающееся вверх над конными статуями гипподрома...”* [3, 20].

Також світло сонця, як прийнято вважати, символізує добро, з цим значенням сонячного світла можна зіставити Ієшуа (хоча він зображений у романі не тільки при світлі сонця): *„И в этом ты ошибаешься, - светло улыбаясь и заслоняясь рукой от солнца, возразил арестант...”* [3, 23].

Місячне світло є розв'язкою до всього, що відбувається в романі. Наприклад, у першому розділі ми бачимо „небывало жаркий закат”, в останніх главах можемо знайти лише описи місячного світла.

Були розглянуті деякі елементи сюжету роману з мотивом світла, але навіть не дивлячись на кількість згадувань мотивів сонячного або місячного світла в романі, на підтекстове домінування місячного світла, все одно зробити висновок про те, який мотив є важливіший, неможливо.

Але все ж таки не є випадковим включення Булгаковим у роман описів заходів і сходів сонця. І захід сонця, і світанок – це щось середнє між місячним світлом і сонячним, такі перехідні моменти в романі згадуються вкрай рідко. Але ж саме в „час небывало жаркого заката” Іван Бездомний та Берліоз зустрічають Воланда. І майстра не відправили у світ до Іешуа або в п'ятьм до Воланда, він заслужив спокій, він заслужив право творити, і Воланд обіцяє Майстру, що він зустріне світанок. Майстер опиняється десь між добром і злом, світлом і темрявою. „...что бы делало твоё добро, если бы не существовало зла, и как бы выглядела земля, если бы с неё исчезли тени?” [3, 317].

Захід сонця і світанок можна розглядати не тільки через буквальні описи, а й через підтекст. Л.Яновська пише: „Прямо на юг..., с очень небольшой погрешностью, несущественной..., - Ершалаим, дворец Ирода Великого, колоннада с мозаичными полами и Понтий Пилат, обращённый лицом на север – туда, где в другой эпохе не существовавшая в его время Москва...” [6].

У своїй роботі „Остання книга, або Трикутник Воланда” у розділі „Горизонталі й вертикалі Єршалаїма” Лідія Яновська говорить переважно про протиставлення сторін світу: „Топография действия „древних” глав в романе точно выверена по солнцу. Дворец, в котором происходит суд Пилата, расположен на высоком холме, в западной части Ершалаима. Фасад дворца обращён на восток, к храму. Внизу, перед дворцом, у подножия холма, - площадь, на которой объявляется приговор” [6], о протиставленні верха і низа: „Третье измерение – вертикаль – особенность художественного мироощущения у Булгакова. Причём чаще вертикаль не снизу вверх, а сверху вниз. Сверху смотрит на Ершалаим Понтий Пилат, сверху спускается он по широкой мраморной лестнице на площадь – чтобы объявить свой неправый приговор” [6].

Такі протиставлення можна розглядати і як елемент опису, і як символ. У даному випадку розглянемо його як символ. До протиставлень верху і низу, сторін світу можна також приєднати протиставлення світла й темряви, добра і зла, світла сонячного і світла місячного.

Спочатку ці протиставлення здаються очевидними та незаперченими, але якщо розглядати їх трохи з іншого ракурсу, можна помітити, що між ними немає чіткої межі. Канадський учений А.К.Райт пише: „Хоча

булгаковський диявол справді „постійно робить благо”, дуже мало підстав стверджувати, що він „вічно хоче зла” [1].

В.Лакшин і Л.Яновська поділяють точку зору Райта: „Пусть даже убийство Берлиоза остаётся на совести Воланда, зато во всех других случаях он морально безупречен. Сам Воланд и его свита нимало не скрывают, что едва ли не во всех своих действиях они руководствуются добродетельными и даже назидательными целями” , и „Воланд не позволяет шуток по поводу „Света”. Такого дьявола в мировой литературе до Булгакова действительно не было” [1].

Ці цитати не тільки характеризують Воланда і його свиту як унікальних і глибоко продуманих персонажів, але і проливають світло на роль у романі такого перехідного часу як захід або світанок.

Якщо Воланд – це не чисте зло, але і не добро, то можна через це твердження зробити висновки про те, яке же світло домінує, завершує ідею роману. Вадим Руднев у статті „Про роман Булгакова „Майстер і Маргарита”” пише: „Почему свой последний приют Мастер находит не в сфере Иешуа, а в сфере Воланда?” [5]. Дозволимо собі не погодитися. Майстра не відправили у світ до Іешуа або в п'ятьм до Воланда, він заслужив спокій, він заслужив право творити, і Воланд обіцяє майстру, що вони зустрінуть світанок. Майстер виявляється десь між добром і злом, світлом і темрявою: „...что бы делало твоё добро, если бы не существовало зла, и как бы выглядела земля, если бы с неё исчезли тени? ” [3, 317].

Перехідний час і є домінуючим, основним. Автор не зупиняється на односторонньому розгляді понять добро і зло, світло і темрява, він шукає і в кінці роману знаходить золоту середину: захід і світанок, „співпраця” Воланда і Іешуа, спокій майстра десь між світлом і темрявою.

Список використаної літератури

1. Барац А. Пасха Михаила Булгакова / Барац А. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.abaratz.com>
2. Булгаков М.А. Великий канцлер. Князь тьмы / Булгаков М.А. – М.: Гудьял-Пресс, 2000. – С. 5-20.
3. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита: Роман / Булгаков М.А. – К.: Молодь, 1988. – 352 с.
4. Лосев В. Фантастический роман о дьяволе / Лосев В // Булгаков М. А. Великий канцлер. Князь тьмы / М.А. Булгаков. – М.: Гудьял-Пресс, 2000. – С. 5-20.
5. Руднев В. О романе М. Булгакова „Мастер и Маргарита” [Електронний ресурс] / Руднев В. – Режим доступу: lib.rus.ec
6. Яновская Л. Последняя книга, или Треугольник Воланда. С отступлениями, сокращениями и дополнениями / Яновская Л. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tpuh.narod.ru>

*Наталія Єфимчук,
магістрант історичного факультету.
Науковий керівник: докт. іст. наук,
професор О. М. Швидак.*

Образ Б. Хмельницького в праці В. Липинського „Україна на переломі 1657-1659 рр.”

Богдан-Зиновій Хмельницький (1595-1657 рр.) – державний діяч, дипломат, полководець, гетьман (1648-1657 рр.). Народився в сім'ї чигиринського сотника М. Хмельницького. Здобувши освіту в Єзуїтській колегії у Львові, вступив до козацького війська, у складі якого брав участь у війні Польщі з Туреччиною 1620-1621 рр. В битві під Цецорою у вересні 1620 р. потрапив у турецький полон, де перебував два роки. Після визволення з полону повернувся на Запоріжжя, згодом брав участь у морських походах козаків проти Туреччини. За участь у козацько-селянському повстанні 1637 р. був позбавлений посади писаря й призначений чигиринським сотником. У 1648 р. його обрали гетьманом усього війська Запорозького. Б. Хмельницький був знаний не тільки як військовий, але як і політичний діяч [3, 211].

Взагалі, в історіографії постать гетьмана висвітлюється неоднозначно. Так, зокрема, в праці В. Липинського "Україна на переломі 1657-1659 рр." Б. Хмельницький характеризується як досвідчений політик, військовий стратег, тактик та визначна постать в історії України.

Сам автор праці, В'ячеслав Казимирович Липинський народився 5 квітня 1882 р. в с. Затурці Володимирського повіту Волинської губернії (тепер Локачівський район Волинської області) в шляхетській родині. Його батько, Казимир Липинський – поміщик середнього достатку, володів невеликим родовим маєтком, що дістався у спадщину від предків. Виховання та початкова освіта, здобуті В. Липинським у батьківському домі, були звичайними для дворянських родин того часу. 20 серпня 1893 р. його було прийнято до другого класу Житомирської чоловічої гімназії, яку він успішно закінчив у 1900 р. [2, 1292].

Згодом він навчався на філософському факультеті Ягеллонського університету в Кракові та на факультеті літератури і соціальних наук Женевського університету. 1917 р. став співзасновником Української хліборобсько-демократичної партії та автором її програми, яка базувалася на двох засадах: приватна власність на землю і незалежність України. Упродовж 1926-1929 рр. очолював кафедру української державності в Українському Науковому Інституті (Берлін). Помер В. Липинський 14 серпня 1931 р. в санаторії "Вінервальд" (Австрія), похований у с. Затурця [3, 148].

Свою знамениту працю „Україна на переломі 1657-1659 рр.” В. Липинський починає з промовистого епізоду – присяги білорусько-

польської шляхти Пинського повіту Великому Гетьманові Б. Хмельницькому. Попередній варіант „України на переломі”, текст, що вийшов 1913 р. під назвою "Z dziejow Ukrainy" („З історії України”), було написано ще польською мовою. „Україна на переломі”, як, власне, і всі подальші праці В. Липинського, написана була вже українською мовою [3, 144].

Так, зокрема, образ гетьмана характеризується в дослідженні вченого, як розумного політика, військового тактика і стратега, бо, завдяки діям Б. Хмельницького, Україна після блискучих перемог під Жовтими Водами 5-6 травня 1648 р., Корсунем 16 травня 1648 р., Пилявцями 13 вересня 1648 р. відчула, що вона ще в силі не тільки вибороти свої права, а й захистити їх, і що переможність Польщі явище тимчасове. І це Україна на той час практично довела, але свій успіх у 1649 р. ще треба було підтвердити збройно, відтак захистити й укріпити дрібне й середнє козацьке та шляхетське землеволодіння, що було економічною підпорою нової держави, котра народжувалася. Гетьман рушив у похід до початку повстання за цілий місяць, після кінця укладеного Зборівського перемир'я 8 серпня 1649 р., і підійшов до Збаража влітку 1649 р. За цей час польське військо встигло об'єднатися, закласти табір і приготуватися до оборони [1, 86].

Польське військо під Збаражем було дуже утиснуте, йому на допомогу прийшов сам польський король. Б. Хмельницький зустрів його під Зборовим і взяв у облогу. Проте сталося те, чого гетьман, очевидно, не сподівався: його зрадив перший союзник – татари, які й примусили Б. Хмельницького „поклонитися” королеві й погодитися на умови Зборівського договору, який було підписано 8 серпня 1649 р. [1, 20].

Коли найпершим ворогом Польщі була Кримська держава, тоді геніальність Б. Хмельницького виявилася в тому, як зазначає у своїй праці В. Липинський, що подолати Польщу він вирішив вийшовши на міжнародну політичну арену, тобто спробувавши зіграти на системі міжнародних конфліктів між Польщею та її сусідами. Гетьман почав входити в союз та порозуміння з ворогами Польщі, а першим її ворогом була Кримська держава.

Із становленням України як держави, Крим від України економічної опори мав би позбутися, через що йому вигідно було, щоб Україна перебувала в державно-аморфному стані у складі Річі Посполитої, яка на той час приходила в стан, за висловом В. Липинського, „повної деградації державної”. Саме цього моменту Б. Хмельницький не врахував, тобто того, що входити у тісні стосунки із сусідами – річ небезпечна, бо в природі людській завжди було те, що сусіди між собою мирно не живуть через постійне зіткнення взаємних інтересів [1, 26].

Отже, першим юридичним актом визнання Української автономної держави став Зборівський договір, підписаний між Україною і Польщею 8 серпня 1649 р. „Зборівська умова, – писав В. Липинський, – єсть в

розумінню правно-державнім першою спробою забезпечення української нації в рамках Польської державності: 1) політичної автономії на території козацькій (не загальноукраїнській); і 2) культурно-національних прав у цілій Річі Посполитій” [1, 19].

Для самого Б. Хмельницького і Козацької держави 1649-1650 рр. були переломними. „Вся величезна енергія нації, – зазначає В. Липинський, – в перших часах повстання була змарнована тодішніми політиками і пішла на торги за обмежену автономію” [3, 21].

Образ Б. Хмельницького в праці В. Липинського висвітлюється досить позитивно. Автор показує постать гетьмана, як досвідченого політичного стратега. В той час гетьману треба було рахуватися з тим, що Польща йде на угоду з Москвою. Тому в нього ще 1650 р. народився план династично укріпити свій рід. Ватажок національно-визвольного повстання ні з ким своєї влади ділити не хотів. Тому свої інтереси ставив усе-таки вище державних. Козаки вже утворили форму своєї державної структури й відступати від неї не хотіли. Б. Хмельницький же марно назвав себе самодержцем Руси (України), він своє самодержавство хотів реально закріпити на міжнародній арені – цим і пояснюються його молдавські інтереси, як зазначає В. Липинський [1, 206].

Взагалі, Молдавія не воювала проти Б. Хмельницького. Але гетьман дуже хотів підняти свій рід до рівня князівського, а заодно й знешкодити польського союзника. Молдавського короля В. Лупула таки було примушено видати дочку Розанду за гетьманського сина Тимоша, за що той потім поплатився життям. Єдиною реальною користю Молдавських походів 1650 р., 1652-1653 рр. була Батозька битва 22 травня 1652 р., у якій Б. Хмельницький знову переміг, вщент розгромивши поляків, що дало йому змогу відректися від Білоцерківського трактату 28 вересня 1651 р. і вимагати повернення Зборівського договору. Після входження козаків у підданство царю 1786 р., в російській імперській історіографії побутувала теза, що Визвольна війна українців, розпочата Б. Хмельницьким у 1648 р., закінчилась у 1654 р. актом так званого „возз’єднання”, бо кінцевою метою повстання й було оте „возз’єднання”, що відмічено в праці автора [1, 27].

Характеризуючи Московські березневі статті 21 жовтня 1655 р., а згодом Переяславські умови жовтня 1659 р., варто відмітити, що це був акт не так з’єднання, як непорозуміння. Як пише В. Липинський: „На Переяславську умову ми звикли дивитися крізь призму пізніше створеної Переяславської легенди”, яка творилася як з російського, так і з українського боку [1, 28].

Однак, втративши татарську допомогу після Жванецького договору 15 грудня 1653 р., гетьман втратив військову силу, при цьому знаючи, що після п’ятирічної національно-визвольної війни (1648-1653 рр.) ресурси українського народу вичерпуються, сам же Б. Хмельницький ставав обеззброєним. Гетьмана в той момент цікавило лише одне: здобути за

будь-яку ціну військову допомогу, бо він з усіх сторін опинився утиснений. Польща не хотіла визнати Зборівської угоди 8 серпня 1649 р., а на Переяславській раді 8 січня 1654 р. Б. Хмельницький заявив, що: „вже не може жити без царя” [1, 127].

Образ ватажка Визвольної війни 1648-1654 рр. розкривається у праці автора, як мужнього і розумного дипломата та військового діяча, бо у гетьмана залишалася тепер одна можливість: вступити в коаліцію зі шведським королем та його союзниками. У цю коаліцію ввійшли Швеція, Литва, Пруссія, Україна, Семигород, Молдавія, Волощина. Другу, ворожу, коаліцію склали Польща, Австрія, Данія, Москва, Крим. Російському цареві за Віленський мир (вересень 1656 р.) поляки пообіцяли польський престол. Росіяни розуміли цю ситуацію, але вони завжди, коли з'являлася можливість захопити чужу землю, користувалися нагодою. Відповідь же Б. Хмельницького послам при цьому була симптоматичною: „Хай королівство Польське зречеться всіх прав своїх, що воно заявляє на ціле князівство Руське, і хай віддасть козакам Русь по Володимир, Львів, Ярослав і Перемишль з умовою, щоб вони від ворогів Річ Посполиту захищали” [1, 43].

Отже, підсумовуючи вищесказане, варто відмітити, що Б. Хмельницький входив у нову стадію відносин стосовно державотворення. 7 вересня 1656 р. між Україною та Семигородом було підписано трактат „вічної дружби”, за яким сторони зобов'язувалися обороняти взаємно одна одну. Вже у вересні 1655 р., коли розпочалася польсько-шведська війна, Б. Хмельницький запропонував Карлу-Густаву союз проти Польщі з умовою, щоб усі руські (українські) землі Річі Посполитої були передані Україні. Згодом гетьман запропонував шведському королеві план коаліції проти Туреччини, яка була налаштована в той час проти України й схилилася на бік Польщі. У червні 1657 р. до Чигирини прибув відомий дипломат Г. Лілієкрон та повідомив, що Карл-Густав погоджувався віддати гетьману українські землі під Польщею, частину Білорусії і Смоленськ. А собі шведський король залишає землі Польщі [3, 102].

У присутності російських посланців уже хворий гетьман заявив, що він не зможе піти на згоду із царем, а залишиться на боці Швеції. Так як 19 червня 1657 р. Б. Хмельницький заявив російському бояринові В. Бутурлінові, що союз України зі Швецією був укладений раніше, ніж з Москвою. „Російський цар же хоче віддати Україну полякам, тож коли б він, гетьман, не постановив союзу зі шведами, Україна б загинула. У листах до шведського короля Б. Хмельницький почав підписуватися титулом „Гетьман великих військ Запорозьких”, знявши прикладку підлеглості царю”, як зазначив В. Липинський [1, 82].

Значну увагу покладав Б. Хмельницький на призначення й утвердження наступником свого сина Юрія. „Уґрунтування – у формі наслідственої князівсько-гетьманської влади – суверенітету й

незалежності Української держави мало стати доконаним фактом, – писав В. Липинський. – Коли той, що царствує в Москві, був сином боярина, настановленого на царство служивим воїнством московським, то чому самодержцем українським не міг стати син також представника того ж самого лицарського військового стану, поставленим самим служилим воїнством – козацтвом українським” [3, 55].

Отже, Б. Хмельницький, як державний діяч, гетьман, полководець, стратег і тактик, збудував різновид архаїчної, по-своєму модернізованої республіки: 1) уся територія оголошувалася власністю війська Запорозького, населення розділялося на кілька станів, які мали своє самоуправління, але всі разом підлягали гетьманському уряду; 2) селяни виконували господарську повинність, тобто були піддані власнику чи господарю землі, але мали свою управу й свій суд – так званий копний суд; 3) міщани, які розділялися на тих, хто володів Магдебурзьким правом (отже, мали свій магістрат і суд) і які ним не володіли, підлягали козацькій, тобто державній, юрисдикції; 4) духовенство мало власне самоуправління та суд, а шляхта злилася із старшинською козацькою верствою.

Сама структура Козацької держави не була утворена Б. Хмельницьким, це – продукт суспільного розвитку всього історичного процесу українського народу. Б.Хмельницький цю систему тільки оновив, реформував і закріпив. Але певна її архаїчність, очевидно, його не задовольняла, хоч створена суспільна схема була чітко розроблена. Гетьман, особливо в кінці життя, хотів цю систему європеїзувати, або ж принаймні повернути форми правління князівської Київської держави, цим і пояснюється його схильність до монархічного правління [2, 1292].

Отже, образ Б. Хмельницького в праці В. Липинського "Україна на переломі 1657-1659 рр." висвітлюється досить позитивно. Дослідник ґрунтовно описав вагажка національно-визвольної війни, як військового стратега і тактика. У праці проаналізовано деякі військові походи гетьмана, з юридичної точки зору проаналізовані певні договори, що дали змогу по-новому переосмислити роль Б. Хмельницького у Визвольній війні українського народу 1648-1657 рр.

Список використаної літератури

1. Липинський В. К. Україна на переломі 1657-1659 рр. / В. К. Липинський. – Відень: Бріек, 1920. – 220 с.
2. Лисяк-Рудницький С. В. Енциклопедія українознавства / С. В. Лисяк-Рудницький, В. К. Липинський. – Львів: Дзвін, 1994. – 1430 с.
3. Смолій В. А. В'ячеслав Липинський та його праця "Україна на переломі 1657-1659 рр." / В. А. Смолій, В. Б. Річка. – Український історичний журнал. – 1992. – № 2. – 276 с.

*Ірина Кирильчук,
магістрант історичного факультету.
Науковий керівник: канд. іст. наук,
старший викладач Т.Л. Рафальська.*

Вплив чумацтва на ментальність українського народу

Чумацтво – унікальне явище в історії України, породжене традиціями соціально-економічного розвитку українського народу. Воно не має аналогів у всесвітній історії. Чумацтво на українській території відіграло велике значення не тільки в процесі становлення й розвитку товарно-грошових, виробничих, духовних, культурних, обрядових традицій а й у війсьній справі. Воно істотно вплинуло на формування національної свідомості.

Першим дослідником чумацького промислу в Україні був польський історик Тадеуш Перемиця. У 1841 р. він опублікував працю “Чумаки”, в якій особливу увагу звернув на фізичні особливості й фізичний стан чумаків. Процес утворення нового типу чумаків-банкірів і чумацьких наймитів у своїй праці “Побут і звичаї українських чумаків” дослідив у 1857 р. Г.Данилевський. У своєму художньо-документальному нарисі “Чумаки” він розвинув думку про чумакування як промисел. Відомості про чумаків, опис їх стародавніх шляхів представив дослідник запорозького козацтва А. Скальковський у своїй праці “История Новой Сечи и последнего кошевого Запорожского” (1885р.). До теми чумацтва зверталися свого часу такі відомі вчені, як М. Костомаров, М.Сумцов, Д. Яворницький.

На початку ХІХ століття ряд етнографів, зокрема Е.Руліковський, А.Метлинський, М.Маркевич, особливу увагу звернули на чумацькі пісні та їх вплив на розвиток усної народної творчості українського народу. Не можна не згадати й Т.Шевченка, Марко Вовчок, П.Куліша, І. Новицького, які в своїй творчості часто використовували чумацьку тематику.

Наукові дослідження чумацтва в радянський період, особливо в 20-30-і роки, набули поглибленого, аналітичного характеру в зв'язку зі створенням у Києві Етнографічної комісії ВУАН. У той час з'явилися цікаві розвідки дослідника Н.Буткевича “Чумацтво на Україні” (1928), академіка А. Лободи “Чумаки” (1931), історика Ф.Щербини “Нариси південно-руських артілей і суспільно-артільних форм” (1936).

У роки незалежності темі чумацтва приділяється недостатня увага дослідників. Відмітимо тут працю про чумацький промисел І. Слабєєва “З історії нагромадження первісного капіталу на Україні” (1994), посібник з народознавства О. Тура “Чумацьким шляхом” (1995) та книгу В. Лазоренка і Ю. Вовкотруба “Каравани українського степу” (2004).

Автор даної статті звернув особливу увагу на виникнення чумацтва, особливості розвитку цього феномену та його вплив на ментальність українського народу.

Чумацтво відіграло величезну роль в історії українського народу від його київської доби аж до козацької й сучасності.

Чумаки – це категорія населення України, що з часів Київської Русі займалися торгово-візницьким промислом (чумацтвом). Основним транспортом чумаків були мажі й воли, а основним товаром – сіль і риба. Сіль привозилася на Київщину з Галицької землі, добувалась у Карпатських горах ще з XII ст. Соляні промисли в Галичині були започатковані на 400 років раніше, ніж кримські [7, 23].

Вільна торговельна мандрівна асоціація українців – це сутність чумацтва. Вона є основою історії розвитку української торгівлі, тісно зв'язаної з життям усього українського народу, з його боротьбою за власний спосіб торговельної діяльності. Боротьба ця була спрямована й проти монополій своїх володарів (соляна монополія київського Святополка в XII ст.), і проти інородних торговельних асоціацій (такої, зокрема, як кагальна єврейська організація торгівлі, що зародилась на території України ще в період давньоруської держави і розформувалась у період революції 1648-1676 рр.).

Для середньовічної України значення чумацького промислу важко переоцінити. Воно відіграло важливу роль у розширенні економічних зв'язків України, активно сприяло розвитку внутрішньої й зовнішньої торгівлі. Чумацтво було одним із важливих джерел первісного нагромадження капіталу в країні. Врешті, не можна пояснити фінансової спроможності держави великого Б.Хмельницького без запорозької скарбниці, опертої на використання прибутків від чумацьких торговельних магістралей. Так само не можна зрозуміти стратегічних, претензійних пошуків великих князів (Святослава Завойовника), кошових (Іван Підкови, Івана Сірка) чи запорозьких гетьманів, коли не візьмемо до уваги чумацької торговельної стратегії.

Починаючи із середини XIX ст., після відміни кріпосного права в 1861р. відбувалась трансформація чумацького промислу. Це пов'язано з впливом капіталістичного розвитку, який піддав поступовій руйнації всю соціально-духовну систему чумацтва. Дослідник П. Рябков, очевидець занепаду чумацтва, відмічав, що: “Чумацтво було вигідним лише до появи залізниць, “чугунок”... Чумацьких пісень не чути, волів не видно, шинки зрівняли із землею. Ще як сумний пережиток можна зустріти у нас на селі старого чумака, який торгує сіллю. Але що це за явний залишок колишньої величі? Його віз перетворився на кінську підводу, а сіль він купує в “магазинах” і продає фунтами в ярмаркові дні” [1, 359]. Капіталістичний спосіб виробництва поширився й на ринок збуту.

Новий тип господарювання не міг задовольнитися примітивним чумацьким транспортом, який уже не відповідав потребам розвитку. Ще в 40-х роках XIX ст. стала очевидною збитковість чумацького транспорту через те, що він забирав багато робочих рук, дорого коштував і через свою

повільність у транспортуванні краму та зміни цін за час перевезення спонукав кризу в соціально-економічному житті суспільства.

Найсильнішим ударом по чумацтву став розвиток водного транспорту і будівництво залізниць. У 1865 р. відкрився рух по Одеській залізниці. У 1867 р. була відкрита залізниця Роздільна-Тираспіль. У 1870 р. було майже завершено будівництво залізниці Балто-Єлисаветград (Кіровоград). У цьому ж році відкрився рух потягів від Києва до Одеси. У західному напрямку почала функціонувати залізниця Київ – Брест – Грасво [5,77]. Чумацтво поступово зникає.

Чумакування або дотичні до нього фрагменти відображені в багатьох оповіданнях Т.Г. Шевченка, зокрема "Чумак", "Одарка", "Сон". Звичаї чумаків є своєрідним тлом, на якому розгортаються події українського села. Як зазначав Н. Буткевич: "Чумацтво було автентичним, суто українським промислом і не містило жодних запозичень від інших етносів у виробничих прийомах, соціальній організації, побуті та духовній культурі, хоч і мало зв'язок з козацькою традицією, але було цілком самостійним явищем"[2, 134].

Таким чином, чумацтво – це не лише торговельний промисел, а й одна з моральних форм виявлення української ментальності. Чумакування – це возвеличуюче духовне явище національної самосвідомості, хвилююча сторінка історичного буття.

Нині, коли розпочався ренесанс історичної пам'яті в Українській державі, необхідно приділити більше уваги подальшому поглибленому, аналітичному вивченню нашої минувшини, зокрема, чумацтва. Щоб добра пам'ять про "міле браття", про "магеланів українських степів" – чумаків – збереглась і для наступних поколінь, потрібно воскресити незаслужено призабуту історію фундаторів нових соціально-економічних та морально-етичних норм українського народу.

Список використаної літератури

1. Бойко А.В. Запорозьке козацтво та чумацтво: проблема істор. спадщини остан. чверті XVIII – сер. XIX ст. на півдні України // Матер. V Конгресу Міжн. асоц. українців. Історія: зб. наук. статей. – Чернівці, 2003. – Ч. 1. – С. 358-361.
2. Буткевич Н.І. Чумацтво на Україні / Н.І. Буткевич. – Одеса, 1928. –240 с..
3. Данилевський Г.П. Чумаки: Художньо-документальний нарис / Г.П. Данилевський. – К.: Веселка, 1992. –110 с.
4. Гуржий О. І. Зародження робітничого класу України (кінець XVIII – перша половина XIX ст.)/ О. І. Гуржий. – К.: Наукова думка, 1958. – С. 49-50.
5. Лазуренко В.М. Каравани українського степу / В.М. Лазуренко, Ю.М. Вовкотруб. – Черкаси, 2004. –74 с.
6. Мінаєв М. Чумацький промисел / Мінаєв М. // Зоря комунізму. – 1990. – 9 жовтня. – С.5.
7. Слабєєв І. С. З історії первісного нагромадження капіталу в Україні” / І.С. Слабєєв. – К., 1994. – 245 с.

*Сергій Дунєв,
магістрант історичного факультету.
Науковий керівник: канд. іст. наук,
доцент М.В. Кордон.*

Освітньо виховна робота в легіоні Українських Січових стрільців та українській галицькій армії

Для виховної роботи в Легіоні УСС та його структурних підрозділах – Коші і Вишколі фахівців було цілком достатньо. Після сформування Легіону УСС виявилось, що серед стрільців і старшин 38 відсотків інтелігенції, тобто у кожній сотні (зі штатом – 180 вояків) було майже 70 недавніх громадсько-політичних діячів, адвокатів, педагогів, письменників, журналістів, митців, студентів. Нерідко стрільцями і підстаршинами були люди з вищою освітою. Таким чином, у Легіоні УСС періоду Першої світової війни не бракувало вмілих організаторів виховної, ідеологічної та культурно-освітньої роботи й талановитих фахівців культури і мистецтва. Більшість із них продовжували свою діяльність у Пресовій Квартирі Галицької армії та інших виховних структурах.

Пресова Кватиря УСС зародилася в коші, яким командував 30-літній педагог Рогатинської гімназії, що на Станіславівщині, глибоко освічений отаман Н.Гірняк і де, звичайно, були більш сприятливі умови. Великою популярністю користувалася започаткована талановитим філологом С.Прудюном кошова бібліотека та її читальний зал періодичної преси. У її фондах були твори Т.Шевченка, І.Франка, Л.Українки, а також книги з військової тематики, філософії, історії, журнали і газети різними мовами.

Пресова Кватиря УСС організувала збір матеріалів і документів з історії Легіону, зокрема спогадів, літературно-публіцистичних творів, статистичних даних, фотографій і творів мистецтва на стрілецьку тематику. "Стрільці вже тоді тямили, – писав Л.Граничка, – що творять першу сторінку новішої української історії і що треба зберігати свої сліди, щоби потомки не стояли перед пустими сторінками нашої минувшини.

Неможливо обійти увагою і театральний гурток при Пресовій Квартирі, який став базою фронтової трупи, що стала основою, по суті, військового театру К.Рубчакової й базою фронтового театру НКГА. Біля його витоків були талановиті актори О.Гірняк, Л.Новіна-Розлуцький, Я.Гриневич, І.Рубчак, Е.Кохан, Є.Банах, Л.Лісевич та інші.

Організаційний відділ (керівник – четар І.Онишук). Його головним завданням була організація ідеологічної, культурно-освітньої роботи у всіх частинах армії – від корпусу до окремих підрозділів і установ, підтримування тісного зв'язку з місцевими культурно-освітніми структурами й закладами. Опрацьований сотником І.Герасимовичем Статут передбачав зміст, порядок, форми і методи праці у військах. Організаційному відділу підпорядковувались: Відділ освіти Етапу армії,

бюро пропаганди корпусів, а також старшин освіти корпусів і бригад, які безпосередньо у військах організували агітацію і пропаганду, лекторії з історії України, колективні читання часописів, курси для неписьменних, ін.

Традиція пресової квартири УСС пізніше поширилась на Українську Галицьку Армію. Бібліотечний відділ під керівництвом хорунжого Ф.Івасевича користувався великою популярністю серед стрілецьтва. Він мав центральну бібліотеку при Галицькій армії і кілька десятків похідних бібліотек у військах, постійно дбав про поповнення книжкового фонду.

Визначне місце у структурі Пресової Квартири займав так зв. „Відділ для освіти при команді Етапу УГА” (відділ освіти), створений на початку серпня 1919 р. Спочатку відділ дислокувався у Кам'янці-Подільському, згодом перенісся до Жмеринки. Його засновником і начальником був колишній директор гімназії, старшина австрійської армії сотник УГА Осип Левицький (пізніше видатний діяч Пласту, редактор його видань, виїхав у США). Відділ мав два напрямки діяльності: „Поглиблювати освіту нашого вояцтва та скріплювати в нього народно-патріотичного духа, – писав О.Левицький, – але й нести одночасно освіту між селянські маси, будити й розбудовувати в них національну свідомість та переконувати їх в необхідності діяти для добра та визволення рідної землі. На цих основах мав згодом постати в рамках УГА потужний центр – апостольська організація науки та національного виховання”.

Нагальні завдання військово-патріотичного виховання вимагали посиленої просвітницької роботи серед старшин і стрільців. На відміну від Легіону УСС, де загальний рівень освіти був досить високим (згадаймо, що в його лавах служило 38% інтелігенції), у понад 100-тисячній армії немало стрільців були малописьменними. Освітянства довелося запозичити з українського легіону часів Першої світової війни.

Командування Легіону (зокрема його командир полковник Г.Коссак, а ще більше командант кошу УСС отаман Н.Гірняк) вважало за необхідне насамперед підвищити недостатній рівень освіти поповнення, яке приходило до Легіону вже в ході війни (всього через нього пройшло 9400 осіб). З цією метою при коші й вишколі засновано курси для малописьменних, на яких проводилися планові навчання. Учителями були стрільці і старшини – недавні педагоги. М.Угрин-Безгрішний згадував, як у порозумінні з командуванням Легіону при Коші засновали гімназійний курс. До нього зараховувалися стрільці – учні середніх шкіл, котрі не підлягали призову і прийшли добровільно. Отже, на початку червня 1915 р. й розпочала діяльність власне військова гімназія під керівництвом четаря УСС С.Прідуна. "Не тільки крісом, – говорив він своїм першим учням, – а й наукою зможете ви прислужити своїй любій батьківщині під хвилю, коли вона найбільше потребує цього!"

Заняття проходили після військових вправ. Навчалосся 147 стрільців – 82 у коші і 65 у вишколі. Серед них були й виздоровці. Заняття за програмою

V-VIII класів гімназії проводили досвідчені педагоги - старшини Н.Гірняк, С.Прудун, С.Никифоряк, І.Гуцуляк, Л.Смулка. Зауважимо, що представник штабу корпусу полковник Вараді, ознайомившись під час інспектування Легіону з діяльністю гімназії, схвалив ініціативу українців, адже таких закладів у австрійській армії не було. Восени 1915 р. 30 січовиків виїхали до Станіслава й успішно склали іспити в українській гімназії. А до кінця 1916 р. близько 100 стрільців і підстаршин завершили гімназійний курс.

24 січня 1919 р. заступник військового міністра ЗУНР отаман П.Бубела в порозумінні з міністром освіти П.Артимовичем видав розпорядження, згідно з яким воякам надавалося право пройти короткий курс навчання в українських гімназіях Станіслава та Коломиї і скласти іспити за відповідні класи. Стрільці й підстаршини, колишні гімназисти VII-VIII класів, навчалися 6 тижнів у Станіславі, а V-VI класів – 10 тижнів у Коломиї. Право відпусток надавалося командирам частин.

Варто зауважити, що цим заходам сприяла необхідність готувати командні кадри, адже звання хорунжого у Галицькій армії згідно з наказом ДСВС від 16 січня 1919 р. присвоювалося лише за наявності середньої освіти. З перших днів існування армії за ініціативою окремих командирів творилися курси для неписьменних і малописьменних – головню в запільних частинах, запасних полках і куренях. Та коли навесні 1919 р. Галицька армія стрімко зросла й перевищила стотисячний рубіж, малописьменність стала справжньою проблемою.

При штабах галицьких корпусів впроваджено спеціальну посаду – старшини-референта освіти, а у бригадах – секції на чолі зі старшиною, який мав досвід педагогічної роботи. Пропонувалося регулярно організовувати колективні читання армійської преси, патріотичної літератури.

Звичайно, велику повагу і визнання українського населення вояки Легіону Українських січових стрільців заслужили передусім завзятими бойовими діями за звільнення України з російськими військами. Але культурно-освітня діяльність їх була не менше значущою за обставини, які склалися восени 1919 р., коли Наддніпрянщину роздирали боротьба різних сил – УНР, більшовики, анархісти батька Махна, денікінці, коли національна свідомість ставала потужною зброєю у боротьбі за незалежність і соборність України.

У Легіоні УСС була створена і випробувана на фронтах світової війни гармонійна система виховання стрільців і старшин, закладені основи структур для ідеологічної й культурно-освітньої роботи, напрацьовані форми і методи їх діяльності.

Список використаної літератури

1. Гордієнко В. Українська Галицька Армія / Гордієнко В. – Львів: Меморіал, 1991. – 112 с.

2. Гунчак Тарас. Україна: перша половина XX століття / Т. Гунчак. – Київ: Либідь, 1993. – 288 с.

3. Монолій І. Українські легіонери: Формування та бойовий шлях Українських Січових Стрільців, 1914-1918 рр. / Монолій І. – К.: Темпора, 2008. – 88 с.

4. Лазарович М. В. Легіон Українських січових стрільців: формування, ідея, боротьба / Лазарович М. В. – Тернопіль: Дружба, 2005. – 592 с.

*Павлина Куліш,
магістрант історичного факультету.
Науковий керівник: канд. іст. наук,
доцент О. І. Жуковський.*

Розвиток жіночої освіти на Правобережній Україні в др. пол. XIX – поч. XX ст.

Друга половина XIX – початок XX століття ввійшли у сучасну історію України як час кардинальних змін в усьому суспільстві. У цей період відбувалися активні суспільні процеси, пов'язані з швидкими темпами розвитку промисловості, що, у свою чергу, викликало зміни в освіті: розширювалася мережа початкових і середніх загальноосвітніх навчальних закладів, з'являлися нові типи навчально-виховних закладів.

На цей час припадає й офіційне запровадження і розвиток освіти жінок. У цілому зазначений період характеризується поштовхом освітнього руху і спалахом освітньої думки в Україні. Саме тому освітні проблеми жіночої освіти на Правобережній Україні цього періоду завжди привертали до себе увагу багатьох науковців. Вони почали обговорюватися в суспільно-політичній пресі Російської імперії [1, 34].

Одним із громадських діячів, який звернув увагу на необхідність змін у стані жіночої освіти, був відомий на той час лікар М. Пирогов. У своїй статті „Питання життя” він виступав проти станової системи освіти. Професор Н. Вишнеградський після закордонного відрядження подав на затвердження уряду проект відкритих жіночих училищ, який було прийнято. Уже в 1858 р. відбулося відкриття першого такого училища в Петербурзі [4, 47].

Згодом подібні заклади засновуються на Правобережній Україні й підпорядковуються відомству установ імператриці Марії. У 60-х рр. XIX ст. на Правобережжі почали відкриватися жіночі гімназії. У 1859 р. у Києві засновано жіночу школу відомства навчальних закладів імператриці Марії, яку в 1862 р. було перетворено в Києво-Фундукліївську жіночу гімназію. Згодом подібні заклади засновуються в інших містах і підпорядковуються відомству установ імператриці Марії. З 1854 року ця установа стала називатися „Відомством закладів Імператриці Марії” [6, 64].

Статут жіночих гімназій цього відомства було затверджено 9 січня 1862 року. В Україні функціонувало чотири школи відомства закладів імператриці Марії: жіночі гімназії в Києві – Києво-Фундуклеївська і Києво-Подільська, по одній в Житомирі та Кам'янці-Подільському. Києво-Фундуклеївська жіноча гімназія була першим на території України закладом нового типу. Вона була заснована в 1859 р. завдяки князю І. Фундуклею, який пожертвував гімназії два кам'яні будинки і зобов'язався щорічно вносити на її утримання по 1200 крб. З цього приводу в журналі Міністерства народної освіти писалося: „Купецтво, дворянство та інші стани не звернули належної уваги на можливості значно допомогти суспільству... Але з'явилася одна людина з тих небагатьох..., котрими рід людський може пишатися, що надала кошти для відкриття закладу” [5, 15]. В 1876 р. І. Фундуклей допоміг вирішити проблему розширення закладу внеском у сумі 10 000 крб. У цій гімназії навчалися історик Наталія Полонська – Василенко (у дівочтві Меншова), відомий педагог Софія Русова та ін. Н. Полонська – Василенко була пов'язана і надалі з жіночою освітою: з 1910 р. по 1918 р. вона викладала історію в Київській жіночій прогімназії Н. Г. Байкової, а з вересня 1912 р. по червень 1913 р. – у приватній жіночій гімназії В. Н.Трифонові [1, 39].

Питання про організацію жіночої середньої освіти на державному рівні вирішувалось і в Міністерстві народної освіти. Вихідним пунктом перетворень у цьому відомстві щодо жіночих шкіл була доповідь міністра О. С. Норова 5 березня 1856 р., в якій він детально виклав свої погляди на головні вади існуючої системи. Схвальна резолюція імператора Олександра II на цю доповідь поклала початок організації середньої жіночої освіти на державному рівні. У травні 1858 р. він затвердив „Положення про жіночі училища відомства Міністерства народної освіти”. На території України воно поширювалося на всі губернії, крім трьох – Київської, Волинської та Подільської. Тому 10 травня 1860 р. було затверджено проект нового положення про жіночі училища Міністерства народної освіти. Основна ідея положень 1858 та 1860 років полягала в тому, щоб залишити за жіночими училищами характер приватних навчальних закладів. Зі свого боку, уряд взяв на себе ініціативу керівництва цією справою через начальників губерній та училищне керівництво Міністерства народної освіти з наданням цим закладам деяких прав нарівні з державними [6, 70].

Досвід існування перших закладів нового типу протягом десятиріччя виявив необхідність внесення змін у навчальний процес. Тому в травні 1870 р. було затверджено нове положення про жіночі гімназії й прогімназії Міністерства народної освіти, за яким жіночі училища перейменовувалися в гімназії й прогімназії.

Ціла низка жіночих навчальних закладів на території Російської імперії діяла за окремими статутами та положеннями, серед яких – середні жіночі заклади на Правобережній Україні, що керувалися положенням від 26 травня 1869 р. для губерній Київської, Подільської, Волинської. Уряд

надавав справі виховання жіноцтва в Правобережному краї особливого політичного значення і прагнув сприяти її розвитку двома способами: 1) організовувати державні училища; 2) надавати грошову допомогу особам російського походження, які утримували приватні пансіони. „Гроші, що використовуються на цю справу, не пропадуть даром”, – говорив граф Д. А. Толстой [4, 48].

Першими закладами, які діяли на засадах цього положення, стали засновані в 1869 р. жіноча гімназія в Києві, прогімназії в Білій Церкві, Немирові та Златополі. Взагалі мережа середніх жіночих закладів створювалася на Правобережжі дуже повільно, навіть порівняно з іншими регіонами України, адже уряд штучно стримував їх зростання. Так у Подільській губернії було лише 9 гімназій Міністерства народної освіти, у Волинській – 11, тоді як у Полтавській і Чернігівській з меншим населенням, відповідно – 14 і 20 [1, 36].

Іншою причиною малочисельності жіночих закладів на Правобережжі була заборона діяльності земств, які в решті губерній сприяли розвитку жіночої освіти. Тільки в 1911 р. грошову допомогу від земств отримало 27 жіночих гімназій в Україні розміром 66 190 крб. Фінансова політика уряду щодо розвитку жіночої освіти у Волинській губернії носила, здебільшого, декларативний характер. На державну допомогу могли розраховувати лише такі типи навчальних закладів, які гарантували цілковитий контроль над свідомістю й поведінкою своїх вихованок. Єдиним закладом, що відповідав цим вимогам, було Острозьке жіноче училище ім. графа Д. Н. Блудова, яке стало стратегічним об'єктом у боротьбі проти ополячення й окатоличення краю. Тому половина училищного бюджету формувалася за рахунок фінансування МНО. Незначну державну допомогу (бл. 20 %) отримували також Рівненська і Старокостянтинівська жіночі гімназії за Положенням 1869 р. [2, 123].

На Правобережній Україні в цей період функціонувало багато приватних гімназій, зокрема: в Києві – жіночі гімназії Браткової, Плетньової, з правами урядової, Жеребцевої, Титаренко, Яновської, Ігнатєвої, Трифонової, у Волинській губернії – Аврааменко, Колінко, в Подільській – Славутинської, Лукашевич та ін. [3, 75].

Заслужовує на увагу приватна жіноча гімназія, заснована в Києві в 1879 р. дружиною професора Київського університету В. Н. Ващенко-Захарченко. Вона стала першим у Росії закладом загального типу, яка отримала права урядової гімназії, що давало можливість дівчатам без іспитів вступати до вищих навчальних закладів. Після смерті В. Н. Ващенко-Захарченко права утримувачки та начальниці гімназії перейшли до О. Т. Дучинської. Настали скрутні часи для закладу, і на допомогу прийшла А. Нестерова – була секретарем товариства допомоги Вищим жіночим курсам. У 1896 р. вона позичила на пільгових умовах значну суму грошей гімназії О. Т. Дучинській, що допомогло закладу вирішити ряд своїх проблем [6, 72].

Загалом Київська приватна жіноча гімназія відрізнялася від багатьох інших приватних жіночих закладів серйозною постановкою справи освіти. Серед її викладачів були український історик О. Левицький, професори університету Св. Володимира В. Єрмаков, Ф. Гарнич–Гарницький, молодий і ще невідомий тоді історик С. Тарле та ін.

Створення і фінансування жіночих середніх закладів на кошти громадських організацій активізувалося на початку ХХ ст. Так у 1902 р. на певні кошти товариства „Група вчителів” виникли гімназії в Житомирі в 1909 р. та в 1913 р. у Смілі, у 1914 р. – Київська, Куренівська на кошти громади розповсюдження середньої освіти, в 1917 р. у Києві з польською мовою викладання на кошти Опольського товариства сприяння середній освіті та ін. [4, 49].

Постанова Тимчасового уряду від 24 квітня 1917 р. про створення гімназій, прогімназій і реальних училищ для спільного навчання дітей обох статей розірвала замкнутість системи жіночої освіти, вводячи її у режим інерційного існування. Змішані освітні заклади пропонували краще адаптований до нових соціально-політичних умов варіант організації навчання й виховання, проте не знищували окремої жіночої освіти, що продовжувала існувати як альтернативна. У 1919 р. більшовицьким урядом України всі жіночі навчальні заклади було закрито [5, 17].

Таким чином, якщо ж історія чоловічих середніх шкіл в Україні починається ще з кінця ХVІ ст., часу заснування Острозької академії, то до усвідомлення необхідності освіти жінок суспільство прийшло значно пізніше. Важливою передумовою створення мережі жіночих закладів на Правобережній Україні було бачення урядом у жіночій середній школі знаряддя русифікації краю. Що ж до здобутків жіночої освіти, слід відмітити, що за період функціонування середніх дівочих шкіл на Правобережній Україні було значно покращено культурний рівень населення, залучено до суспільної праці значну кількість жінок, поступово відбувалося розширення сфери їх життєдіяльності.

Список використаної літератури

1. Алексієнко С. О. З історії жіночої освіти в Україні / С. О. Алексієнко, В. В. Тригубенко // Відродження. – 1998. – № 10. – С. 33 – 42.
2. Єршова Л. М. Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець ХVІІІ – початок ХХ ст.): монографія. / Єршова Л. М. – Житомир: „Полісся”, 2006. – 488 с.
3. Заєць О. З історії київської приватної жіночої гімназії Л. Є. Браткової [Текст] / О. Заєць // Київська старовина. – 2007. – № 4. – С. 74 – 78.
4. Зорін В. Жіноча гімназія як осередок духовного Відродження / В. Зорін // Учитель. – 2000. – № 4. – С. 47 – 49
5. Сухненко Т. В. Середня жіноча освіта в Україні (ХІХ – початок ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: / Т. В. Сухненко. – Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2001. – 20 с.
6. Сухненко Т. В. Жіноча середня освіта в Україні (ХІХ – початок ХХ ст.) / Т. В. Сухненко // Український історичний журнал. – 1998. – № 5. – С. 63 – 74.

*Тетяна Вознюк,
магістрант історичного факультету.
Науковий керівник: докт. іст. наук,
професор Г. М. Стародубець.*

Особливості культурно-освітньої сфери життя українського населення Східних Кресів Польської Держави

Вибір теми та її актуальність зумовлені особливостями соціально-економічного та суспільно-політичного життя українців, зокрема, дискримінаційною політикою польської адміністрації; широким спектром діяльності масових культурно-освітніх організацій, їх прагненням зберегти і примножити національно-культурні набутки українців; недостатнім дослідженням проблеми та можливістю опрацювання маловідомих джерел, насамперед архівних, що дає можливість по-новому висвітлити діяльність культурно-освітніх організацій 20-30-ті роки ХХ століття. Дослідження цієї проблеми сприятиме більш виваженому висвітленню українсько-польських стосунків міжвоєнного періоду.

Об'єктом дослідження є освітні та культурні організації українців, програмні засади, засоби і форми діяльності, їх роль у збереженні і розвитку національної культури та у визвольних змаганнях волинян міжвоєнного періоду.

Мета і задачі дослідження – на підставі вивчення архівних документів, матеріалів преси, спогадів учасників подій та критичного переосмислення вітчизняної й зарубіжної історіографії дослідити: національну політику польського уряду щодо становища українців, зокрема в галузі освіти та культури; соціально-економічне та суспільно-політичне становище українців краю; становлення, програмні засади та структуру культурно-освітніх організацій і товариств; форми і методи діяльності культурно-освітніх товариств; ставлення політичних партій щодо культурно-освітніх організацій; участь культурно-освітніх організацій у національно-визвольному русі.

Хронологічні рамки дослідження – 1921-1939 роки – міжвоєнний період, коли Західна Україна входила до складу Польської держави, і коли тут, з одного боку, проводилася політика національної дискримінації українців та їх ополчення, а з іншого – посилювався український національно-визвольний рух, зростала роль культурно-освітніх організацій та товариств у збереженні й розвитку національної самосвідомості та культури українців.

За умов панування в краї польського державного політичного режиму культурно-освітні організації виступили вагомими чинниками збереження національної окремішності українського населення, охопили діяльністю та впливами головні сфери його суспільного життя – освіту, культуру, виховання підростаючого покоління.

Високого рівня досягла масово-просвітницька діяльність українських громадських об'єднань. За суспільною вагою і результативністю перше місце тут належить “Просвіті”. Саме завдяки їй уже до середини 20-х років було сформовано систему культурно-освітніх заходів, що сприяли громадянському, національно-патріотичному, естетичному вихованню українського населення. “Просвіта” накопичила цінний досвід самостійної, організованої національної просвітницької праці українців у широких масштабах. Вона стала головною установою, завдяки якій поширювалась українська книга, а селянин відкрив для себе кращі твори української літератури й драматичного мистецтва, отримав можливість реалізувати свої обдарування і здібності. З іншого боку, тисячі селян прилучалися до просвітянської праці. На просвітянській ниві самовіддано працювала українська інтелігенція. Життя і діяльність відомих волинських політичних діячів, письменників, композиторів нерозривно пов'язані з “Просвітою”, саме їй завдячують вони своєму становленню і визнанню.

У національно-визвольних змаганнях за українську школу і українську мову “Просвіта” тісно взаємодіяла з товариством “Рідна школа” – другою за значущістю громадською масовою інституцією, яка у 20-30-х роках була важливим осередком національного життя, створивши альтернативну державній системі приватного шкільництва. Поставивши перед собою головну концептуальну ідею – відродження національної самобутності школи, “Рідна школа” створила цілісну систему освіти й виховання, побудовану на взаємодії й наступництві всіх її ланок, пристосовану до життя й потреб українців краю, яка успішно витримала велику конкуренцію з польськими школами.

За умов активної полонізації українців “Рідна школа” разом з “Просвітою” та іншими організаціями була організатором осередків культурно-просвітницького життя учнівської молоді та юнацтва, зокрема таких, як “Пласт”, “Юнак”, “Сокіл” і ін. Саме “Пласт” вдало поєднав національний аспект виховання з інтересами та потребами дітей і юнацтва, запалив їх ідеалами боротьби за незалежність України.

У 20-30-ті роки одне за одним з'являються мистецькі товариства аматорського та професійного спрямування, діяльність яких, по суті, відтворювала весь культурологічний спектр: хоровий спів і драматичне мистецтво, музичне виконавство, хореографію, композиторську діяльність й музичну освіту. Всі варіанти творчого аматорського чи професійного самовиявлення походили з однієї спільної ідеї – національного самоствердження, своєрідного суспільного інстинкту самозбереження. Саме національна ідея не тільки зберегла для України її власну культуру за умов колоніального тиску, але й підняла цю культуру на рівень локального ренесансу, всупереч інерції провінційного статусу.

Культурно-освітня робота українських громадських товариств велася через подолання постійних перешкод з боку польських владних структур.

Це, у свою чергу, ставало вагомим чинником консолідації й самоорганізації та формування національної свідомості української спільноти. Цілісність і комплексність усієї суспільної діяльності культурно-освітніх організацій забезпечувалася налагодженням та поглибленням зв'язків з іншими громадськими об'єднаннями й політичними силами на платформі спільності мислення і прагнень здобути незалежну державність і соборність України.

Список використаної літератури

1. Айненкель А. Політика Польщі відносно українців у міжвоєнний період. Вибрані проблеми / Айненкель А. // Україна-Польща: важкі питання. Матер. II міжнар. семінару істориків "Українсько-польські відносини в 1918-1947 роках", Варшава, 22-24 травня 1997. – Варшава, 1998. – 245 с.
2. Алексієвець Л. Польща: утвердження незалежної держави 1918-1926. / Алексієвець Л. М. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – 448 с.
3. Алексієвець М. М. Діяльність “Просвіти” у національно-культурному відродженні українського народу Східної Галичини (1868 - 1914) / Алексієвець М. М., Зуляк І. С. – Тернопіль, 1999. – 184 с.
4. Андрухів І. Західноукраїнські молодіжні організації „Сокіл”, „Січ”, „Пласт”, „Луг” / Андрухів І. – Івано-Франківськ, 1992.
5. Власюк О.В. „Східні креси” під знаком польського орла / О.В. Власюк, В.Й. Сидорук, Цятко В.М. – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 136 с.

*Ольга Хімич,
магістрант історичного факультету.
Науковий керівник: докт. іст. наук,
доцент С. М. Міщук.*

Розвиток поліграфічної бази у Києві в другій половині XIX ст.

Книговидавництво, складаючи невід'ємну частину культури людства, зробило ні з чим не порівнюваний внесок у розвиток сучасної цивілізації. Книга протягом тисячоліть являла найдосконаліший засіб збереження та передачі інформації, виконуючи також низку інших надзвичайно важливих функцій у суспільстві в процесі розвитку практично всіх галузей людської діяльності – науки, техніки, культури, освіти, соціального руху, художньої творчості, практичного життя тощо.

Книговидавництво в Україні розвивалося важким і суперечливим шляхом країни, розірваної в силу історико-суспільних обставин між російською та австро-угорською монархіями.

Розглядаючи питання вітчизняного друкарства в його історико-економічному і технічному розвитку, безумовно, слід відзначити величезний внесок друкарні Києво-Печерської лаври у розвиток культури України, передусім у XVII-XVIII столітті. У цей час тут видавалися книги переважно

церковно–богослужбового змісту, майже виключно кирилицею, а також у обмеженій кількості громадянським шрифтом – наукова, навчальна література тощо. Слід відзначити й спроби видання Києво–Печерською лаврою україномовної книги і високе художнє оформлення її видань, які протягом століть користувалися сталим попитом не лише в Східній та Західній Україні, але й у Росії, а також у Болгарії, Сербії, Македонії, у Греції тощо.

Друкарство в Києві – значному економічному, культурному та національному центрі України – налічує майже 400-літню історію. На початку 60-х років XIX століття у Києві, як і в усій країні, відчувалося громадське піднесення, викликане насамперед селянською реформою, що супроводжувалася й рядом інших – реформами місцевого самоврядування, юридичною, військовою, вищої освіти.

Особливої ваги набувало те, що Київ, населення якого складало близько 70 тисяч осіб, найзначніший, економічний, політичний, національний центр Південно-Західного краю, був університетським містом, тобто тут зосереджувалися значні наукові та педагогічні сили. Все активніше проявлялися нові елементи громадського життя – в місті все частіше влаштовувалися публічні лекції, засновувалися безкоштовні народні школи, відкривалися книгарні, кабінети для читання книг та газет, відбувалися концерти, оперні вистави тощо.

На 1865 рік у місті налічувалося вже 10 „книжкових установ” – книгарень та читалень: Літова, Барщевського, Федорова, Кіммеля, Завадського, Доброжанського, Івлева, Прушевського, Валицького та Ідзиковського.

Діяли також і три приватні друкарні: А. Гаммершмідта, І. та А. Денка, М. Сментовського. З них фірма Давиденків мала значну популярність й могла певною мірою конкурувати з державними та громадськими підприємствами, які уже існували на той час: друкарнями Києво-Печерської лаври, університету Святого Володимира та Губернської управи. І все ж найкращою в місті в середині 60-х рр. залишалася друкарня Києво-Печерської лаври. Тут працювало до 100 робітників. Обладнання підприємства порівняно більш-менш постійно оновлювалося.

Потреба у книзі зростала з кожним роком. Швидко розвивалася й місцева видавнича справа. І хоч організація поліграфічного виробництва вимагала значних витрат на оплату приміщення, закордонне обладнання, папір, шрифт, фарбу, оплату праці кваліфікованих робітників-друкарів тощо, все ж реальна потреба в книзі, що оберталася вагомим прибутком, наочні приклади надзвичайно швидкого збагачення стимулювали справу. Якщо на 1858 рік спільна вартість книжок, вироблених друкарнею Києво-Печерської лаври, складала близько 75 тис. карбованців сріблом, то з початком 60-х років 100 тис. крб. сріблом. Якщо в 60-х рр. книги

продавалися та купувалися десятками тисяч, то з початком 70-х рр. уже сотнями тисяч примірників.

Друкарні на той час являли собою типові ремісничі підприємства, в них минало майже все життя робітників – тут вони працювали, обідали, а нерідко й спали. Мала місце й певна різниця у становищі робітників у приватних та громадських чи державних підприємствах – друкарні Києво-Печерської лаври університету св. Володимира та губернського правління були й краще обладнані, й умови праці в них усе ж були легшими, ніж у більшості приватних підприємств. Що саме являли собою конкретні міські друкарні, підприємства, надають змогу уявити матеріали звітів санітарної інспекції Київської міської думи. Так друкарня університету святого Володимира, згідно звіту 1789 р., складалася з двох окремих відділів, а фактично кімнат – друкарні-літографії та палітурні. Обсяг приміщення друкарні з поліграфією складав близько 150 куб. сажнів, де було світло, сухо та тепло. У цьому приміщенні здійснювався набір, літографування та друк на скородрукарських машинах. Працювало тут близько 40 осіб віком від 13 до 55 років. У палітурні, що займала окреме приміщення обсягом 16,5 куб. сажнів, працювало до 10 осіб. Робочий день продовжувався з 8-ї години ранку до 6-ї вечора з перервою на одну годину. Оплата праці залежала від виробітку. Так у друкарні Завадського дорослі робітники-складальники за 10-ти годинної праці заробляли в середньому 20 карбованців сріблом намісять. Приблизно на такому ж рівні трималися розцінки і в інших друкарнях.

Для загальної характеристики можливостей київських поліграфічних підприємств наведемо зразок реклами друкарні та літографії В.Л. Фронцкевича, заснованої 1867 р. по Микільській вулиці: „...виконуємо різноманітні друкарські роботи, як-от: книги, брошури, ілюстрації, бланки, торгові й шнурові книги, таблиці, прейскуранти, рахунки, оголошення, візитні картки, запрошення, винні, цукрові та інші ярлики, аптечні, сигнатурні плани, малюнки, чайні сорочки, тютюнові обгортки та інше...”.

Також у цей період у місті набувають поширення єврейські друкарні. Як відомо, Київ входив до так званої „смуги осілості” й згідно із положенням 26 квітня 1862 р., євреям надавався дозвіл відкривати друкарні. „... для друкування виключно єврейських видань під умовою особливого збору та утримання єврейських училищ”.

У 80-х рр. розвиток промисловості в країні надалі активізується. Звичайно, це відбивалося і на друкарській справі. „Продається у повній дії добре устаткована друкарня з двома скородрукарськими машинами фабрики „Аусбург”, значною кількістю книжкового титульного шрифтів та іншим друкарським приладдям. Усе нове й перебуває у справному вигляді...” – саме такі оголошення більш-менш постійно зустрічаються в київській пресі в ці роки. У місті налічувалося понад 150 тисяч мешканців, діяло 105 фабрик та заводів. Для характеристик конкретних зрушень, що відбувалися в

поліграфічному виробництві в ці роки, відзначимо, що якщо в університетській друкарні 1874 р. було в наявності усього 50 пудів шрифтів, то через десять років – 1884 р. – вже близько 800 пудів. А відтак поліграфічна промисловість набирає високого розвитку.

У цей період відбувалися якісні зміни в технічному обладнанні промислових підприємств – встановлювалися парові машини. 1887 р. ними у Києві вже були обладнані чотири друкарні – Києво-печерської лаври (59 робітників), Г.Т. Корчака-Новицького (62), С.В. Шульженка (85), І.М. Кушнірова (54).

Між друкарнями посилювалася конкуренція, так у окремих виданнях підкреслювалося, що збільшення кількості друкарень у місті „побічно відбилося на комерційних інтересах Губернської друкарні, зменшуючи в неї кількість платних замовлень”, і відбувся певний розподіл сфер діяльності. При цьому „автоматично” погіршувалися умови праці робітників, хазяї, як правило, не були в змозі вирішувати все нові проблеми. Санітарний стан друкарень усе більше привертає увагу „міського лікаря” Гамалії, який у січні 1887 року констатував : „... жодна друкарня не має пристосувань для вентиляції... у друкарнях Давиденка, Барського, Шульженка та Федорова відсутні зовсім навіть кватирки на вікнах...”. Відповідно зростала й кількість захворювань робітників. Штрафи ж, що накладалися на власників, становили „мізерну суму, яку хазяї... з охотою сплачують, щоб бути вільними від капітального ремонту своїх приміщень”. Штрафи, як правило, не перевищували 10-15 крб., відбутися ними було значно вигідніше, ніж вжити заходів щодо поліпшення справ на підприємстві. Усе це змусило санітарну комісію при Київській міській думі наприкінці 80-х рр. виробити ряд обов’язкових вимог до власників поліграфічних підприємств, що, втім, зустріло їхню рішучу протидію, і врешті-решт до винесення вимог до розгляду міської думи справа так і не дійшла.

У 90-ті роки минулого століття у сфері книгодрукарства у Києві активно висувалися й молоді підприємства, які своєю різноманітною діяльністю сприяли розвиткові економіки міста. З них сучасники особливо виділяють Л. Штамма, який у другій половині 80-х рр. орендував друкарню Давиденка і разом з тим енергійно займався виробництвом паперу тощо.

Отже, докладне виявлення історії нашого друкарства має для нас, українців, велике значення, бо якраз воно особливо яскраво підкреслює стан української культури, якраз воно показує, які культурні традиції мали ми в минулому. Стан нашого друкарства давав нам тоді повну змогу не тільки займати почесне місце серед цілого слов’янського світу, але й дорівнюватися технікою своїх видань до народів Європи.

Список використаної літератури

1. Видавнича справа та редагування в Україні: постаті і джерела (XIX - перша третина XX ст.) / За ред. Н. Зелінської. – Львів : Світ, 2003. – 612 с.

2. Петров С. С. Книжкова справа в Києві. 1861-1917. – К.: Тов. “УВПК”ЕксОб”, 2002. – 344 с.
3. Петров С. С. Київська школа друкарського мистецтва // Друкарство. – 1996. – № 4. – С. 4 – 7.
4. Петров С. С. Друкарство як мистецтво // Друкарство. – 1998. – №1/18. – С. 4 – 8.
5. Петров С. С. Так народжувався часопис “Книгарь” // Друкарство. – 2001. – № 1/36. – С. 4 – 6.
6. Петров С. С. В бурю: Книговидання у Києві 1917 р. // Вітчизна. – 1987. – № 6. – С. 202 – 205.
7. Петров С. С. Київські друкарні (друга половина XIX ст.) / С. С. Петров // Друкарство. – 1995. – № 5/6. – С. 4–7.
8. Тимошик М. Книжкова справа в Росії та Україні на межі тисячоліть / М. Тимошик // Друкарство. – 1999. – № 6.

*Маргарита Бутенська,
магістрант історичного факультету.
Науковий керівник: канд. іст. наук,
викл. кафедри історії України Т.Л. Рафальська.*

Соціально-економічні та політичні події на Житомирщині на початку 20-х років XX ст.

З розпадом радянської комуністичної системи та здобуттям Україною незалежності з'явилася можливість розпочати дослідження ряду проблем, котрі раніше були забороненими для вивчення, і кардинально переосмислити їх.

Вивчення подій 20-х років XX ст., які відбувались на теренах Житомирської області, є актуальним питанням для історії нашого рідного краю, адже саме в цей період здійснюються такі процеси, як відновлення народного господарства, боротьба з “політичним бандитизмом,” українізація, індустріалізація, колективізація.

Багато істориків та краєзнавців Житомирщини, зокрема Г. Булкін, О. Іващенко, В. Матяшук, П. Москві, займаються вивченням питань відтворення народного господарства у 20-х роках XX ст., закладання фундаменту соціалістичної економіки, індустріалізації промисловості та колективізації сільського господарства в регіоні. Вони намагаються комплексно проаналізувати політичне, соціальне та економічне життя Житомирщини в цей період. Однак необхідно відмітити, що більшість статей про події цього періоду було написано саме в радянський час. Дотепер ще не видано повноцінної наукової праці з детальним висвітленням фактів, яка б правдиво розкрила період становлення радянської влади на Житомирщині й допомогла розглянути на це питання під іншим кутом зору.

У 20-х роках ХХ ст. наша країна, зокрема її прикордонна Волинська губернія, складовою частиною якої тоді була майже вся теперішня Житомирська область, зазнала тяжких випробувань. Революції та громадянська війна завдали неймовірного руйнування країні, яке призвело до голоду і хвороб. Але незважаючи на це, наш народ приступив до відбудови народного господарства, яке було в жахливому стані.

У цей період на Житомирщині спостерігався занепад виробництва. Майже зупинились фарфоро-фаянсове виробництво, текстильна та деревообробна промисловість, у сільському господарстві наполовину скоротилася кількість коней, не вистачало плугів, сіялок та іншого необхідного реманенту. Різко зменшилася посівна площа всіх культур, урожайність становила 50% до рівня 1913 року. Занепало і тваринництво, майже наполовину зменшилося поголів'я великої рогатої худоби, свиней, овець, кіз і птиці. Це відбилося і на матеріальному становищі селян [2, 3].

З великими перебоями і в недостатній кількості одержувало продукти харчування міське населення, а навесні 1921 року постачання їх зовсім припинилося. Робітникам і службовцям місяцями не сплачувалася заробітна плата. У містах і селах лютували такі хвороби, як тиф, кір та інші [2, 3].

Несприятлива ситуація, яка склалась в Україні, та посуха 1921 року призвели до великого голоду по всій країні. Незважаючи на вкрай скрутне економічне становище губернії, житомир'яни жертвовно допомагали голодуючим інших регіонів. На кінець березня 1922 року на Житомирщині було зібрано і відправлено до Поволжя 1600 пудів хліба, а також було надано значну продовольчу допомогу (понад 300 тис. пудів хліба) голодуючому населенню Миколаївщини. В основному ця допомога носила директивний характер, проте нерідко була добровільною й від щирого співчуття. Наприклад, у Малині 8 серпня 1922 року прийняли 100 голодуючих дітей, їх зустріли тепло й привітно, організували харчування, виділили чисте приміщення. Селяни навколишніх волостей навіть висловлювали бажання взяти по одній дитині на прогодовування [3, 31-32].

Радянська влада утверджувалася в Україні болісно, в боротьбі з так званім “політичним бандитизмом” – масовим партизанським рухом селянства, обуреного грабіжницькою продрозкладкою і першими спробами примусової колективізації. Особливо багато банд діяло у Волинській губернії, яка межувала з Польщею, однією з головних баз українських націоналістів. На Житомирщині, головним чином, діяли банди Струка, Мордалевича, Лисиці, Дергача, Тютюнника. Бандити руйнували державний апарат, убивали партійних і радянських працівників, тероризували трудящих, влаштовували диверсії на залізницях і т.д. Аналізуючи політичне становище Волинської губернії, ЦК КП(б) в інформаційному зведенні від 20 травня 1921 року відзначав, що на Волині “спостерігається великий розвиток бандитизму, який прийняв організований характер і має певне петлюрівське забарвлення”. Боротьба з бандитизмом, особливо на Житомирщині й у

цілому на Правобережжі, де лютували петлюрівці, була більш важкою і зтяжкою порівняно з іншими регіонами країни. Розгром банд – було головним і невідкладним завданням більшовицької влади, і врешті-решт їх було ліквідовано. Ведучи боротьбу з бандитизмом, керівництво Комуністичної партії розгорнуло програму зі зміцнення більшовицької влади та відродження народного господарства. Першим кроком повинен був стати перехід від продрозверстки до продподатку, від політики воєнного комунізму до нової економічної політики.

Це було зроблено на X з'їзді РКП(б), першочерговим завданням якого стало проголошення нової економічної політики. На основі НЕПу порівняно швидко йшло відновлення економіки нашого краю. Цілий ряд заводів уже 1923 року почав випускати промислову продукцію. Запрацювали Бердичівський шкіряний та машинобудівний завод „Прогрес”, Баранівський фарфоровий завод, Малинська паперова фабрика. Промислове піднесення супроводжувалося чисельним зростанням працюючих. У подоланні кризи велике значення мала заготівля палива. Завдяки наполегливій роботі план вивезення дров було виконано на 240 процентів. Наприкінці 1925 року основні галузі промислового виробництва Житомирщини були відбудовані. На повну потужність працювали всі фарфорово-фаянсові та скляні підприємства, були відновлені цукрові, цегельні заводи, всі паперові фабрики [2, 3].

Позитивні зрушення відбулися також і в сільському господарстві. Після рішення радянської влади про розподіл землі колишніх власників були створені спеціальні органи – комітети незаможних селян (КНС). До 1923 року КНС значно зміцніли, збільшились чисельно і набули яскраво вираженого класового характеру. Перед ними стояло основне завдання: наділити безземельних і малоземельних селян за рахунок земель, реквізованих у поміщиків, церкви і заможних селян. Звісна річ, у їх розпорядженні були певні права щодо цього, бо більшовицька влада вбачала в КНС свою опору на селі. У результаті в 1924 році посівні площі досягли довоєнного рівня, урожайність зернових наблизилась до нього, а картоплі – перевищила на 30%. Був також перевищений довоєнний рівень поголів'я худоби. Завдяки трудовому ентузіазму жителів регіону Житомирщина однією з перших справилась із планом продподатку і була нагороджена шостим Всеукраїнським з'їздом Рад Червоним трудовим прапором. Почала розвиватися торгівля, розпочалось господарське відродження краю.

Одночасно більшовицька влада вирішувала чисельні проблеми: злиденності, масової дитячої безпритульності, неписьменності широких верств населення, нестачі кваліфікованих кадрів у галузях освіти, науки і т.д. Почали відновлювати свою діяльність школи і культурно-освітні заклади. У резолюції губернського з'їзду КНС від 24 березня про поліпшення народної освіти і культурно-освітньої роботи наголошувалось, що потрібно підготувати кадри вчителів, поширити мережу дитячих установ на селі,

закласти на Волині якомога більше хат-читалень, бібліотек, народних домів, агітпунктів та інших культурно-освітніх установ для дорослих. Внаслідок ужитих заходів на 1 жовтня 1925 року грамоті було навчено понад 35 тис. неписьменних віком від 10 до 35 років [3, 16-17].

У містах і селах організовувались лікнепи, зросла мережа навчальних закладів, організовувалися гуртки художньої самодіяльності. Усе це здійснювалось у рамках українізації, яка проводилась у всій Україні й відіграла визначну роль в українському національному відродженні.

Початок 20-х років ХХ ст. в історії Житомирщини запам'ятався своїми жорстокими, трагічними, але водночас життєстверджуючими подіями. Цей період зберігає велику кількість „білих плям”, ще недостатньо висвітлених нашими істориками, які потребують детального вивчення і висвітлення у нових наукових роботах з історії нашого краю.

Список використаної літератури

1. Україна: політична історія. ХХ - початок ХХІ ст. / Педрада: В.М. Литвин(голова) та ін.; редкол.: В.А. Смолій, Ю.А. Ливенець (співголови) та ін. - К. : Парламентське видавництво, 2007. – 1028 с.
2. Булкін. Г. Нелегкі роки творення (1921-1925р.) / Г. Белкін // Радянська Житомирщина. – 1976. – 31 грудня.
3. Социалистическое строительство на Житомирщине.1921-1941 гг.: сборник документов и материалов / состав.: Г.И. Денисенко и др. – К. : Наукова думка, 1983 – 211 с.
4. Народне господарство Житомирської області: статистичний збірник. – Житомир, 1957.
5. Бюлетень волинського губерньського стат. бюро. – Житомир, 1925. – № 19.

*Дмитро Пузіна,
магістрант історичного факультету.
Науковий керівник: канд. іст. наук,
доцент О. А. Буравський.*

Конфесійні трансформації в Україні (кінець ХVІІІ – початок ХХ ст.)

Наприкінці ХVІІІ – на початку ХХ ст. церква зберігала не лише свій значний ідеологічний вплив на населення, а й на загальнодержавні справи, нерідко істотно коригуючи їх протікання. Вагомість церкви як фактора впливу на перебіг суспільно-політичного життя визначалася як її духовним авторитетом, так і економічною могутністю церковної організації. Але попри свій надзвичайно високий суспільний авторитет й економічний вплив, церква не могла запобігти тому, що державні структури (спочатку Речі

Посполитої, а пізніше Російської імперії) часто використовували релігію не стільки як духовний чинник, скільки як козир у своїй політичній грі.

Дослідження державно-церковних та міжконфесійних відносин є складниками сумарної цілісності пізнання історії країни. Без аналізу цих відносин, а, власне, без їхніх впливів на суспільне життя неможливо розглядати повно історію України. Від них залежать структурування суспільства, громадсько-політична обстановка. З одного боку – священнослужителі та миряни, а з іншого – держава і підвладні їй структури – були та й залишаються сторонами суспільного життя. І ті, й інші прагнули домінувати в суспільній свідомості народу. Від їхніх взаємин залежала суспільна свідомість. Ці стосунки були непростими. Тому вивчення цієї проблеми є важливим, оскільки вона простежується й у сучасних суспільних відносинах в Україні.

Названа проблема знайшла своє відображення в “Історії релігії в Україні”, де вміщено важливі для даного дослідження томи за редакцією доктора філософських наук, професора П. Яроцького, системно і послідовно аналізуються релігійні процеси в поліконфесійній Україні у різні періоди її історії.

Ю. Хитровська вивчала громадянсько-політичну позицію українського православного, римо-католицького й греко-католицького духовенства, його участь у польському та українському національно-визвольному русі на Правобережній Україні наприкінці XVIII – середині XIX ст.

На увагу заслуговує праця “Історія церкви та релігійної думки в Україні”, написана О. Крижанівським та С. Плохієм, у якій вміщено відомості з історії церкви на Правобережжі.

Історію Римо-Католицької Церкви на території Волині й Київщини від заснування дієцезій до наших днів розкрив дослідник Ю. Білоусов у праці “Київсько-Житомирська римо-католицька єпархія: Історичний нарис”. Він зупинився не лише на політичних подіях, які відбувалися в єпархії, а й на освітній, культурній діяльності духовенства.

Предметом досліджень французького історика-славіста Д. Бовуа стали українсько-польські стосунки зазначеного періоду, відтворення реального образу яких, згідно з його концепцією, стало можливим лише через детальний аналіз відносин на Правобережжі в існуючому тоді трикутнику: українці – поляки – росіяни. Цій проблематиці присвячена одна із його праць – “Російська влада і польська шляхта в Україні. 1793-1830 рр.”

Помітний внесок у вивчення даної теми зробили такі дослідники, як Б. Хіхляч, Н. Стоколос, Ю. Земський та ін.

Б. Хіхляч зазначає, що Православна Церква в руках уряду стала знаряддям поневолення українського та інших народів України. Науковець велику увагу приділяє дослідженню історії Чину Святого Василя Великого та василіанських монастирів XVIII – початку XIX ст. Він стверджує, що уніати, католики та православні чудово уживалися один з одним.

Н. Стоколос у своїх наукових працях проаналізувала стан Уніатської Церкви у контексті трансформацій на Правобережній Україні під владою Російської імперії, простежила радикальні зрушення та зміни, що їх зазнала ця конфесія.

Ю. Земський дослідив стосунки Української Греко-Католицької (Уніатської) та Православної церков кінця XIX – початку XX ст., довів, що Уніатська Церква позитивно сприймалася українською паствою.

Багатий документальний матеріал міститься в Державному архіві Житомирської області.

Після другого (1793 р.) і третього (1795 р.) поділів Польщі до Росії відійшли Правобережна Україна, Західна Волинь і Західна Білорусія. Почалося масове повернення до Православної Церкви греко-католиків.

Від початку існування Уніатської Церкви у складі Російської імперії царська влада неохоче дивилася на це віросповідання. Керуючись ідеологією Православної Церкви, яка намагалася повернути уніатів, влада час від часу ініціювала навернення їх у православ'я. Цьому сприяла і ментальність частини греко-католицького населення, яке симпатизувало державній релігії й могло перейти до неї навіть без акцій із боку влади. Перша спроба навернення з боку влади відбулося в 1793 – 1796 рр. Згідно даних Е. Ліковського, в результаті цієї місіонерської акції на православ'я перейшло біля 200 уніатських парафій і більш мільйона вірних [1, 130].

Наприкінці XVIII ст. навернення правобережних уніатів у православ'я здійснювалося ще переважно на добровільних засадах, без брутального тиску на вірних з боку царського уряду. Особливо спокійно воно протікало на Київщині й Брацлавщині, де унія сприймалася значною масою селянства як церква, нав'язана йому польськими панами. Тому процес приєднання греко-католиків до православ'я тут в основному завершився ще наприкінці XVIII ст. На Волині ж і Поділлі прихильників Греко-Католицької Церкви було набагато більше, ніж на Київщині й Брацлавщині, адже унія в цьому краї прижилася раніше. Процес “возз'єднання” з православ'ям тут проходив складніше й болісніше.

Певна частина греко-католицького духовенства, монахів-василіан та й просто віруючих уже не хотіла залишати уніатство. Це призводило до драматичних колізій між прихильниками православ'я й уніатства [2, 37].

Греко-Католицька Церква була конфесією, змушеною витримувати тяжкі звинувачення як з боку католиків, так і з боку православних. Православне духовенство й миряни, які складали переважну більшість населення Правобережної України, звинувачували греко-католиків у “сполщенні”, що було рівноцінно звинуваченню у відступництві. Що ж до римо-католиків, то вони справляли на уніатів не менш серйозний тиск, аніж православні. З рядів Уніатської Церкви до католицизму перейшла майже вся українська шляхта. Католицька ієрархія не бажала й чути про рівність прав із уніатами. Навіть заступники католицьких єпископів вважали себе вищими

від уніатських ієрархів. Державні кола Речі Посполитої перетворили Греко-Католицьку Церкву на зняряддя викорінювання православ'я й насаджувannya римо-католицизму на Правобережжі. Римо-католицьке духовенство намагалося будь-що затримати перехід греко-католиків у православну віру. Польські поміщики активно допомагали йому в цьому. Вони вважали себе панамі по відношенню не лише до своїх селян, але й до парафіяльних священиків, основна маса яких матеріально залежала від них. Волинські поміщики скаржилися, що навернення в православ'я підриває їх владу над селянами, поширювали чутки, нібито російський уряд має намір відібрати у них селян. Намагаючись утримати свою владу над селянами й у справах віри, більшість поміщиків скликали своїх селян й уніатських священиків й рекомендували їм відмовитися від переходу в православ'я, погрожуючи за непослух тілесними покараннями та навіть арештом. Під впливом поміщицьких погроз непоодинокі уніатські священики відмовлялися переходити в православ'я [3, 38].

Ставлення царської влади до Греко-Католицької Церкви в першій чверті XIX ст. було досить суперечливе (з одного боку, дозволяли уніатам відкривати нові церкви і монастирі, а з іншого – закривали їх при кожній зручній нагоді). Це пояснюється генеральним курсом самодержавства і панівного православ'я щодо уніатства як течії, яка стояла на заваді русифікації Православної Церкви в Україні, утворенню “єдиного російського народу” [4, 98].

Варто зазначити, що стосунки між уніатами, православними та римо-католиками на Правобережній Україні наприкінці XVIII ст. були досить суперечливими. У своїх працях історики, відходячи від принципу об'єктивності, відстоювали кардинально різні точки зору – православну або прокатолицьку [5, 121-126].

Разом з тим, догмати та обряди богослужіння Уніатської Церкви фактично не відрізнялися від канонів Православної Церкви. Крім того, за умови користування в ній українською мовою та служіння священиків, в минулому православних, Уніатська Церква позитивно сприймалася українською паствою. Водночас, ієрархічна підрядкованість служителів церкви папі римському наближала її до католицизму, що вигідно відрізняло уніатів, порівняно з православними, в очах поміщиків-католиків, від яких Уніатська Церква отримувала значні пожертвування [6, 10].

Однак уніати, католики та православні чудово уживалися один з одним. Уніати любили свій обряд, ходили також до католицького або православного храму.

Крім того, відбувалася спільна участь духовенства та віруючих цих сповідань у богослужіннях на свята, а також у паломництві до святих місць. Багато уніатів здійснювали паломництво до латинського образу Божої Матері, який знаходився в костьолі кармелітів у м.Бердичеві та костьолі домініканців у м.Летичеві. До останнього ходили не тільки римо-католики

та уніати, а й православні. Це свідчить про толерантні стосунки представників цих трьох конфесій [7, 195-199].

Ліквідація Уніатської Церкви в 1839 р. істотно змінила конфесійну обстановку в регіоні. Фактично тут залишилося лише дві офіційні християнські конфесії: православ'я й католицизм. Приєднання уніатів до Православної Церкви, закриття багатьох римо-католицьких костельов і монастирів, остаточне економічне підкорення (проведення секуляризаційної реформи 1841 – 1843 рр., тобто остаточна передача церковного майна міністерству державних маєтностей) стали значним ударом по позиції католицизму на Правобережній Україні.

Уряд так і не спромігся покласти край католицьким впливам на Правобережжі. Упродовж десятиліть після 1839 р. російські чиновники були змушені наvertати уніатів у православ'я.

У той час, коли уніатів силою примушували перейти в православ'я, зміцнення Православної Церкви стало одним із головних завдань царського уряду. Генерал-губернатор Д.Г.Бібіков у своєму таємному донесенні Миколі I, винесеному на розгляд Комітету в справах Західних губерній у лютому 1839 р., рекомендував не звертати уваги на скарги польської шляхти на так звані “переслідування” їхньої віри та на те, що в ліквідації багатьох костельов шляхта вбачала “насильство”. На його думку, значення має лише Православна Церква, яка є “найсильнішою й найкориснішою зброєю для знешкодження згубних впливів, для утримання нижчих верств суспільства в покорі, а також для забезпечення спокою й миру...” [8, 205].

Відомо багато випадків, коли до православ'я із католицизму прилучалися за власним бажанням. Так 31 грудня 1841 р. Волинська духовна Консисторія заслуховувала рапорт Овруцького Духовного Правління про навернення у православ'я дворянки Анастасії Козинської; рапорт священника Овруцького повіту с. Боровой Павла Кошаровського про добровільне прилучення до православ'я із католицизму селянки Вікторії Заруцької, жительки Рудні Євдокії Трохимової; рапорт священника Старокостянтинівського повіту Григорія Островського про те, що він приєднав до Православної Церкви із католицизму 13 чол. [9, арк. 9, арк. 25-26].

За період з 31 січня 1852 р. по 21 листопада 1852 р. у православ'я перейшло 50 осіб із числа корінних римо-католиків м.Купель Старокостянтинівського повіту [10, арк. 2-4].

У свою чергу, римо-католицька місія на українських землях не була прийнята духом всеохоплюючої ворожості до православних. У суспільстві панувала думка, згідно з якою непримиренність до православ'я йшла від польської інтелігенції, що ж до народних низів римо-католицького віросповідання, то вони вирізнялися доброзичливим ставленням до православних, а також і до священнослужителів. Як зазначала преса, сотні польських селян відвідували на Поділлі православні монастирі й охоче

приймали поради святих отців. Нерідко поляки віддавали перевагу монастирям і у справі отримання грошових позик.

Рух частини віруючих у бік католицизму підтримувався завдяки ревному служінню ксьондзів, які всіляко підтримували звичай православних брати участь у спільних хресних ходах, відвідувати на свята як церкви, так і костьоли, слухати богослужіння та проповіді як польською, так і українською мовами. Періодично з католицьких кафедр проголошувалися хвалебні промови з приводу річниць православних митрополитів [11, 112-113].

Потрібно зазначити, що дискримінація римо-католиків з боку уряду проявлялася у різних сферах церковного життя. Зокрема, застарілим виглядало законодавство стосовно змішаних шлюбів. Католицько-православний аспект цієї проблеми вийшов на рівень міждержавних відносин ще у XVII ст. Внаслідок підписання трактату між Польщею та Росією укладання змішаних шлюбів могло відбуватися за обрядом будь-якої з церков, а діти приймали релігію одного із батьків. Договір залишався чинним і після насильницького приєднання Польщі до Росії. Але в 1832 р. уряд поширив на римо-католиків дискримінаційні закони. У 1906 р. було дозволено такі шлюби за умови хрещення всіх дітей у православної вірі.

Церковне законодавство стосовно обряду поховання було прикладом грубого втручання влади у приватне життя римо-католиків. Зокрема, у 1885 р. до судового слідства був притягнутий у Кам'янецькому повіті вікарний ксьондз Городоцького костьола Дерчевич лише за те, що здійснив римо-католицький обряд хрещення, а згодом поховання дитини від змішаного шлюбу Андрія Карпінського (римо-католицького віросповідання) та Анастасії Рицакової (православного віросповідання) [12, арк. 9-9 зв.].

Документи архівів проливають додаткове світло на переслідування осіб римо-католицького віросповідання на Волині. Так в описі таємних справ канцелярії волинського губернатора за 1875 – 1890 рр. зазначалась необхідність установа нагляд за мирянкою Ганною Шпаковською тому, що вона відійшла від православ'я і попросила ксьондза В. Леснобродського хрестити її немовля. За римо-католицькими священиками нерідко встановлювався поліційний нагляд [13, арк. 137]. Чинилися перепони виїзду ксьондзів до Росії [14, арк. 6]. Їх висилали у віддалені губернії за навернення православних осіб у католицьку віру. Так було вчинено із настоятелем Костелянського приходського костьола ксьондзом Точицьким, який звинувачувався в наверненні 40 православних осіб у католицизм, у шкідливому впливі на однодворців та міщан православного віросповідання. Тому, визнаючи перебування Точицького у Волинській губернії шкідливим, губернатор розпорядився про його вислання [15, арк. 390]. Священикам не дозволяли здійснювати обряди поховання померлих католиків на православних місцевих кладовищах, часто заборонялося хрещення дітей за латинським обрядом.

Обмеження щодо римо-католиків поширювались і на сферу громадянських відносин. Вони були позбавлені можливості займати керівні посади в державному управлінському апараті.

Аналіз міжконфесійних відносин в Україні кінця XVIII – початку XX ст. дає підстави стверджувати, що в цей період відбувся процес становлення й утвердження Римо-Католицької Церкви в регіоні у складі Російської імперії. Незважаючи на весь драматизм подій, пов'язаних насамперед з ліквідацією економічної самостійності церкви та майже цілковитим викоріненням чернечих орденів, розгалужена система римо-католицьких громад зберігала організаційну цілісність та тенденцію до кількісного зростання послідовників цього віровчення. На початку XX ст. якісно іншою постала й соціальна база Римо-Католицької Церкви. Зокрема, особливістю її національного складу виявилася висока питома вага етнічних українців, які поряд із віруючими польського походження визначали етнорелігійну карту католицизму в Україні.

Отже, у суспільно-політичному житті України наприкінці XVIII – середині XIX ст. тією чи іншою мірою були задіяні три різні церковно-релігійні конфесії: православна, римо-католицька й греко-католицька.

Із входженням Правобережної України до складу Російської імперії, самодержавство взяло курс на посилення державного контролю над місцевим церковним життям й на послаблення пропольських католицьких впливів. Уряд прагнув жорстко контролювати як православне, так і католицьке й уніатське духовенство на приєднаних землях.

Українська Православна Церква швидко втрачала свої самобутні риси й ставала додатком Російської Православної Церкви. Одержавлення церкви приносило їй як шкоду, так і реальні вигоди, що визначило її офіційну позицію стосовно влади.

У період, що розглядається, православне духовенство підтримувало політику самодержавства, за що царський уряд надавав йому матеріальну й правову допомогу. Незважаючи на свою принизливу залежність від російського державного механізму, українське православне духовенство в своїй масі справно виконувало ідеологічні домагання самодержавства, підтримувало урядову політику, а до патріотичного руху місцевої шляхти ставилося вороже.

Католицька Церква, навпаки, чинила супротив політичному тиску, причому робила це переважно з патріотичних мотивів. Однак цей опір істотно послаблювався тим, що добре налагоджений імперський поліційно-чиновницький механізм захищав соціальні інтереси духовенства ефективніше, ніж розладнані політичною анархією урядові структури колишньої Речі Посполитої.

Греко-Католицька Церква на Правобережжі більше тяжіла до католицького Заходу, ніж до православної Росії, вбачала в церковній політиці російського уряду потенційну загрозу для свого існування.

Список використаних джерел та літератури

1. Федорик Ю. Антиуніатська політика царської влади в кінці XVIII – XIX ст. та її вплив на національно-релігійні відносини на колишніх східних землях Речі Посполитої / Ю. Федорик // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: зб. наук. праць. – Рівне: РДГУ, 2008. – Випуск 12.
2. Історія християнської церкви на Україні (Релігієзнавчий довідковий нарис) / АН України, Відділення релігієзнавства Ін-ту філософії; відп. ред. О.С. Онищенко. – К. : Наук. думка, 1991. – 104 с.
3. Хитровська Ю.В. Громадянсько-політична позиція духовенства Правобережної України наприкінці XVIII – середині XIX ст. (в контексті церковної політики самодержавства): дис. канд. іст. наук: 09.00.11 / Хитровська Ю.В. – К., 2001. – 191с.
4. Стоколос Н.Г. Уніатська церква у контексті конфесійних трансформацій на Правобережній Україні під владою Російської імперії / Стоколос Н.Г. // Український історичний журнал. – 2002. – №4.
5. Хіхляч Б.М. До проблеми взаємовідносин католиків, уніатів та православних на Поділлі у XVIII – I пол. XIX ст. / Хіхляч Б.М. // Поведінкові типи в українському соціокультурному середовищі: історичний досвід та аналіз тенденцій: зб. наук. праць за результатами міжнар. наук. конф. – К., 2007. – 264 с.
6. Земський Ю.С. Подільські дослідники кін. XIX – поч. XX ст. про стосунки Української Греко-Католицької (Уніатської) та Православної церков / Земський Ю.С. – Хмельницький, 1997. – 23 с.
7. Хіхляч Б. М. Вплив унії на церковне життя Поділля у XVIII ст. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія: зб. наук. праць / Хіхляч Б. М.; за заг. ред. проф. П.С. Григорчука. – Вінниця, 2009. – Вип. 15. – 328 с.
8. Бовуа Д. Російська влада і польська шляхта в Україні. 1793-1830 рр. / Бовуа Д.; пер. з франц. Зої Борисик. – Львів : Кальварія, 2007. – 296 с.
9. Державний архів Житомирської області (далі ДАЖО). – Ф.178. – Оп.7. – Спр. 28.
10. ДАЖО. – Ф.178. – Оп. 52. – Спр. 10.
11. Історія релігії в Україні : у 10-ти т. / за ред. П.Яроцького – К., 2001. – Т. 4. Католицизм. – 2001. – 598 с.
12. ДАЖО. – Ф.178. – Оп.29. – Спр.531.
13. ДАЖО. – Ф.70. – Оп.1. – Спр.280.
14. ДАЖО. – Ф.70. – Оп.1. – Спр.89.
15. ДАЖО. – Ф.178. – Оп.7. – Спр.2398.

*Андрій Гарбар,
магістрант історичного факультету.
Науковий керівник: канд. іст. наук,
доцент Г.А. Міщук.*

**Нариси історичного краєзнавства Волині другої половини
XIX – початку XX століття на сторінках часопису
„Волынские губернские ведомости”**

Основним чинником існування українського народу, збереження ним національної ідентичності як етнічної спільноти на межі різних світів та культур є його духовність та історія, що будується на вивченні минулого українського народу та повазі до кожної окремої особи, високий ступінь релігійності та ментальної толерантності.

Незалежний статус України та розвиток економічного, суспільно-політичного та культурного життя держави створили умови для дослідження минулого українського народу, його історії. Наукова значущість дослідження історико-краєзнавчих публікацій на сторінках Волинської періодичної преси, а саме на сторінках газети „Волынские губернские ведомости”, обумовлюється тісним зв'язком із становленням та розвитком історичного краєзнавства Волині другої половини XIX – початку XX століття. У періодичній пресі висвітлювалися важливі духовні, соціальні, освітні, культурні та історичні проблеми, частково зачіпалися теми, які вважалися забороненими. Актуальність теми дослідження обумовлена: по-перше, необхідністю врахування попереднього досвіду та активізацією науково-дослідного руху; по-друге, збагачення бази української біографістики, яка набуває в час творення української держави якісно нового рівня знань, насамперед у розширенні персоналізаційного списку безпосередніх учасників творення історії краю та розвитку регіональних досліджень на Волині другої половини XIX – початку XX ст.; по-третє, певне значення має науковий аналіз історико-краєзнавчих публікацій на сторінках Волинської преси з погляду новітнього відродження різнопланової періодики. Об'єктом дослідження є місце і роль часопису "Волынские губернские ведомости" в історичному краєзнавстві Волині другої половини XIX – початку XX ст., її вплив на розвиток регіональних досліджень у краї. Мета дослідження полягає у визначенні місця та ролі газети "Волынские губернские ведомости" в історичному краєзнавстві Волині другої половини XIX – початку XX ст.

Історія краєзнавства, як і історії України, позначена трагічними і героїчними сторінками. Століттями український народ виборював свою свободу і незалежність. Разом з історією нашого народу розвивалося й історичне краєзнавство. Краєзнавча думка в Україні бере початок від традицій легендарних літописців часів Київської Русі та героїчної доби козаччини. У XIX – на початку XX століття відбулося становлення

історичного краєзнавства як науки, вироблення його теоретичних та методологічних принципів. Неоціненний внесок зробили наукові товариства, вчені, архівні комісії, статистичні комітети, археологічні з'їзди, які започаткували ретельне вивчення і дбайливе збереження історико-культурної спадщини.

Історичне краєзнавство є не лише галуззю наукового пізнання певного краю. Як сфера практичної діяльності великої когорти краєзнавців-аматорів, воно має виняткове значення для формування історичної свідомості населення усіх регіонів України. З одного боку, краєзнавці-аматори у дослідженнях частіше від професійних істориків допускали суб'єктивізм в оцінці та описах явищ та фактів минулого і сьогодення, з другого – це широкий загал громадськості, який, акумулюючи в собі значні знання з історії рідних місць й національних традицій, у XIX – на початку XX століття слугував цілям українського визвольного руху, сприяв збереженню й охороні пам'яток історії та культури і, таким чином, зближував історичну науку з життям [1, 10]. Свій відлік періодична преса Волині веде від 1838 року, коли за розпорядженням царського уряду в усіх губернських містах було засновано офіційний друкований орган – „Губернские ведомости". Цього ж року з'явився такий друкарський орган і на Волині, в Житомирі як губернському центрі – „Вольнские губернские ведомости" [2, 5].

Газета складалася з двох розділів – офіційного та неофіційного. У першому друкувалися різні адміністративні та урядові укази, розпорядження, оголошення, а в другому – містилися краєзнавчі матеріали з історії, археології, етнографії, а також соціальне життя жителів краю. Саме завдяки неофіційній частині газета набула популярності й здобула визнання серед читачів. Піднесення популярності газети припадає на 60-80-ті роки XIX ст. У цей період її редакторами були відомі історики і краєзнавці Я. Перлштейн (1854 – 1858), Каменцев (1858 – 1860), Ф.Кітченко (1861 – 1865), М.Міцкевич (1865 – 1866) [3, 11].

Історико-краєзнавчі публікації висвітлюють історію Волинського регіону в межах усіх повітів від найближчих до найбільш віддалених від губернського центру. Автори намагалися охопити цілком (по можливості) Волинь та надсилали свої матеріали з усіх повітів. Надалі, починаючи з 60-х років на сторінках "Вольнских губернских ведомостей", усе частіше починають з'являтися різні статті, що стосуються не лише історії, культури міста, а й суспільного життя. Зокрема, дуже часто згадується про торгівлю у Житомирі. Л. Крушинський у публікації „Торговля г. Житомира" [4] дає опис торгівельним процесам у місті, розповідає про товари, які можна купити у крамницях, а також про купівельну спроможність населення. На сторінках газети можна зустріти також відомості про ярмарки, які відбувалися в Житомирі, їх періодичність та опис. Щодо таких ярмарків, то оголошення про них також друкувалися на сторінках газети [4]. Талановита плеяда волинських краєзнавців надавала велику увагу історії міста

Житомира. На сторінках "Волынских губернских ведомостей" усе частіше з'являються публікації по дослідженню минулого губерньського міста, зокрема стаття Омелянського „Очерк Житомира в историческом и современном его положении" [4]. На відміну від попередніх публікацій, автор виводить події від початку заселення дrevлянами аж до середини XIX ст. Омелянський більш критично описує події та акцентує увагу на розбудові міста. Автор лише однобічно зображає події, та й за розміром стаття не велика. Більш детально розглядає історію Житомира інший волинський краєзнавець, уродженець міста Старокостянтинова Василь Пироговський.

Пироговський Василь Гнатович (1824, м. Старокостянтинів – 1881, м-ко Горохів Володимир-Волинського пов.). Після закінчення Волинської духовної семінарії у 1845 р. вступив на юридичний факультет Київського університету. Служив у судовому відомстві в Київській, Волинській, Харківській губерніях [5]. Відомий як краєзнавець-аматор та великий знавець волинської старовини. Активно друкувався у газеті „Волынские губернские ведомости", де опублікував низку краєзнавчих нарисів про історичні міста Волині: Остріг, Берестечко, Заслав, Слауту. Деякі з них пізніше було видано окремими брошурами [4]. Упродовж 1878 – 1881 рр. на сторінках 64 номерів було опубліковано „Исторические и статистические сведения о г.Житомире" [4]. Автор скрупульозно намагався подати відомості про губерньське місто, теж виводячи його історію від часів Київської Русі. Зібрано досить цікаві відомості про архітектурні та історико-культурні пам'ятки, подано назви вулиць. Не обминув автор і культурних споруд: зупиняючись на кожній окремо, він справедливо оцінював пам'ятку. Хоча варто зауважити, що критичності Пироговському в деякій мірі бракувало. Але варто віддати належне досліднику за вагомий внесок у розвиток історії Житомира. Пироговський, поряд із дослідженнями Житомира та статистичними описами чималої кількості повітових міст та низки сіл, цікавився загальними питаннями історії волинського регіону. Він співробітничав не лише з редакцією „Волынских губернских ведомостей", а також розміщував свої дослідження на сторінках неофіційної частини „Волынских епархиальных ведомостей", хоча досить часто публікації дублювалися. Починаючи з середини XIX ст., на сторінках „Волынских губернских ведомостей" частіше з'являються публікації, що відображають суспільний устрій, побут, культуру та історію Волинського регіону від найдавніших часів. Велика кількість таких публікацій належить відомому досліднику-краєзнавцю, редактору „Волынских губернских ведомостей" А. Перл штейну, який упродовж декількох років, перебуваючи на посаді редактора, опублікував низку досліджень: зокрема, „Волынское Полесье" [4], „Очерк истории типографий на Волыни" [4], „Хронологическое обозрение русских князей, господствовавших на Волыни (из книги митрополита Сестренцевича „О госсyi zachodniej" [4], „Фабрики и заводы на

Волини"[4], „Охота на Волини и в Полесье"[4], „Ярмарочная торговля на Волини"[4], „Речное судоходство на Волини" [4] та інші. А. Перлштейн у своїй краєзнавчій діяльності намагався різносторонньо висвітлювати життя жителів на Волині.

На значну увагу заслуговує стаття розміщена у декількох номерах „Волынских губернских ведомостей" за 1859 р. під назвою „Народный быт Волынского Полесья" [4]. Стаття містить багатий фактичний матеріал про зовнішність, мову, домашній побут, одяг, їжу мешканців, а також про обряди, що виконуються при народженні дитини, хрещенні, похороні та поминках. Згадується обстановка народного побуту, народні промисли, розвиток релігійних і моральних забобонів. Автор у розвідці вважав за доцільне розмістити народні оповідання: „Суд аистов", „Удержанное мщение змеи", „Благодарный медведь" та інші казки і повір'я.

Протягом 70 – 80 рр. на шпальтах газети „Волынские губернские ведомости" з'являлися публікації багатьох авторів про побут населення Волинської губернії, про звичаї, вірування, що складають вагому частину історії Волинського регіону. До історико-краєзнавчих публікацій та досліджень долучалися нові автори, які активно брали участь у творенні та формуванні історичного краєзнавства.

Потрібно зауважити, що у вітчизняній історіографії відсутні наукові праці, які б комплексно досліджували проблему визначення місця і ролі часопису "Волынские губернские ведомости" в історичному краєзнавстві Волині другої половини XIX – початку XX ст., її вплив на розвиток регіональних досліджень у краї. Соціально-політичними та історичними витоками часопису "Волынские губернские ведомости" стали значні зрушення у суспільній свідомості народу та прагнення царського уряду посилити свій вплив на маси через засоби масової інформації. Протягом усього свого існування (1838-1917 рр.) видання займало помітне місце в національно-духовному та культурно-науковому житті України. Офіційно воно діяло у руслі політики царського уряду і Синоду, спрямованої на виховання прихожан у дусі покірності владі, зміцнення позицій російської православної церкви та русифікації українського народу. Однак зміст багатьох публікацій неофіційної частини був присвячений українській тематиці, що, поза волею царських чиновників, мало важливе значення для національно-духовного життя українського народу.

Публікації на сторінках волинської преси історико-краєзнавчого характеру відроджували в суспільній свідомості пам'ять про національні особливості багатовікової історії Волині та української церкви. Вони відображали тяглість її боротьби за автокефалію, яка почалася ще з часів Київської Русі. Показ діяльності церковних ієрархів пробуджував у читачів бажання наслідувати їхній приклад у відстоюванні національної церкви.

Наукова значущість дослідження історико-краєзнавчих публікацій на сторінках Волинської періодичної преси, а саме часопису „Волынские

губернские ведомости", обумовлюється тісним зв'язком із встановленням та розвитком історичного краєзнавства Волині другої половини XIX – початку XX століття.

Список використаної літератури

1. Баженов Л.В. Историчне краєзнавство Правобережної України XIX – на початку XX століть / Баженов Л.В. – Хмельницький, 1995.
2. Періодичні видання Волині, Полісся, Підляшшя та Холмщини (1836 – 1944): Список. – Львів, 1994.
3. Костриця М.Ю. Волинське краєзнавство: історія, здобутки, проблеми / Костриця М.Ю. // Велика Волинь. – Житомир, 1994.
4. Волынские губернские ведомости. – 1860. – №15-17; 1865. – №10,11; 1873. – №24,25; 1886. – №5; 1878. – №27; 1881. – №27; 1855. – №5,13,15,17; 1856. – №43,48; 1857. – №16,18,24; 1859. – №15-20.
5. Теодорович Н.И. Волынская духовная семинария / Теодорович Н.И. – Почаев, 1901.

*Анжела Оніщук,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: зав. кафедри філософії
КОГП ім. Тараса Шевченка А. Л. Багнюк.*

Особливості вивчення соціально-гуманітарних дисциплін в освітніх закладах Волині XIX століття

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю обґрунтування багатоаспектної навчально-виховної діяльності навчальних закладів Волині XIX століття, з'ясування особливостей вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у системі освіти того часу, яку складала духовні семінарії та училища, що відігравали важливу роль в освіті та підготовці кадрів.

Навчальні заклади в той час були не лише центрами освіти, а й науки. У процесі навчання вивчалися різноманітні предмети, проте почесне місце серед них займали соціально-гуманітарні дисципліни. Усі ці навчальні предмети відносилися до різних циклів наук, а саме психолого-педагогічних, історико-філософських, філологічних, морально-релігійних.

До історико-філософських дисциплін належали „Огляд філософських вчень”, „Громадянська історія” та „Логіка”.

„Огляд філософських вчень” був введений до переліку обов'язкових предметів семінарської освіти 14 травня 1867 року Уставом духовних семінарій [2, 152]. У XIX ст. під цим предметом розуміли не історію філософії, а науку, яка викладала відомі течії філософії того часу. Вивчення предмету мало цілеспрямований характер і передбачало такі основні завдання: показати головні течії, в яких виразилася людська думка, та

пристосувати загальний скорочений огляд історичного ходу філософської думки до важливих епох історії філософії.

Програма з логіки, якою користувалися в XIX ст. вчителі в процесі навчання, була складена відповідно до підручника формальної логіки Свєтіліна. У XIX ст. логіка розглядалася як формальна наука, яка має справу з суб'єктивними формами мислення, а не з предметним світом. У процесі вивчення логіки учні ознайолювалися з загальними й основними законами мислення, елементарними формами мислення, систематичними формами, а також з користю вивчення логіки [10, 104-123].

Викладання історії було фактичним, проте це був не один простий перелік фактів, а осмислений і зв'язаний їх виклад. У XIX ст. вважалося, що загальні судження часто не відповідають силам учнів, і тяжко запам'ятовуються. Необхідною складовою кожного уроку була настінна історична карта, на якій учитель показував усі території, які він наводив у своїх розповідях, чи ті які зустрічалися в підручнику [6, 565-603]. Усі події, що вивчалися, розглядалися з релігійної точки зору, і вивчалися лише ті моменти, які не суперечили поглядам церкви.

Ще одним предметом, викладання якого було поставлене на високий рівень, була історія російської літератури. Уроки проводилися у вигляді лекцій, за виключенням двох-трьох, на яких використовувався практичний метод навчання. Серед практичних завдань, які ставилися перед учнями, насамперед був виклад змісту твору, порівняння двох невеликих однорідних оповідань, а також написання власного твору. Для кращого засвоєння навчального матеріалу використовувався підручник „Курс історії літератури (862-1862 рр.)”, автором якого був К. Петров [4, 411-418].

Особливе місце серед філологічних дисциплін займало вивчення грецької мови. Вивчався цей предмет у 1-4 класах, для того щоб учні надалі могли користуватися отриманими знаннями на уроках богослов'я. У першому класі паралельно з курсом синтаксису вивчалися твори „легких” авторів, а потім поступово відбувалося ознайомлення учнів з творами Геродота, Гомера, Платона. Для читання і вивчення вказаних програмою авторів учні користувалися дешевими виданнями [5, 473-477]. Вивчення грецької мови передбачало засвоєння основних граматичних і синтаксичних конструкцій, знання яких дозволяли учням читати і розуміти твори.

Ще одним предметом, який відносився до філологічних наук і вивчався в духовних семінаріях у XIX ст., була теорія словесності. Найчастіше використовуваним методом був систематичний виклад учителем правил і положень теорії з наведенням прикладів. Для привчання учнів до зв'язного і послідовного викладу думок учителя, при розгляді статті, задавали їм навідні запитання, які підштовхували школярів до головної думки. Для перевірки самостійної домашньої роботи учнів учителі часто задавали школярам написати експромт на певну тему, або ж викласти лише частину твору, який написав учень вдома [3, 381-365].

Викладання психології в духовних семінаріях, як у середніх навчальних закладах, мало інший характер, ніж у вищих навчальних закладах. При вивченні психології з кожної теорії чи наукового факту, використовувалося лише те, що було визнане наукою як правдиве чи допускалося як гіпотеза походження тих чи інших явищ. Учні вивчали пізнання, відчуття, розумову діяльність, а саме: мислення, розум, ідеальне світобачення; ознайомлювалися з природою людської душі, а також вивчали антропологію [8, 531-551].

Важливе місце серед соціально-гуманітарних дисциплін посідав цикл морально-релігійних предметів, до якого відносилися „Пасхалія”, „Догматичне богослов’я”, „Моральне богослов’я” та „Основне богослов’я”.

„Пасхалія” – це навчальна дисципліна, предметом якої було визначення дня Пасхи, рухомих свят та інших церковних дат кожного року. При викладанні „Пасхалії” учнів ознайомлювали з літочисленням взагалі, а потім вже з пасхальним численням. Курс „Пасхалії” був невеликим і викладався у третьому класі. Основними підручниками, які використовувалися, були „Інструкція по пасхалії” Тяжелова і „Пасхалія” Семиліорова [7, 31-33].

„Догматичне богослов’я”, як предмет, вивчалось у 6 класі. Основним підручником, який використовувався на уроках, було „Догматичне богослов’я преосвященного Макарія”. Зміст дисципліни поділявся на дві частини. У першій частині „Про Бога в собі самому і загальному ставленні його до світу і людини” учні вивчали сутність Бога, а в другій „Про Бога спасителя і особливості його ставлення до роду людського” – Бога святителя, спасителя і суддю. Зміст і суть самого догматичного положення був аналітичним [1, 123-140].

„Моральне богослов’я” теж вивчалось у шостому класі. Основним підручником, яким користувалися вчителі і за яким була складена програма, був підручник „Моральне богослов’я” Солярського. Викладання „Морального богослов’я” мало не лише теоретичний, а й практичний характер. Предметом вивчення морального богослов’я як навчальної дисципліни було прагнення людини, як істоти розумної, до найвищого морального блага.

Основне богослов’я вивчалось у 5 класі. Завдання православного основного богослов’я полягала у викладенні вчення про християнство, як єдиної істинної релігії, чи доведенні тієї основної істини, яку пропонують інші богословські науки. Учні розглядали філософські ідеї, які торкалися питань про існування релігії, Бога, безсмертя душі та ін. Такий метод був можливий, оскільки основне богослов’я вивчалось після „Огляду філософських вчень” і передбачало знайомство вихованців з філософськими течіями і основними філософськими питаннями [9, 2-23].

Отже, можна стверджувати, що духовні семінарії давали ґрунтовні знання, які, однак, формувалися на базі раніше здобутих. Аналіз документів

XIX століття свідчить про існування і усесторонню діяльність семінарій, метою якої було насамперед моральне виховання. Вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у цих навчальних закладах лише сприяло розвитку свідомості населення, адже від учнів вимагали не механічного запам'ятовування, а усвідомлення й осмислення навчального матеріалу.

Список використаної літератури

1. Програма Догматического Богословія для Семинарій // Волинские епархиальные ведомости. Часть официальная .– 1 марта 1870 г.– № 5.– С. 123-140.
2. Предварительныя замечания к программе обзора философских учений // Волинские епархиальные ведомости. Часть официальная .– 16 марта 1870 г.– № 6.– С. 152-212.
3. Програма Теорії Словесности для Духовных Семинарій // Волинские епархиальные ведомости. Часть официальная .– 16 июля 1870 г.– № 14.– С. 381-395.
4. Програма Истории Русской Литературы для Духовных Семинарій // Волинские епархиальные ведомости. Часть официальная .– 1 августа 1870 г.– № 15.– С. 411-418.
5. Програма Греческаго языка для Духовных Семинарій // Волинские епархиальные ведомости. Часть официальная .– 1 сентября 1870 г.– № 17.– С. 473-477.
6. Програма Гражданской Истории, общей и отечественной, для 1, 2 и 3 классов Духовных Семинарій // Волинские епархиальные ведомости. Часть официальная .– 1 ноября 1870 г.– № 21.– С. 565-603.
7. Програма Пасхалии // Волинские епархиальные ведомости. Часть официальная .– 16 января 1871 г.– № 2.– С. 31-33.
8. Програма Опытной Психологии // Волинские епархиальные ведомости. Часть официальная .– 1 ноября 1871 г.– № 21.– С. 531-551.
9. Програма чтеній по Основному Богословію для Духовных Семинарій // Волинские епархиальные ведомости. Часть официальная .– 1 января 1872 г.– № 1.– С. 2-23.
10. Програма логики // Волинские епархиальные ведомости. Часть официальная .– 01 марта 1872 г.– № 5.– С. 104-123.

*Олена Конончук,
магістрант історичного факультету.
Науковий керівник: докт. іст. наук,
професор О. М. Швидак.*

Особливості діяльності молодіжних організацій України в період незалежності української держави

Відродження та розбудова української державності, формування її політичної системи та громадянського суспільства зумовлюється збільшенням ролі політичних партій та громадських організацій, у тому

числі й молодіжних по всій Україні. Актуальність дослідження та його наукове значення викликане необхідністю підбиття підсумків, осмислення тих аспектів сучасної історії України, які пов'язані з досвідом та діяльністю існуючих молодіжних організацій України в 1991-2009 рр.

Даною тематикою займалися такі вчені, як: О. М. Балакірева, Г. Е. Бекешкіна (стан, інтереси та проблеми молоді України); В. В. Барабаш, О. О. Булавін, А. Т. Гатенюк, М. Ф. Головатий, В. А. Головенько, О. А. Корнієвський, В. І. Прилуцький, Н. Г. Трегубова (молодіжний рух в Україні та політика держави щодо неї); С. О. Савчук (вивчення молоді на сучасному етапі); І. В. Коляка, О. А. Корнієвський, О. О. Єригін, які своїх наукових працях дослідили історію українського молодіжного руху протягом ХХ століття, участь студентської молоді у політичній боротьбі, їх взаємодію з партіями та громадськими організаціями.

Мета даної статті полягає в тому, щоб на основі критичного мислення, наукових праць та різних періодичних видань проаналізувати історію становлення та діяльність молодіжних організацій України в 1991-2009 рр.

Молодіжні організації – це певні молодіжні суспільні сили, які: а) в тій чи іншій мірі усвідомлюють свою специфічність, особливість своїх власних інтересів і свого місця і ролі в суспільстві; б) здійснюють певну суспільно значущу діяльність, яка спрямована на реалізацію їхніх інтересів; в) мають чіткі внутрішні структури.

Серед усіх визначень молодіжних організацій найбільш науковим, яке відповідає реаліям сьогодення, є те, яке дане в Законі України „Про молодіжні і дитячі громадські об'єднання” від 1 грудня 1998 року: молодіжні громадські організації – це об'єднання громадян віком від 14 до 28 років, метою яких є здійснення діяльності, спрямованої на задоволення і захист своїх законних соціальних, економічних, творчих, духовних та інших суспільних інтересів.

Іншими словами, молодіжні організації – це те місце, де молоді люди можуть розвивати та представляти свої інтереси. Будь-яка молодіжна громадська організація має чотири головні ознаки.

Ознаки молодіжних громадських організацій:

- офіційно оформлене членство (причому в різних формах: видача членських квитків, нагрудних значків);
- участь членів об'єднання у створенні його матеріальної бази, у тому числі шляхом сплати вступних і членських внесків;
- участь у самоуправлінні об'єднання (тобто участь у загальних зборах організації, перебування членом секретаріату або членом виконавчих органів – правління);
- обов'язкова наявність статуту об'єднання, інколи можливо програми чи іншого програмного документа.

В Україні сьогодні діє більш, як 60 всеукраїнських молодіжних громадських організацій, 300 регіональних – вони мають досить широкий

спектр діяльності (зокрема, політичні, нейтральні до політики, культурологічні, спортивні, відпочинкові). Якщо брати до уваги статистичні дані, на початок 1998 року в Україні діяло 1,5 тисячі місцевих громадських об'єднань; на початку 2002 року вже було зареєстровано 4,5 тисяч об'єднань, і їхнє число значно зростає з кожним роком. Їх систематизація є досить нелегким завданням [1, 44; 7, 55].

Аналізуючи літературу з приводу цього питання, слід зауважити, що більшість джерел досить однобоко висвітлюють дане питання. Відмітимо, що в науковій літературі існує декілька підходів до типологізації молодіжних громадських організацій. Основні критерії класифікації молодіжних громадських організацій: особливості соціальної бази молодіжних організацій; специфіка генезису (виникнення), організаційні принципи і структура організації; основні функції молодіжної організації; місце молодіжної організації в суспільстві; особливості впливу на суспільні процеси.

Типологізація може здійснюватися з урахуванням наступних факторів: етнічні, расові приналежності учасників; стать молодих людей; регіональні особливості; вік учасників (діти, підлітки, молодь); професійні особливості учасників (студенти, бізнесмени); стан здоров'я (організації інвалідів) [2, 64].

Окремо слід зупинитися на молодіжних організаціях і політичних партіях. Жодна з молодіжних організацій не може стояти поза політикою, оскільки „молодіжна організація, маючи певні цілі й завдання, контактує з дорослими політичними партіями, а досягти своїх цілей можна лише на основі системи певних цінностей.

Будь-яка молодіжна організація, не будучи безпосередньо політичною, має тим не менше пряме відношення до політики, тому що займаючись вихованням молоді, в тому числі формуванням ідейних переконань, політичної культури, така діяльність просто не може бути аполітичною”. Це чітко видно під час виборчих компаній, референдумів та інших масових заходів.

Проте найчастіше молодіжні організації юнологи поділяють за напрямком діяльності: політичні („Ліберально молодіжне об'єднання”, „Тризуб імені Степана Бандери”, „Об'єднання демократичної української молоді”); за трудовою діяльністю („Всеукраїнська рада молодих вчених та спеціалістів”, „Союз молодіжних організацій України”, „Український фонд студентів”, „Асоціація профспілкових організацій студентів України” (800 тис. членів), „Асоціація молодих українських політологів і політиків”); молодіжні організації, які задовольняють різні творчі, культурні та спортивні потреби („Всеукраїнська молода ліга Eterno Lumo”, Українське аерокосмічне об'єднання „Сузір'я”, Всеукраїнська спортивна організація „Клуб Івана Піддубного”); підготовка національної еліти („Клуб української елітарної молоді”, „Нова генерація”); молодіжні організації, які працюють

над вирішенням проблеми дітей (СПОУ, Асоціація молодіжних пошукових об'єднань „Обеліск”, Асоціація гайдів України, „Пласт”, „Січ”); молодіжні організації, які займаються благодійницькою діяльністю („Благодійний фонд підтримки робітничої і селянської молоді України”, Благодійне товариство „Молодь за милосердя”); екологічна діяльність („Українська молодіжна екологічна ліга”, „Зелені”); релігійні організації (існують релігійні організації інтернаціонального характеру, що поєднують міжнародні асоціації – Асоціація молодих християн, що налічує 45 мільйонів членів; Міжнародна католицька федерація молодіжних організацій, що включає 36 організацій із 27 країн; світове товариство буддистської молоді, що має представництво у 15 країнах світу; Світова асамблея мусульманської молоді, налічує 450 організацій на п'яти континентах; Всесвітня організація іудеїв, яка налічує 500 тис. членів у 30 країнах; в Україні діє організація „Українська молодь Христові”; а також Християнська молодіжна організація Церкви адвентистів сьомого дня, Молодіжна рада церков Євангельських християн-баптистів України) [4, 15; 5, 39].

Громадські структури молодіжного руху розвиваються і займають відповідне місце в політичній системі суспільства. Можна таким чином охарактеризувати риси молодіжних організацій на сучасному етапі: першою визначною рисою є демократичність за характером свого створення та існування. Переважна більшість молодіжних та дитячих об'єднань створена самою молоддю. Демократичність забезпечується тим, що діюче законодавство практично знімає всі обмеження, які існували у радянській період; різноманітність (понад 50 всеукраїнських, 300 регіональних та кілька тисяч, які існують на місцевому рівні). По-різному розвиваються молодіжні організації у різних регіонах нашої країни: так у Львівській області нині діє 134 громадських молодіжних та дитячих організацій, з них 34 – обласного, а решта – міського та районного рівнів, у Чернігівській області серед зареєстрованих об'єднань зі статусом обласної організації існує лише Спілка Піонерів Чернігівщини. Необхідно підкреслити, що має місце велика різниця не лише у масштабах охоплення дітей та молоді громадськими об'єднаннями, але різні регіони мають свою специфіку діяльності, зокрема: в Криму серед 19 зареєстрованих всеукраїнських лише 2 займаються питаннями виховання, а у Івано-Франківській області із 15 об'єднань всеукраїнського характеру – 7 виховного напрямку, 3 – релігійного. На місцевому рівні для молодіжного та дитячого руху характерно представлення молодіжних організацій регіональними та місцевими об'єднаннями, аніж всеукраїнськими, наприклад, у Тернопільській області у кінці 2000 року в 25 всеукраїнських об'єднаннях було 4426 членів, тоді як обласні та міські, районні об'єднання у своїх структурах нараховували 19202 членів; громадські структури консолідуються (УНКМО, ФДО, СПО); більшість організацій відповідно до статутів мають, окрім індивідуального

членства, колективне; існує тісна співпраця громадських організацій із державними органами [3, 44-52; 6].

Список використаної літератури

1. Волков Ю. Г. Социология молодежи: учеб. пособие / [Волков Ю. Г., Добренков В.И., Савченко И.П. и др.; под ред. проф. Ю.Г. Волкова]. – Ростов-н /Д.: Феникс, 2001.
2. Головатий Н.Ф. Соціологія молоді: Курс лекцій / Головатий Н.Ф. – К., 1999.
3. Головенько В.А. Український молодіжний рух у ХХ столітті / Головенько В.А. – К., 1997.
4. Кравченко А.И. Социология: учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Кравченко А.И. – М.: „Академія”, 2002.
5. Павловский В.В. Ювентология: проект интегративной науки о молодежи / Павловский В.В. – М.: Академический Проект, 2001.
6. Про становище молоді в Україні. Щорічна доповідь президента України Кабінету Міністрів та Верховній Раді України.
7. Черниш Н. Соціологія. Курс лекцій / Черниш Н. – Львів: Кальварія, 2003.

*Тетяна Кременецька,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. філос. наук,
доцент В.О. Стародубець.*

Постмодернізм: основні характеристики

Поняття "постмодернізм" (або "постмодерн") позначає ситуацію в культурній самосвідомості країн Заходу, що склалася в кінці ХХ сторіччя. Постмодернізм визначається як тенденція в культурі останніх десятиріч, що торкнулася різних областей знання, у тому числі і філософію. Актуальність дослідження полягає в тому, що постмодерністські дискусії охоплюють великий круг соціально-філософських проблем, що стосуються зовнішнього і внутрішнього життів індивіда, політики, моралі, культури, мистецтва тощо. Основною характеристикою постмодерністської ситуації став рішучий розрив з традиційним суспільством, його культурними стереотипами. Все оцінюється не з позицій традиційних цінностей, а з погляду ефективності. Постмодернізм розглядається як епоха радикального перегляду базисних установок, відмови від традиційного світогляду, епоха розриву зі всією попередньою культурою.

Отож, метою нашого дослідження є комплексне вивчення доби Постмодернізму, її основних принципів та положень.

Об'єктом дослідження є поняття "постмодернізм", його основних характеристик. Предметом виступає аналіз постмодерністських ідей у рамках філософії науки.

Статус філософського поняття постмодернізм отримав у 80-і роки завдяки роботам французького мислителя Ж. - Ф. Ліотара, що розповсюдив дискусію про постмодернізм на область філософії. Початок відліку існування постмодерністської філософії пов'язують також з роботою Ж. - Ф. Ліотара "Стан постмодерна", що вийшла у Франції в 1979 році. Основоположні твори найвидніших теоретиків постмодернізму були написані ще в середині 70-х: Ж. Деррида, Р. Барт, М. Фуко, Ж. Делез, Ф. Гваттари та інші.

Усіх представників постмодернізму об'єднує стиль мислення, в рамках якого віддається перевага не постійності знання, а його нестабільності; цінуються не абстрактні, а конкретні результати досвіду; затверджується, що дійсність сама по собі неприступна для нашого пізнання; робиться акцент не на абсолютність істини, а на її відносність. Тому ніхто не може претендувати на остаточну істину, бо будь-яке розуміння є людським тлумаченням, яке не буває остаточним.

Характерна межа постмодернізму – негативізм, "апофеоз безгрунтовності" (Л. Жердин). Усе, що до постмодернізму вважалося надійним і визначеним: людина, філософія, культура, наука, прогрес – було оголошено неспроможним, невизначеним, усе перетворилося на слова, міркування, тексти, які можна інтерпретувати, розуміти і "деконструювати", але на які не можна спертися в людському пізнанні, існуванні й діяльності.

Яскравий представник постструктуралізму і постмодернізму – Жак Деррида, який відкинув будь-яку можливість встановити для тексту яке-небудь єдине і стійке значення. З його ім'ям пов'язаний спосіб прочитання і осмислення текстів, який він назвав деконструкцією і яка виступає у нього основним методом аналізу і критики попередньої метафізики і модернізму. Сутність деконструкції зв'язана з тим, що будь-який текст створюється на основі інших, уже створених текстів.

Відношення до постмодернізму в багатьох філософів і мистецтвознавців достатньо жорстке і негативне. Його оцінюють як "розпад свідомості", "науковий міф", "химеру", "повсякденний апокаліпсис", "гіпермодерністську агресію" тощо.

Позитивним у постмодернізмі можна вважати його звернення до філософського осмислення проблеми мови. У зв'язку з цим з'являються лінгвістично орієнтовані варіанти герменевтики, аналітична філософія. Інтерес до мови і символу став підставою структурного методу мовознавства (Ф. Соссюр), соціології мови (Е. Сепір), відкриття в мові шифрів початкового значення буття (Д. Ясперс) тощо. Також позитивність постмодернізму полягає в його зверненні до гуманітарних коренів філософії: літературного дискурсу, нарративу, діалогу тощо.

У постмодернізмі розглядаються проблеми свідомості. У цьому плані постмодернізм знаходиться в руслі розвитку всієї сучасної світової філософії, що розглядає проблеми когнітивної науки (включаючи і

когнітивну психологію), тему штучного інтелекту, питання, пов'язані із засобами масової інформації, без яких складно представити життя людини. Відмова від традиційних цінностей у постмодернізмі має, окрім негативних, позитивні моменти. Руйнування раціональних стандартів відбувається через визнання різноманіття сучасних проектів життя, наукових концепцій, соціальних взаємостосунків.

Отже, терміном "постмодернізм" ми позначаємо напрям у сучасній культурі й одночасно сучасну культурну епоху. Концепції сучасного постмодернізму доводять розвиток і трансформацію культури модернізму, суть якого залишається незмінною при різноманітті інтерпретацій його ідей. З цієї точки зору, постмодернізм є перехідним типом культури, що виник на модерністській основі й використовує її мову і поняття. Тому не варто розглядати постмодернізм як повну ревізію спадщини попередніх епох, це може призвести до спотворення бачення не тільки минулого, але і майбутнього.

*Ірина Юзькевич,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. філол. наук,
доцент Т.М. Онопрієнко.*

Взаємодія тропів як засіб прагматичної скерованості у романі Дж. Стейнбека „Грона гніву”

Останнім часом відчувається зростання теоретичного інтересу до вивчення тропів та їх різновидів. Тропи довгий час були об'єктом дослідження риторики, а потім і стилістики тексту (І.Р. Гальперін, О.М. Мороховський, В.А. Кухаренко та ін.) [2; 5, 6]. Але незважаючи на велику кількість праць, присвячених тропам, деякі проблеми ще не одержали належного висвітлення: не завершено дискусію щодо визначення лінгвістичного статусу тропів, недостатньо вивчена роль тропів у реалізації прагматичної спрямованості авторського задуму.

Дана стаття являє собою актуальне дослідження в сфері прагматики сучасних літературних текстів і присвячена аналізу взаємодії тропейчних засобів та їх ролі для реалізації прагматичної скерованості авторського задуму в романі Дж. Стейнбека „Грона гніву”.

Суб'єктом даного дослідження є прагматично орієнтовані тропи у реалізації авторського задуму у романі Дж. Стейнбека „Грона гніву”. Об'єктом дослідження виступають тропи та прояви їх синкретизму між собою у романі Дж. Стейнбека „Грона гніву”. Актуальність теми обумовлена її спрямованістю на дослідження тропів як найбільш характерних мовних засобів, за допомогою яких автор доносить до читача

своє бачення світу в художньому творі. Дослідження є актуальним, адже застосовується комплексний підхід до аналізу тропів, до виявлення взаємодії їх семантики, синтактики та прагматики, що відповідає сучасній тенденції розвитку лінгвістики.

Існує багато семантичних класифікацій тропів, але у нашому дослідженні ми будемо використовувати класифікацію, запропоновану Т.М. Онопрієнко, яка вважає, що сукупність тропів доцільно уявити у вигляді трьох функціональних полів, що частково перетинаються:

Поле уподібнення (Field of likening)

(порівняння (simile); метафора (metaphor); епітет (epithet); літота/гіпербола (litotes / hyperbole).

Поле суміжності (Field of contiguity)

(метонімія (metonymy); перифраза (periphrasis)).

Поле протилежності (Field of contrast)

(іронія (irony); оксюморон (oxymoron) [4, 10].

Дж. Стейнбек використовує тропи поля уподібнення майже на кожній сторінці свого роману. Це дозволяє говорити про домінуючі тропи в романі як одну з типологічних рис прози автора, яка відображає його індивідуальний стиль.

З використанням метафори Стейнбек додає дещо більш експресивних імпліцитних додаткових характеристик своїм об'єктам, що приводить до появи різновидів метафори. Одним із них є персоніфікація – компаративний троп, що включає як анімістичний, так і антропоморфічний принципи. Іншими словами, персоніфікація — уподібнення неживих предметів чи явищ природи людським якостям, олюднення їх [3, 25]. У романі ми знаходимо такі персоніфіковані образи, як Sun, Light, Earth, Dust, тощо. У свою чергу, їх можна поділити на ті, що виконують руйнівну, нищівну дію (Sun, Dust), на постраждалих від неї (Earth) та остання – Light – несе в собі надію та віру в краще майбутнє. Так Sun і Dust знищили весь урожай, не дали людям жодної змоги на зміну життя:

The sun flared down on the growing corn.

The sun shone more fiercely (метафоричний enimem).

The sun was sinking on the line of the road.

The dust from the roads fluffed up and spread out and fell on the weeds.

The dust lifted up out of the fields and drove gray plums into the air like sluggish smoke (порівняння).

The dust filled air with muffled sound more completely than fog does. A large red drop of sun lingered on the horizon and then dripped over and was gone.

Аналізуючи попередні приклади, не можна не помітити, як метафоричне поле підвищує образний потенціал художнього тексту, дає змогу краще концентрувати читача, доводить його до глибшого розуміння авторського задуму.

Прийом порівняння грає важливу роль у процесах пізнання та спілкування. У будь-якому порівнянні в логічній операції або в художній фігурі – яскраво відображена узагальнююча природа мови. Сутність порівняння полягає у співставленні об'єктів з метою виявлення рис схожості чи відмінності [1, 1].

У романі „Грона гніву” Стейнбек використовує ряд анімалістичних порівнянь для того, щоб гротескно довести, що життя людей нічим не відрізняється від життя тварин, що в них від людського мало що залишилось:

But the bowed heads (метонімія) stayed down, for they had been trained like dogs to rise at the “amen” signal.

Granma hopped about like a chicken.

They leaped like chipmunks over the front seat (Chipmunk is a small American animal similar to a squirrel with black lines on its fur).

Одна з рис, що зближує метафору та порівняння, – це їх здатність до взаємоперетворення:

the eyes that seemed to flame in her face → the eyes were flaming in her face.

Таке явище характеризується як оборотність, або варіативність тропів. Значення цієї особливості синтактики тропів для семантики та прагматики полягає в тому, що оборотність мінімізує різницю у структурі тропів, але виводить на перший план семантичну спорідненість виразових засобів [1, 2].

Синкретичні тропи можуть утворюватися не лише за тісної взаємодії метафори та порівняння, але й при взаємодії семантично різнорідних виразових засобів – метафори, епітета та метонімії:

The road was cut with furrows (метафора) where dust had slid and settled back...the flourlike dust (порівняльний епітет) spurted up in front of his yellow shoes and the yellowness (метонімія) was disappearing under gray dust.

У цьому фрагменті речення автор досягає щільності образного ряду, що ускладнює інтерпретацію синкретичних тропів. Так декодування синкретичних тропів є непростим процесом, йому може сприяти варіативний повтор цих засобів. Наявність генітивних конструкцій у синкретичних тропях сприяє поглибленню полісемантичності образних засобів [1, 3].

Стейнбек використовує порівняння для характеристик персонажів, їх стилю життя, поглядів, учинків. Їх використання слугує для передачі почуття втрати, розгубленості, а в деяких випадках надії, пошуку кращого життя. А через зображення зовнішності героїв він передає вплив негативних змін на життя людей:

...a face wrinkled as a dried leaf (мейозисне порівняння) and eyes that seemed to flame in her face, black eyes that seemed to look out of a well of horror (порівняння-метафора).

His was a lean excitable face with little bright eyes as evil as frantic child's eyes. Vicious and cruel and impatient like a frantic chil. (порівняння, що підсилюється ланцюжком епітетів, та на яке накладається метафоричний епітет).

Наведені приклади порівняння представляють особливий інтерес, оскільки є пограничними явищами у системі тропів.

Отже, дослідження довело, що тропейні засоби у взаємодії між собою створюють додаткове прагматичне спрямування художнього тексту роману, що і було висвітлено на базі ретельної вибірки з роману Дж. Стейнбека „Грона гніву”. Вся сукупність тропів у їх взаємодії сприяють багатоплановості тексту, в якому, таким чином, вкладено прихований задум автора. Актуальність вивчення тропіки зумовлює перспективи їх подальшого вивчення, а саме дослідження їх ролі в актуалізації прагматично-скерованої прози інших авторів.

Список використаної літератури

1. Ємець О.В. Синкретичні тропи як результат взаємодії образних засобів у тексті // Вісник ЖДУ ім. І.Я.Франка. – Житомир. – Випуск 34. – С. 83-87.
2. Мороховський А.Н. Стилистика англійського язика / Мороховський А.Н. – К.: „Вища школа”, 1984. – С. 137-195.
3. Оноприенко Т.Н. Эпитет: семантика и структура (на материале англійської тропіки) / Оноприенко Т.Н. – Житомир: Полиграфика, 1997. – 48 с.
4. Онопрієнко Т.М. Епітет у системі тропів сучасної англійської мови (Семантика. Структура. Прагматика): автореф. канд. філол. наук / Оноприенко Т.Н. – Харків, 2002. – 19 с.
5. Galperin I.R. Stylistics / Galperin I.R. – М.: Higher School Publ. House, 1971. – 341 p.
6. Kukhareno V.A. Seminars in Style / Kukhareno V.A. – М.: Higher School publishing House, 1971. – 179 p.

*Наталія Марковська,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
доцент В.В. Жуковська.*

Лексичні особливості публічних інформаційних промов (на матеріалі промови Джейн Озборн „Warming our World and Chilling our Future”)

У сучасній лінгвістиці проблема публічного мовлення привертає увагу дослідників у багатьох аспектах. Питання типології видів та типів публічних промов, їхніх структурних характеристик, а також оптимального використання різних мовних засобів і композиційно-стилістичних структур для ефективного вираження думки у публічних промовах були предметом наукових розвідок В.В. Молдована, М.В. Гаспарова, В. П. Боруховича, А. Н.

Діденка та ін. Проте слід зауважити, що проблема дослідження лінгвостилістичних особливостей публічних інформаційних промов залишається не досить вивченою і вимагає подальшого опрацювання.

У нашому дослідженні під публічною інформаційною промовою розуміється усний виступ, який інформує про певні події й процеси, висвітлює певну інформацію, впливає на розум, почуття й волю слухачів.

Розглянемо детальніше основні лінгвостилістичні особливості інформаційної промови Джейн Озборн „**Warming our World and Chilling our Future**” [1], яка присвячена важливій екологічній проблемі сьогодення — глобальному потеплінню.

Аналізована промова вирізняється чіткістю і логічністю композиційної будови, що сприяє адекватному розумінню головної думки промови.

Досліджувана інформаційна промова має подвійну мету: по-перше, проінформувати, що таке глобальне потепління; по-друге, змусити слухачів замислитись над наслідками цієї страшної екологічної небезпеки та переконати діяти і рятувати навколишнє середовище. Звідси лексичне наповнення промови носить літературно-розмовний характер, що сприяє адекватному розумінню основного змісту промови як фахівцю в галузі екології, так і непрофесіоналу.

Як ми вже зазначали, головною проблемою досліджуваної промови є розкриття суті такої екологічної катастрофи, як глобальне потепління, тому в усіх композиційно-структурних частинах використовується значна кількість спеціальної та термінологічної лексики.

Так, відзначаються випадки вживання термінів: *global warming, industrial emissions, energy consumption* та ін.;

термінологічної лексики з галузі хімії: *concentration, carbon dioxide, oil, nitrogen oxides, atmosphere, CO2* та ін.;

екології: *ozone layer, emissions, ultraviolet radiation* та ін.;

природозбереження: *energy consumption, fossil fuel, gas-guzzlers* та ін.;

медицини: *skin cancer, cataracts, immune systems* та ін.;

а також кількісних даних: *20 percent, 26 percent, 22 percent*.

Поряд із термінологічною лексикою в аналізованій промові простежується вживання нейтральної лексики та відсутність слів високого стилістичного тону, адже зазначена тема непокоїть усіх, стосується всіх і кожного. Цьому сприяє використання розмовних кліше: *at stake, sneak up on us, trap the heat, to pump at the atmosphere, set the record, to eat a hole, to arrest climate change* та новоутворень розмовного характеру: *one football-field-sized area, an energy binge, energy-hungry equipment, gas-guzzler*, що спрощує сприйняття, розряджає увагу від накопичення великої кількості термінів та допомагає промовцю максимально наблизити до себе увагу аудиторії.

Отже, прагматична спрямованість досліджуваної інформаційної промови Джейн Озборн на екологічну тематику характеризується вживанням як спеціальної термінологічної лексики, так і нейтральної й

розмовної лексики, що забезпечує реалізацію інформативної та експресивно-оцінної мети аналізованої промови; сприяє створенню відповідного настрою в аудиторії та допомагає донести головну ідею до кожного слухача.

Список використаної літератури

1. Osborn Jane. Warming our world and chilling our future / Jane Osborn [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.famous-speeches-and-speech-topics.info/famous-short-speeches/Jane_Osborne

*Надія Савицька,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: старший викладач О.С. Гуманкова.*

Використання диференційованого навчання в процесі формування аудитивної компетенції учнів середнього ступеня навчання у ЗНЗ

Сучасні зміни в освітній системі України зумовлюються необхідністю забезпечити нові освітні потреби ХХІ століття. Сучасна модель освітнього процесу зорієнтована на перехід до особистісно-орієнтованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) держави.

Відповідно, надзвичайно актуалізується питання використання диференційованого навчання (ДН), яке ґрунтується на врахуванні психологічних індивідуально-типологічних особливостей учнів у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності.

Диференційоване навчання – це така форма організації навчального процесу, за якої створюються умови, які дають змогу кожному учневі розкрити свої потенційні навчальні можливості, розвинути пізнавальні інтереси, здібності та схильності.

У дидактичній літературі навчання вважається диференційованим, якщо в його процесі враховуються типові індивідуальні особливості учнів [4, 112].

Проаналізувавши дослідження науковців, які займалися вивченням проблеми диференційованого навчання, зокрема дослідження І.Є. Унт, І.М.Осмоловської, О.Г. Братанич, І.С. Якиманської, В.М. Володька, П.І.Сікорського та інших, можна визначити наступні характеристики ДН:

- розкриття індивідуальності учня шляхом систематичного вивчення його здібностей, схильностей, інтересів та пізнавальних потреб;
- розподіл психологічних особливостей за критерієм, притаманним певній кількості учнів, тобто визначення типологічних психологічних особливостей учнівського контингенту;
- адаптація компонентів навчання (змісту, форм, методів, технологій навчання) до визначених типологічних характеристик учнів [2, 5].

Перевагами використання ДН є: збереження індивідуальності учня в умовах колективної форми навчання; становлення суб'єктної позиції учня у навчально-виховному процесі; корекцію навчальної діяльності учня з урахуванням його „зони найближчого розвитку” (Л.С. Виготський); створення мотиваційної основи у процесі навчання тощо [3, 86].

Таким чином, підсумовуючи вищезазначене, робимо висновок, що реалізація ДН є актуальною в процесі навчання учнів у ЗНЗ в цілому та у процесі навчання їх іноземної мови зокрема.

Крім того, слід підкреслити, що одним із провідних завдань навчання іноземної мови є розвиток компетенції в аудіюванні. Проблемою розвитку цієї компетенції займалися О.І. Вишневський, Г.В. Рогова, С.Ю. Ніколаєва, І.Я.Зимня, М.І.Гез, К.І. Онищенко, В.А.Артемов, О.Б. Бігич, W.Rivers, Jemplerley, J. Harmer та інші.

Багато вчених наголошують на необхідності та важливості використання новітніх методів та технологій у процесі розвитку аудитивної компетенції учнів.

Аналіз матеріалів з підручників приводить до висновку, що кількість вправ, спрямованих на розвиток аудитивної компетенції, невелика; всі ці вправи – одноманітні, нецікаві, не завжди комунікативно спрямовані, не враховують вікові особливості учнів; вправи з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів взагалі відсутні; у підручниках відсутній текстовий матеріал такого типу, як зразки публічних виступів, звернень (інструкції, застереження, попередження тощо), радіо- та аудіозаписів.

Отже, пошук ефективних засобів удосконалення процесу формування аудитивної компетенції є надзвичайно важливим для вчителів іноземної мови.

Метою нашої статті є привернення уваги до можливості та ефективності організації ДН на основі врахування домінуючих когнітивних здібностей учнів у процесі формування англомовної компетенції в аудіюванні учнів середнього ступеню навчання у ЗНЗ.

Цей вид ДН має наступні плюси, а саме:

1) диференціація за когнітивними здібностями не передбачає оцінювання учнів, а є лише констатацією їх унікальності у процесі вибору стратегій навчання;

2) не передбачає використання складних психологічних тестів;

3) достатньо легко впроваджується у процес навчання, тобто включається до загальнометодичних етапів заняття [2, 8].

Базисом для цього виду диференційованого навчання є теорія множинних здібностей (Multiple Intelligence Theory), яка була запропонована та розроблена відомим американським психологом, освітянином Говардом Гарднером у 1983-1984 роках. Його теорія множинного інтелекту, яка розкриває один із можливих способів диференціації освітнього процесу,

отримала всесвітнє визнання як одна з найбільш новаторських теорій пізнання інтелекту людини.

Основними положеннями теорії множинних здібностей є наступні:

- учні мають різні інтереси та здібності, всі вони опановують знання у різний спосіб;
- всі учні мають різні здібності: вербально-лінгвістичну, візуально-просторову, музично-ритмічну, тілесно-рухову (кінетичну), математично-логічну, міжособистісну, внутрішньоособистісну та натуралістичну;
- окремі здібності проявляються більшою мірою у процесі рішення людиною проблем, у тому числі й навчальних, і детермінують вибір способу сприйняття та переробки інформації, такі здібності є домінуючими;
- кожна домінуюча когнітивна здібність має власні умови розвитку та може бути активізована у процесі навчання;
- для вчителя важливим є не тільки розпізнавати домінуючі здібності учнів, а й пропонувати різні форми та способи подання та закріплення навчальної інформації з метою активізації учнів з різними здібностями [1, 25].

Отже, проаналізувавши все вищезазначене, можна зробити висновок, що реалізація ДН на основі теорії множинних здібностей Г. Гарднера спрямована на підвищення якості навчання, переорієнтацію навчального процесу на особистість школяра, тобто надання учню можливості пізнавати, вивчати будь-що тим способом і шляхом, який йому найбільш близький, зручний і в якому він відчуває себе комфортно.

Список використаної літератури

1. Гарднер Говард. Множинні інтелекти. Теорія та практика / Гарднер Говард. – К.: Вид-во «Мегатайп», 2004. – 286 с.
2. Гуманкова О.С. Диференційований підхід у навчанні на уроках іноземної мови в початковій школі / Гуманкова О.С. – Х.: „Основа”, 2009. – 108 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Селевко Г.К. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Скаткін М.Н. Педагогіка / Скаткін М.Н. – К.: Пед. освіта, 2005. – 234 с.

*Надія Швачій,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. філол. наук,
професор І.Р. Буніятова.*

Процес інтернаціоналізації сучасної англомовної лексики: причини та наслідки

Сучасна мова – це продукт тривалого історичного розвитку, в процесі якого мова піддається різностороннім змінам, котрі обумовлені різними

причинами. Зміни зачіпають усі сторони мовної структури, але діють у них по-різному. Історичний розвиток кожного рівня залежить від конкретних причин і умов, які стимулюють зрушення в лексичному складі мови, в його фонетичній (фонологічній) організації, в його граматичній будові.

Запозичення слів – один із яскравих прикладів взаємодії мов і культур, створення загальних цінностей. Запозичення — перехід елементів однієї мови в іншу внаслідок взаємодії цих мов — характеризує увесь період історичного розвитку мови [5, 69; 2, 143].

Немає такої мови, яка не мала б запозичених слів. Є, проте, такі мови, які грали і грають велику роль у поширенні слів, головним чином – науково-технічній і суспільно-політичній термінології. У минулому таку роль у Європі грали старогрецька і латинська, а пізніше французька і німецька мови. Зараз таку роль виконує, передусім, англійська мова [3, 188-201].

Оскільки запозичення – це процес, котрий є властивим для кожної мови, то ця тема завжди важлива й актуальна, вона має досить матеріалу як для розгляду, так і для дослідження. Адже жива мова — явище, що постійно розвивається. Приходить щось нове, зникає непотрібне, зайве, то і для учених, що працюють в області лексикології, залишається багато питань, які вимагають відповіді.

З сучасних науковців проблемами запозичення займалися: В.І. Кодухов, Б.М. Головін, В.В. Виноградов, М.А. Брейтер, В.В. Акуленко, Л.П. Крисін та багато інших. Вони намагалися визначити причини, сфери, в котрі проникають запозичення, та наслідки цього процесу.

Мета цієї статті – визначити причини інтернаціоналізації англійської лексики та виявити сферу, в котрій найчастіше зустрічаються англійські запозичення.

Крисін Л.П. вважає, що запозичення в мові відбуваються фонетичними і морфологічними засобами однієї мови морфем, слів або словосполучень іншої мови. Лексика зазнає змін частіше, ніж граматики чи фонетики [4].

Відомо, що англійську мову називають „латиною ХХ століття”. Це й не дивно, адже англіцизми (запозичення з англійської мови) на даний час заповнили майже всі сфери людської діяльності. Можна виділити наступні причини появи в мовах світу лексичних запозичень: відсутність відповідного поняття в когнітивній базі мови-рецептора. До словника ділової людини міцно увійшли такі англіцизми, як *класифікатор*, *ноутбук* і його нові різновиди: *аудіобук*, *пауербук*, *органайзер*, *пейджер*, *таймер*, *сканер*, *тюнер* [1, 113-127]. Напр.: „До терміналу не потрібно додатково вижджати, якщо відбувся збій у системі, тому що сторожовий *таймер* автоматично вирішує проблему” [8].

Наступне – це відсутність відповідного найменування в мові-рецепторі. Брейтер М.А. відмічає, що близько 15% новітніх англіцизмів запозичуються у зв'язку з відсутністю відповідного найменування в мові-рецепторі. До них відносять: *детектор*, *топ-модель*, *віртуальний*, *інвестор*,

дайджест, спонсор, спреї [1, 113-127]. Наприклад: „Ксенія Ламбер увійшла до п'ятірки фіналісток на 17-му міжнародному конкурсі „*Топ-модель світу*”, який завершився 23 лютого в німецькому Дортмунді” [7]. А також до причин появи лексичних запозичень можна віднести ще й те, що запозичення можуть забезпечити певний стилістичний ефект.

Таким чином, до складу лексики увійшли наступні слова, що стосуються:

1) техніки: *блюмінг, бульдозер, буфер, грейдер, диспетчер, ескалатор, каупер, комбайн, конвеєр, радар, слябінг, сейф, телетайп, тендер, трактор, трамвай, тунель, фільм, форсунка;*

2) мореплавства та військової справи: *аврал, браунінг, бункер, ватерлінія, докер, дрейф, катер, мічман, снайпер, танк, танкер, трап, траулер, шквал, шлюпка, шрапнель, шхуна, яхта;*

3) політики, економіки та торгівлі: *банкнот, блеф, блокада, бойкот, бюджет, гангстер, демпінг, долар, інтерв'ю, лідер, локаут, мітинг, чек;*

4) спорту: *аут, бокс, боксер, ватерполо, волейбол, гол, голкіпер, матч, жокей, нокаут, раунд, рекорд, спорт, спортсмен, старт, теніс, трек, тренер, фініш, форвард, футбол, хокей;*

5) одягу й тканин: *бязь, вельвет, джемпер, піджак, піжама, плед, плюш, смокінг, френч;*

6) їжі та напоїв: *біфштекс, кекс, пудинг, пуни, ром, ростбіф, сандвіч, торт;*

7) культури: *гумор, джаз, клоун, клуб, комфорт, памфлет, сквер, тент, фокстрот, фольклор, хол* [6, 140].

Ми бачимо, що переважно вказуються внутрішньолінгвістичні причини запозичення, також варто згадати про зовнішні. Позалінгвістичним фактором, який сприяє перенесенню слів однієї мови в іншу, є наявність більш або менш тісних політичних, економічних, наукових, культурних та інших контактів між народами. Запозичення приходить у мову разом з предметами чи поняттями, що з'являються в житті суспільства.

Таким чином, простішим і ефективнішим вважається запозичення вже існуючої номінації разом із запозичуваним поняттям і предметом. Оскільки передові технології сконцентровані на заході, а англійська мова міжнародна, отже, вокабуляр поповнюється за рахунок англо-американізмів. Велика різноманітність косметики, невідомої раніше, наприклад, українській людині, стала причиною запозичення з англійської мови слів типу : *мейк-ап* (make-up – макіяж), *консилер* (consealer – олівець коректор), *ліфтинг крем* (lifting-cream – крем підтягує шкіру).

В українській мові активно функціонують англіцизми: *гамбургер, фішбургер, чісбургер, чікенбургер*, виконуючи диференційовану функцію. Лексема сендвіч несе узагальнене значення, тоді як інші слова синонімічного ряду конкретизують значення слова сендвіч: *гамбургер* (усередині біфштекс), *фішбургер* (риба), *чісбургер* (сир), *чікенбургер* (курча).

Термінологія обчислювальної техніки, що склалася на базі англійської мови, легко поповнюється новими термінами англійського походження. Слова *сайт*, *браузер*, *банер* та інші використовуються в мові людей, що мають справу з комп'ютерами, яких з кожним роком стає все більше і більше. Отже, ці англіцизми з суто професійної сфери переходять у використання звичайних людей.

Проте до запозичень носії мови часто ставляться з обережністю. Навіщо щось брати в інших, хіба не можна обійтися засобами рідної мови? Нащо нам *"імідж"*, якщо є *"образ"*, до чого *"саміт"*, якщо можна сказати *"зустріч у верхах"*. Чим модний нині в кінематографії *"ремейк"* краще за звичайну *"переробку"*? І хіба *"консенсус"* міцніший за *"згоду"* [4]?

Наші дослідження дозволяють нам зробити висновок, що більшість запозиченої лексики становлять слова, пов'язані зі спортом, їжею, а також ті, які використовуються для позначення обладнання та устаткування, що свідчить про високий розвиток технологій, харчової промисловості та спорту в країні мови-продуцента, а українська, як мова-реципієнт, відповідно, не маючи власних еквівалентів, запозичує саме в цих галузях.

Список використаної літератури

1. Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке / Брейтер М.А. – Владивосток : Диалог, 1998. – С. 113 – 127.
2. Дорошенко С. І. Вступ до мовознавства / С. І. Дорошенко, П. С. Дудник. – К. : Вища школа, 1974. – 295 с.
3. Кодухов В.И. Общее языкознание : учебник [для студ. филол. спец. ун-тов и пед. ин-тов.] / Кодухов В.И. – М. : Высш. школа, 1974. – С. 188 – 201.
4. Крисин Л.П. Иноязычные заимствования в современной жизни / Крисин Л.П. // Русский язык конца XX века. – М., 1996.
5. Пономарьов О.Д. Сучасна українська мова / Пономарьов О. Д., Різун В. В., Шевченко Л. Ю. – К. : Либідь, 2008. – 480 с.
6. Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія / за ред. І.К. Білодіда. – К., 1973.
7. <http://misto.co.ua/frankivsk/news/news.php?action=view&id=393>
8. <http://unipay.ua/2-platiz-term-acso.php?id0=2&id1=1>

*Вікторія Мельник,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. філол. наук,
доцент Л.Г. Котнюк.*

Оцінний компонент лексичних значень слів англійської мови

Мова відбиває світ з різних сторін. Передусім у мові представлена об'єктивна дійсність, наявні у світі предмети, властивості, дії, включаючи людину з її думками, почуттями, вчинками, і їх співвідношення. Таке мовне

вираження можна розглядати як дескриптивне. У мові також знаходить відображення взаємодія дійсності й людини в різних аспектах, одним із яких є оцінний [2, 5]. Семантичне поняття оцінки передає оцінний аспект значення мовних виразів, який можна інтерпретувати так: А (суб'єкт) вважає, що Б (об'єкт) добрий/поганий [2, 6].

На думку Н.Д. Арутюнової, оцінний компонент лексичного значення слова або лексико-семантичного варіанта зазвичай сприймається як компонент, що виражає позитивну і негативну оцінку [1]. Засоби оцінки поділяються на лінгвістичні та екстралінгвістичні. Лінгвістичними засобами вираження оцінки є морфологічні, лексичні та граматичні. До екстралінгвістичних засобів відносяться жести, інтонація [4].

Аналізуючи лексичні одиниці, що передають оцінне значення, вчені виділяють: (1) **імплікативи** (нейтральні в оцінному відношенні мовні одиниці, що набувають оцінного значення під впливом контекстуальних і прагматичних чинників); (2) **евалюативи**, оцінне значення яких є системно-мовним і зафіксованим у словниковій статті [3].

Предметом нашого дослідження є слова другої групи (евалюативи). Оцінне значення таких слів фіксується в словнику по-різному. Перш за все, оцінка може бути відображена в словнику за допомогою словникової позначки, яка міститься в дужках: **flexible** *adj. (approving)* able to change to suit new conditions or situations [5, 590]; **decadence** *noun (disapproving)* behavior, attitudes, etc. which show a fall in standards, especially moral ones, and an interest in pleasure and enjoyment rather than more serious things [5, с. 394]. "Approving" вказує на позитивну оцінку першого значення прикметника "flexible", а "disapproving" підкреслює негативну оцінку значення іменника "decadence".

Оцінне слово може сполучатися зі словами, що вказують на частотність його вживання (*usually, sometimes, often*), або словами, що фіксують сферу вживання цієї лексичної одиниці (*BrE, NAmE, US, formal, informal, literary*): **skinny** *adj., noun (informal, usually disapproving)* very thin, especially in a way that you find unpleasant or ugly [5, 1431]; **man** *noun* husband/boyfriend 11 (*sometimes disapproving*) a husband or sexual partner [5, 932].

Слова, які супроводжуються такими оціночними позначками, належать до різних частин мови: **trash** *noun (BrE, informal, disapproving)* objects, writing, ideas, etc. That you think are of poor quality [5, 1634]; **perceptive** *NAmE adj. (approving)* having or showing the ability to see or understanding things quickly, especially things that are not obvious [5, 1122].

Оцінні вказівки можуть відноситися як до всіх лексико-семантичних варіантів слова, так і до деяких з них: **shapeless** *adj. (often disapproving)* 1. not having any definite shape 2. lacking clear organizations [5, 1396]; **girlie** *NAmE adj., noun (informal)* adj. 1 containing photographs of naked or nearly naked woman, ... 2 (*disapproving*) suitable for or like girls, not boys [5, 654].

Крім словникових оцінних позначок, оцінка може бути представлена у словникових статтях через оцінні компоненти семантичної структури англійських слів. Оцінними визначниками загального характеру є слова хороший/поганий. Ці семи входять до складу семантичної структури слова: **beautiful** *adj.* 2 very good or skillful [5, 121]; **grumble** *verb* (rather informal, *disapproval*) to complain about sb/sth in a bad-tempered way [5, 668].

Оцінні слова часто поєднуються з інтенсифікаторами в семантичній структурі слів (наприклад: very, rather, enough, extremely): **delicious** *adj.* 1 having a very pleasant taste or smell [5, 404]; **disgusting** *adj.* extremely unpleasant [5, 437].

Серед слів оцінної семантики виділяється група слів з суб'єктивно-оцінювальними суфіксами. Так, наприклад, суфікси -ard, -ling, -eer, -ster мають негативну конотацію (rhymester, hireling); суфікси -ie, -y, -let, -ette передають значення зменшувальності, або лагідності (starlet, oldie). Значення якісної характеристики може з'являтися у іменників, сформованих способом словододавання (never-do-good), або конверсії (she was all curiosity and expectation) [4, 129]. Оцінка тісно пов'язана з емоціями, так як оцінка входить до складу емоцій. Емоції – це почуття...а оцінка – це здатність людини мати відчуття і на їх основі робити висновки [2].

Отже, оцінні відношення широко відображені у мові в семантичній структурі слів, які фіксуються в словниках за допомогою системи словникових позначок, а також оцінними компонентами в семантичній структурі значної кількості лексичних одиниць англійської мови.

Список використаної літератури

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт / Арутюнова Н.Д. – М.: Наука, 1988. – 339 с.
2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – М.: Наука, 1985. – 226 с.
3. Крамаренко М.Л. Аксіологічна прагмасемантика англомовного рекламного тексту: автореф. дис. канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / Крамаренко М.Л. – Донецьк, 2005. – 21 с. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/inode/3041.html>
4. Ткачук В.М. Категорія суб'єктивної модальності: [монографія] / Ткачук В.М. –Т.: Підручники і посібники, 2003. – 240 с.
5. Oxford Advanced Learner's Dictionary Of Current English 7th New Edition [A.S. Hornby, Sally Wehmeier, Colin Mcintosh]. – Oxford: Oxford University Press, 2005. –1907 с.

*Інна Білюк,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: старший викладач Л.І. Березенська.*

Алгоритм використання авторських джазових наспівів як засобу формування лексичної компетенції учнів основної школи

Поглиблення міжнародного спілкування за останні десятиліття призвело до небувалого зростання важливості володіння іноземною мовою. Нові суспільно-політичні, економічні, соціальні та культурні реалії в нашій державі та загалом в цілому світі вимагають розширення функцій іноземної мови як навчального предмета і, відповідно, зміненого погляду на мету його вивчення – формування комунікативної компетенції. Це означає, що учні повинні володіти необхідним мінімумом знань, умінь і навичок, а також орієнтуватися на достатньо високому рівні в сучасних духовних і матеріальних цінностях не лише своєї Батьківщини, а й іншомовного світу.

Останнім часом створюються сприятливі соціально-економічні умови в Україні для ефективного вивчення іноземної мови. Як загальноосвітня дисципліна, вона має в собі великий розвиваючий потенціал щодо освіти, культури і тому сприяє формуванню цілеспрямованої особистості, розвитку її комунікативних здібностей, мовленнєвотворчої діяльності іноземною мовою, підвищення загальної культури учня. Зміни в житті суспільства призвели до оновлення змісту та методів навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Мета шкільних програм з іноземних мов – з урахуванням Рекомендацій Ради Європи – вивести учнів на загальний базовий рівень знань, що відповідає рівню В-2. А оскільки знання будь-якої іноземної мови асоціюється, перш за все, зі знанням іншомовних слів, а оволодіння мовою – зі сформованими лексичними навичками, які саме і забезпечують функціонування лексики у спілкуванні, то стає зрозумілим, що саме лексичні навички слід розглядати як один із найважливіших компонентів формування й удосконалення іншомовної мовленнєвої компетенції.

На важливість роботи із лексикою у процесі оволодіння іноземною мовою наголошено у дослідженнях Н.І.Гез, М.Я.Дем'яненка, С.Ф.Шатілова, Л.С.Панової, Є.І.Пассова, В.А.Бухбіндера та інших. Науковцями визначено основні положення та послідовність навчання іншомовного лексичного матеріалу та критерії його відбору.

Ефективність навчання іноземної мови значною мірою залежить від чіткої та гнучкої організації навчального процесу на уроці, від уміння вчителя враховувати психологічні та вікові особливості учнів певної вікової групи. Особливе значення для підвищення ефективності навчання та посилення мотивації навчання іноземної мови має цілеспрямований вплив на емоційну сферу учнів. У цьому випадку є доцільним використання

джазових ритмів як засобу формування лексичної компетенції учнів основної школи [2, 3].

Використання джазових наспівів під час навчання іноземної мови сприяє мимовільному запам'ятовуванню мовного матеріалу й формуванню міцних навичок усного мовлення. Такі мовленнєві зразки, з одного боку, сприяють активізації емоцій та емоційної пам'яті, а з іншого – містять необхідні для навчання одиниці монологічного та діалогічного мовлення.

Джазові наспіви можуть слугувати лінгвістичним матеріалом для введення, закріплення та подальшої активізації дій учнів із формування і вдосконалення як лексичних, так і фонетичних та граматичних навичок [4].

Використання джазових наспівів на уроці – це надзвичайно цінний метод навчання іноземної мови, оскільки він стимулює процес мислення і спонукає до творчості, допомагає учням розвивати та застосовувати на практиці мовленнєві вміння, формує мотивацію до навчання. Така методика підвищує інтерес учнів до занять, а головне – робить їх навчання цікавим, змістовним та творчим.

Використання джазових наспівів під час навчання іноземної мови сприяє мимовільному запам'ятовуванню мовного матеріалу й формуванню стійких умінь усного мовлення. З одного боку, джазові наспіви створюють мотивацію, сприяють активізації емоцій та емоційної пам'яті, з іншого – містять необхідні для навчання мовленнєві зразки. Джазові наспіви можуть слугувати лінгвістичним матеріалом для введення, закріплення та подальшої активізації дій учнів із формування і вдосконалення лексичних, фонетичних та граматичних навичок [4].

Лексична компетенція – це здатність використовувати мовний словниковий запас в усній та письмовій формах рецептивного (аудіювання, читання) та продуктивного (говоріння, письмо) видів мовленнєвої діяльності. Основними структурними компонентами лексичної компетенції є лексичний матеріал та лексичні навички. Мінімальною одиницею навчання лексичної компетенції є лексична одиниця. Сукупність лексичних одиниць формує реальний (активний і пасивний мінімум) або потенційний словниковий запас. Вважаємо, що такими лексичними одиницями може бути лексика, спеціально виокремлена за певними критеріями відбору.

Вікові та психологічні характеристики даної вікової групи дозволяють використовувати для семантизації та рецептивно-репродуктивного тренування лексики різноманітні зразки мовлення, а саме: скоромовки, прислів'я, джазові наспіви, лічилки, римівки, пісні, що сприяє реалізації як практичної мети навчання, так і виховного загальноосвітнього і розвиваючого потенціалу учнів.

Вважаємо, що при створенні та відборі джазових наспівів для формування і вдосконалення лексичної компетенції учнів основної школи слід користуватися наступними критеріями:

1) автентичність тексту;

- 2) насиченість тексту лексичними одиницями активного мінімуму;
- 3) насиченість тексту соціокультурною інформацією, релевантною для сьогодення;
- 4) доступність пасивного лексичного матеріалу для учнів основної школи;
- 5) здатність сюжету привернути увагу учнів і залучити їх до опрацювання, тобто наявність мотивації;
- 6) відповідність об'єму тексту програмним вимогам;
- 7) відповідність лінгвістичного матеріалу вимогам програми щодо можливості формування лексичних навичок учнів основної школи;
- 8) відповідність психолого-віковим особливостям учнів основної школи [3, 13].

Ефективність роботи з джазовим наспівом на основному ступені навчання визначається насамперед такими чинниками:

- 1) адекватністю підбраного лексичного матеріалу;
- 2) відповідністю віковим та індивідуальним особливостям учнів;
- 3) відповідністю поставленій меті;
- 4) наявністю обґрунтованої системи роботи з джазовим наспівом;
- 5) наявністю комплексу вправ, спрямованих на формування лексичної компетенції.

Як уже зазначалося, процес навчання іноземної мови в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі має бути комунікативно спрямованим. Тому переважна більшість форм роботи на уроці з учнями основної школи під час опрацювання джазового наспіву, також має бути комунікативно спрямованою, враховувати вікові особливості школярів та їхні інтереси.

Взявши за основу точку зору Є.І. Пассова про організацію процесу навчання, вважаємо, що комплекс вправ має забезпечити підбір необхідних рецептивно-репродуктивних вправ, що відповідають характеру лексичної навички; визначення необхідної логічної послідовності вправ; співвідношення рецептивно-репродуктивних та творчих вправ; систематичність виконання певних вправ; взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності [5, 223].

Пропонуємо алгоритм створення та опрацювання джазових наспівів як засобу формування лексичної компетенції учнів основної школи.

Алгоритм створення джазового наспіву:

Поетапність створення	Мета	Приклади
✓ вибір теми;	Відбір необхідного	car [kɑ:]
✓ відбір лінгвістичного матеріалу (до теми “Travelling”) на основі його лексичної доцільності та	лінгвістичного матеріалу (до теми “Travelling”) на основі його лексичної доцільності та	train [treɪn] bus [bʌs] plane [pleɪn] Spain [speɪn] away [ə'weɪ]

<p>склади залежно від кількості звуків; ✓ відбір слів з різною кількістю складів, що римуються; ✓ складання речень-строф на основі відібраних лексичних зразків; ✓ комбінування строф у джазовий наспів з урахуванням (підбором) необхідної інтонації та наголосу.</p>	<p>комунікативної цінності.</p>	<p><u>fast</u> [fa:st] By car, by car I go so far, Do you go by car? Yes, by car I go so far. By train, by train I travel away, Do you travel by train? Yes, by train I travel away. By bus, by bus I go so fast, Do you go by bus? Yes, I go fast by bus. By plane, by plane I fly to Spain Do you travel by plane? Yes, I fly by plane to Spain, to Spain, to Spain I fly by plane.</p>
---	---------------------------------	---

Алгоритм опрацювання створеного джазового наспіву:

I. Мотиваційно – орієнтований(підготовчий) етап, який має на меті: антиципацію та предикцію змісту джазового наспіву; перевірку розуміння змісту джазового наспіву.

На даному етапі доцільним є використання таких інструкцій:

- подивіться на малюнок та оберіть найкращий заголовок до джазового наспіву;
- дайте відповіді на запитання, безпосередньо пов'язані з темою джазового наспіву;
- прослухайте джазовий наспів та: розмістіть малюнки відповідності до змісту джазового наспіву; знайдіть слова, які вживаються на рівні мовних зразків; виберіть слова, які стосуються теми «Travelling».

II. Етап пред'явлення джазового наспіву, який націлений на ознайомлення учнів зі змістом джазового наспіву та досягнення свідомого слухового сприйняття учнями звукової інформації.

Пропонуємо використання таких видів інструкцій:

- плесніть у долоні один раз, коли почуєте назви засобів пересування;
- подивіться на малюнок і знайдіть слово, яке підходить до нього;
- прослухайте джазовий наспів та скажіть, чи дані твердження є правильними;

- прослухайте джазовий наспів та знайдіть однокласника з початком/кінцем репліки;

- прослухайте джазовий наспів та вишикуйтесь у порядку, в якому почули вживання отриманих лексичних одиниць;

- прослухайте джазовий наспів та обведіть слова, які римуються;

III. Етап тренування на рівні сприйняття і відтворення, який має на меті досягнення учнями точності та правильності у використанні лексичної одиниці та рецептивно-репродуктивне засвоєння лексичної одиниці на рівні фрази.

Наступні інструкції можуть бути використані на даному етапі:

- прослухайте фрази, якщо вони правильні – повторіть їх;
- подивіться на малюнок і відтворіть рядок з джазового наспіву, де вживаються дані лексичні зразки;

- відтворіть джазовий наспів рядок за рядком;

- швидко подумайте та проримуйте риму для слова;

- продивіться джазовий наспів та заповніть пропуски лексичними зразками;

- продивіться джазовий наспів та викресліть слова, що не вживаються в ньому.

IV. Етап ситуативного тренування має на меті розвиток навичок усного мовлення учнів на основі мовного матеріалу, засвоєного на попередньому етапі, та самостійне вживання учнями засвоєних лексичних одиниць на рівні тексту в різних видах мовленнєвої діяльності.

На заключному етапі учням пропонуються інструкції творчого ситуативного характеру :

- складіть міні-діалог, який може мати місце за малюнком;

- підберіть слова, що римуються, та малюнки і створіть власний джазовий наспів;

- складіть джазовий наспів у парі та представте його;

- оберіть одну із запропонованих тем, знайдіть до теми слова, що римуються, та створіть власний джазовий наспів.

Список використаної літератури

1. Graham C. Jazz chants / Graham C. – N.Y.: Oxford Univ.Press, 1988. – 80 p.
2. Вайсбург М.А. Обучение пониманию иностранной речи на слух / Вайсбург М.А. – М.: Просвещение, 1965. – 78 с.
3. Круненіна Н.А. Психофізіологічний аспект аналізу уроку / Круненіна Н.А. // Початкова школа. – 1995. – №12. – С.12-13.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / за ред. С.Ю.Ніколаєвої, О.Б.Бігич, Н.О.Бражник. – К.: Ленвіт, 1999. – 112 с.
5. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.

*Віталій Одерів,
магістрант факультету фізичного виховання і спорту.
Науковий керівник: канд. наук з фіз. виховання,
доцент І. І. Вовченко.*

Особливості загальної фізичної підготовки стрибунів у довжину з розбігу на етапі початкової спеціалізації

Участь батьків, тренерів та вчителів фізичної культури у розвитку стрибкових здібностей у дитини, а пізніше підлітка, є більш ефективним, аніж коли вони залишають їх на самоплив дітей.

Велике значення для підростаючого покоління має здійснення в країні шкільної реформи, завданням якої є – перебудувати роботу загальноосвітньої й професійної школи так, щоб вона, даючи тим, хто вчиться, глибокі знання, в той же час виховувала у них кращі людські якості.

Вирішити цю задачу без корінного поліпшення фізичного виховання школярів неможливо [1].

Без прояву м'язової сили дитина не може виконати жодної рухової дії. Від рівня загального розвитку певною мірою залежить прояв інших рухових якостей.

У теорії фізичного виховання підготовка стрибунів у довжину спрямована на розвиток необхідних фізичних і морально-вольових якостей, оволодіння технікою стрибкових вправ, удосконалення в обраних видах легкої атлетики. Підготовка здійснюється шляхом навчання й тренування, які є єдиним педагогічним процесом, спрямованим на формування й закріплення певних навичок, досягнення високого рівня фізичного розвитку [3].

Досягнення високих спортивних результатів у різних видах легкої атлетики можливе лише за умови тривалої, систематичної й цілеспрямованої підготовки, починаючи з юних років. Багаторічна підготовка стрибунів у довжину є складною системою, яка об'єднує виховання, навчання і тренування.

У процесі виховання відбувається всебічний і гармонійний розвиток особистості, набуття нею високих моральних і вольових якостей. Під час навчання спортсмени засвоюють увесь арсенал техніки легкоатлетичних вправ, опановують тактику, набувають необхідних теоретичних знань і практичних навичок у стрибках у довжину з розбігу, а також у галузі гігієни, підвищують ефективність самоконтролю [6].

Основне завдання навчання – забезпечити фізичну досконалість і високий рівень здоров'я.

Тренування – це спеціалізований довготривалий педагогічний процес, спрямований на отримання високих результатів в обраному виді легкої

атлетики відповідно з динамікою вікового розвитку. Досягненню цієї мети підпорядкована вся діяльність спортсмена під час тренування [5].

Об'єкт дослідження: Процес розвитку загальної фізичної підготовки стрибунів у довжину з розбігу на етапі початкової спеціалізації.

Предмет дослідження: Особливості розвитку загальної фізичної підготовки стрибунів у довжину з розбігу на етапі початкової спеціалізації в дітей середнього шкільного віку.

Мета дослідження: Виявити найбільш ефективну методику дослідження в учнів загальної фізичної підготовки в стрибках у довжину з розбігу на етапі початкової спеціалізації.

Гіпотеза дослідження: Результат набування здібностей та навичок щодо техніки та засобів навчання стрибків у довжину з розбігу утворюється тільки у випадках, коли їм учень наділяє певну увагу щодо фізичного розвитку. І це не залежить від того, що дитина буде безперервно ходити, стрибаючи вгору, а від систематичного тренування [4].

На основі опрацьованої літератури та проведеної методики розвитку техніки та засобів навчання на етапі початкової спортивної спеціалізації (за Н.Г.Озоліним, В.А.Лаліашвілі, І.М.Мироненком) вийшли наступні результати: рівень фізичного розвитку учнів збільшився майже у два рази, ніж був до застосування запропонованої нами методики [2].

Отже, методику, яку застосовував викладач, була не настільки ефективна для розвитку молодого організму школяра.

Підготовка стрибунів у довжину спрямована на розвиток необхідних фізичних і морально-вольових якостей, оволодіння технікою стрибкових вправ, удосконалення в обраних видах легкої атлетики. Підготовка здійснюється шляхом навчання й тренування, які є єдиним педагогічним процесом, спрямованим на формування й закріплення певних навичок, досягнення високого рівня фізичного розвитку.

Підготовка стрибуна в довжину – це багаторічний процес. Він передбачає не тільки заняття фізичними вправами, але й виховання таких необхідних спортсменові якостей, як воля, характер, працьовитість, придбання знань в області тренування, техніки, тактики в окремих видах легкої атлетики, а також знань і навичок з гігієни й самоконтролю.

Величезний вплив на рівень розвитку стрибкових та швидкісних показників у старшокласників має руховий режим і спеціально спрямована робота з виховання фізичних якостей і, насамперед, стрибків та швидкості. Такі заняття суттєво впливають на біохімічні, морфологічні та фізіологічні процеси в організмі, забезпечуючи умови для його якісного розвитку. Перш ніж здійснювати підготовку учнів, потрібно виміряти рівень їх загального розвитку. Коли визначено вихідний рівень, тоді можна правильно поставити завдання, підібрати відповідні засоби та методи [4].

Для учнів була проведена методика техніки та засобів навчання на етапі початкової спортивної спеціалізації, що полягає у такій організації

тренувального процесу, яка сприяє інтенсивному розщепленню білків у м'язах, продукти розпаду яких стимулюють їх синтез у період відновлення з наступною компенсацією міозину і відповідним зростанням м'язової маси в ногах. Після проведення методики помітно зросли силові здібності та трішки виробилась техніка та засоби навчання, за допомогою яких вони зможуть навчати молодших школярів тощо. Отже, можна зробити висновок, що саме методика за Н.Г.Озоліним, В.А.Лаліашвілі, І.М.Мироненком [2] виявилась найбільш ефективною для розвитку техніки та засобів навчання на етапі початкової спортивної спеціалізації в учнів.

Список використаної літератури

1. Артюшенко О. Ф. Легкая атлетика: навч. посіб. для студ. фа культ. фізичної культури / Артюшенко О. Ф. – Черкаси: БРАМА-ІСУЕП. 2000. – 316 с.
2. Легкая атлетика: учеб. для ин-тов физ.культ. / под. ред. Н.Г.Озолина, В.И.Воронкина, Ю.Н.Примакова. – [изд. 4-е, доп. и перераб.]. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 671 с.
3. Макаров А.Н. Легкая атлетика: учеб. для учащихся отд-ний физ. воспитания пед. уч-щ / А.Н. Макаров, П.З. Сирис, В.П. Теннов; под ред. А.Н. Макарова. – [2-е изд., дораб.]. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
4. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту // Теорія та методика фізичного виховання. – 2004. – №2. – С. 6-19.
5. Паукова М.В. Учить оценивать свои движения / Паукова М.В., Черемисин В.П. // Физическая культура в школе. – 1984. – № 12.
6. Сінчаєвський С.М. Фізичне виховання школярів (теоретична підготовка) / Сінчаєвський С.М. // Фізичне виховання в школі. – 1999. – №2.

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ НАУК

*Ольга Торгонська,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: докт. біол. наук,
професор А.П. Стадниченко.*

Природничий музей ЖДУ і його роль у природоохоронних освіті й вихованні учнівської молоді й студентів

Питання взаємодії людського суспільства і природи є однією з найбільш актуальних проблем сучасності, успішне рішення якої залежить від рівня екологічної культури особистості.

На сьогоднішній час природничі музеї відіграють важливу роль у формуванні наукового світогляду сучасної молоді. Тому дослідження ролі природничого музею ЖДУ є досить актуальним у природоохоронному навчанні й вихованні як студентів, так і учнів загальноосвітніх шкіл.

Музей природи Житомирського державного університету імені Івана Франка по праву вважається одним із найкращих університетських музеїв України. Він розміщений у приміщенні природничого факультету університету по вулиці Пушкінській, 42. Сюди у серпні 1971 року прибули майже 250 студентів на чолі з деканом Л. М. Куркчі та повним складом викладачів з Бердичівського педагогічного інституту, який ліквідували у зв'язку з укрупненням вузів України. Через два роки на базі тодішнього інституту було покладено початок створенню зоологічного музею. Одним із засновників його був доцент кафедри зоології Копейн Кен Іванович, який протягом 1973 – 1976 років разом із викладачами та студентами факультету створив основу колекції музею. Окреме приміщення для музею було обладнане у 1980 році.

Фонди музею поповнюються за рахунок експонатів, що виготовляються студентами і викладачами природничого факультету під час навчальних практик, а також завдяки подарованим експонатам із різних регіонів і установ нашої країни та зарубіжжя – Куби, Біловезької хащі, музеїв університетів Москви, Ростова-на-Дону, Києва, Одеси та ін.

Метою даного дослідження є виявлення того, як матеріали музею можуть бути найефективніше використані при викладанні дисциплін біологічного циклу вчителями у школі та викладачами в університеті [1].

Матеріал даного дослідження – це наявні експозиції музею. Площа, яку займає музей, невелика, але кількість та різноманітність експонатів його вражаючі. Музейні експонати та колекції класифіковано та розташовано у певному порядку. Основою музею є зоологічна колекція, яка містить велику кількість експонатів.

Методика дослідження – це ознайомлення з експозиціями музею природи загальноприйнятими методами.

Фонди природничого музею ЖДУ імені І.Я.Франка мають чимале практичне значення. Їх застосовують викладачі при читанні лекцій з зоології, оскільки музейні експонати стають наочним матеріалом, який допомагає як викладачам під час проведення лекції, так і студентам під час засвоєння нового матеріалу. Крім цього, експозиції музею використовуються при проведенні лабораторних робіт. На них вивчається систематика того чи іншого класу тварин, представники яких знаходяться в музеї. Фонди музею природи можуть бути використані при написанні рефератів, курсових, дипломних та магістерських робіт.

Музей природи є чудовим місцем для проведення позаурочних заходів. Одним із таких можна вважати „Свято зустрічі птахі”», оскільки в музеї їх налічується понад 250 видів. Також з учнями середніх шкіл та студентами у музеї можна проводити виховну роботу природоохоронного характеру, що сприяє вихованню бережливого ставлення молоді до природи.

Важливе місце займає екскурсійна діяльність музею природи. Екскурсії у музеї природи проводять викладачі факультету, а також студенти II курсу, які саме у цей період вивчають курс зоології хребетних.

Теми екскурсій, які проводяться в Музеї природи:

1. Різноманітність безхребетних тварин.
2. Червонокнижні види безхребетних.
3. Риби України.
4. Різноманітність амфібій та рептилій України.
5. Екзотичні птахи.
6. Птахи синантропи.
7. Різноманітність класу ссавці.
8. Рідкісні та зникаючі види хребетних тварин України (Житомирщини).
9. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках біології.

Екскурсії мають важливе значення для учнів та студентів. Вони допомагають узагальнити та поглибити знання. Учні середніх шкіл із зацікавленням сприймають екскурсії до музею природи. Для них – це осередок нових знань із природознавства, стимул до пошуку нової цікавої інформації. Для студентів – це наочна інформація, яку вони використовують під час підготовки до практичних занять, заліків, екзаменів.

Музей природи може використовуватися вчителями загальноосвітніх шкіл при викладанні уроків з біології, а саме таких її дисциплін, як природознавство, зоологія та екологія. Природоохоронна освіта вчителів дає змогу впливати на науковий світогляд учнів. Це сприяє вихованню в учнів бережливого ставлення до природи, появи почуття відповідальності за все живе. Вчителі займаються екологічним, естетичним та моральним вихованням школярів.

Отже, у музеї зібрано велику і різноманітну колекцію експонатів, що допомагає вивчати оточуючий світ, у першу чергу, студентам, а також школярам, які приходять на екскурсії разом зі своїми вчителями, щоби ближче познайомитися з фоновими видами нашої країни, з рідкісними та зникаючими видами, які потребують охорони з боку людини.

Список використаної літератури

1. Природнича музеологія: теорія і практика: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 17-18 вересня 2009 р., м. Кам'янець-Подільський, 2009. – 168 с.

*О.В. Плахотнік,
докт. пед. наук, професор;
(Київський національний університет імені Тараса Шевченка).
Ольга Омельчук,
магістрант ННІ педагогіки.*

Природоохоронне виховання в традиціях українського народу як основа формування екологічної культури

Історія виникнення і розвитку екологічних уявлень людей заглиблена у далеку давнину. Знання про довкілля та характер взаємовідносин з ним набули практичного значення ще на зорі розвитку людства.

Усвідомлення своєї залежності від природи, найтіснішого зв'язку з нею відіграло важливу роль у формуванні свідомості первісної людини, відбиваючись у анімізмі, тотемізмі, магії, міфологічних уявленнях.

Народні вірування, як система, ґрунтуються на кількох принципах: 1) віра в те, що всі предмети і явища природи мають душу (анімізм з лат. *anima* – душа); 2) уявлення сил природи як богів у людській подобі; віра в те, що сили природи (стихії) – сонце, океан, вогонь, блискавка, грім і т.д. – мають людські ознаки, але збільшені – надлюдські. Звідси – антропоморфізм (грецьке *antropos* – людина); 3) магізм – від перського *magi* – мудрець сходу. Цим словом називали людей, котрі знали таємниці світу – чарівників. Фактично магізм – це вірування в те, що таємні сили природи мають перевагу над людиною, керують нею, вирішують її долю; 4) табуїзм – від полінезійського *tabu* – це віра в те, що певні речі чи явища є священними за своєю природою. Їх не можна згадувати чи хоча б доторкатись до священника – жерця. Не можна згадувати чорта, бо сам звук може його викликати; тому українці оминали це слово і говорили “злий”, “той”, “злий дух”, “нечистий”; у гуцулів у Карпатах ведмідь – то табу. Його ім'я не вимовляють, а кажуть “вуйко”. Можна наводити ще багато прикладів. Адже фактично з міфології з'явилися науки філософія і мистецтво; з міфологічних звичаїв з'являється право і етика. Цілі томи книг треба було б написати, щоб зрозуміти, якою

мірою сучасна культура й цивілізація зобов'язана міфології. І хоч багато хто може назвати міфологію примітивом, це не змінює того факту, що в корінні нашої сучасної культури й цивілізації лежить цей “примітив”. Адже кожен новий щабель розвитку цивілізації, духовності людства вважається прогресивним, а попередній – “примітив”.

Свідомий такого стану речей І. Огієнко виявляє глибоке зацікавлення міфологією своїх предків і описує цілу систему дохристиянських вірувань, що стали джерелом усього сучасного духовного доробку.

З плином часу з'являється так званий синкретизм – двоєвір'я, як зазначає І.Огієнко, це поєднання дохристиянської віри певного народу з Вірою Новою, Християнством. Але без належного знання дохристиянських вірувань важко зрозуміти історію української культури і літератури. І давня, і нова література тісно пов'язані з народними віруваннями, переказами, піснями. Знати свої дохристиянські вірування повинна кожна людина, адже це дасть можливість повніше зрозуміти історію культури, історію літератури, заснованих на духові народу. І.Огієнко узагальнює багатий матеріал, подаючи його як систему дохристиянських вірувань. Він зазначає, що початкові вірування були найчастіше зв'язані з життям, з природою свого довкілля. Стосунки ці були засновані на боротьбі з ним (довкіллям) за своє існування. І так як давня віра була анімістичною (animus – душа, живе), культ природи стояв у основі первісного релігійного світогляду, а релігія була одухотворенням усього довкілля.

Анімістичний світогляд став основою всіх давніх вірувань. Він глибоко проник у нашу сьогоднішню мову. Так ми говоримо, що: сонце сходить, сонце заходить, грім б'є. Ці фрази для первісної людини були пов'язані з віруванням. І, як підкреслює І. Огієнко, анімізм і антропоморфізм – це основні риси дохристиянського вірування: усе кругом живе, як і люди, усе народжується й помирає. Риси ці пережили довгі століття, і живі в нас іще й тепер у наших піснях, казках, загадках, приказках, у мові тощо [1, 14].

У народних творах того часу все живе олюднюється. Це не просто метафори. Для дохристиянської людини – це релігійна правда. Для прикладу наводиться “Слово о полку Ігоревім” (1187-го року). І.Огієнко вибирає найкращі приклади анімістичного світогляду автора і на с.15 аналізованої нами роботи, він дає виписки: “Стязі глаголять... Сонце ему тьмою путь заступило, ночь, стогнучи ему грозою, птиць убудила. Свист звірин воста близь”... Коли русичі були побиті, то “Туга ізійшла по Русской Землі. Ничить трава жалощами, а древо з Тугою к землі приклонилось”[1, 15].

Так само, коли року 1093-го втопився в річці Стугні юнак князь Ростислав, а мати голосила по синові, то “униша (засмутилися) цвіти жалобою, і дерево ся з Тугою к землі приклонилось”... “Донець рече: Княже Ігорю... Ігор рече: О Донче!”... “Дон тя, княже, кличеть і зоветь князі на побіду”. “Кричать теліги вполуночі, мов, – лебеді розпуджені”. Ігореві, коли

він утікав з полону, “дятли тектом путь к ріці кажуть”. Як бачимо, природа жива і в повному контакті з людиною.

Старі вірування були надто важливими для людини. Вони проникали у все її життя і залишалися навіть при християнстві. Зокрема, деякі народні свята (наприклад, Івана Купала) ми, сьогоднішні, сприймаємо теж як єднання з природою, навколишнім світом. Аналіз сучасних народних вірувань, показує, що багато з того, що було в давнину, зосталося і при християнстві, лише якоюсь мірою оновлене, підчищене. Як зазначає І.Огієнко, ці давні вірування були для людини її філософською системою, і давали їй можливість розуміти довкільний світ, бо ці вірування відповідали на всі запити його духа [1, 20].

І.Огієнко глибоко вводить нас у суть понять “поганська віра” або “поганство”. Слово “поганій” – латинське (paganus) – спочатку визначало тільки мешканець пага – pagus, села, “селянин”. Бо Християнство ширилося найперше по великих містах, а села, паги, позоставалися при своїй старій вірі, тому скоро слово “селянин – paganus” стало одночасно визначати й нехрещеного, цебто нехристиянина, а ще пізніше – кепський, недобрий. Слово “поганин”, “поганій” часто вживається вже в наших найперших писаних пам’ятках XI віку, і завжди визначає нехристиянина, нехриста, якої б віри він не був. У “Слові о полку Ігореві” 1187-го року поганями зветься тільки половці, плем’я нехрещене, і слово це стосується до них з погордою. Значення “поганій” як нехристиянин постало дуже рано, десь ще за імператора римського Констанція (337 – 361), і вжито вже в акті 368 року. Кожен не грек чи не римлян, що говорив іншою мовою, звався варваром; наше старе язичник; а що варвари, звичайно, були не охрещені, тому скоро “язичник” стало визначати нехристиянина. Значно пізніше постало в нас іще слово “невіра”, – хто не вірує в правдивого Бога, нехристиянин зокрема, бусурман (татарин) чи бузувір.

В Іпатієвому літопису “поганська Русь” (ст.34 під 995 р.) – це Русь нехрещена. Давня віра в слов’ян не встигла розвинути в закінчену повну систему, бо прийшло Християнство й спинило цей розвій, хоч відразу й не вбило його. Ось тому ми звичайно бачимо в усьому тільки більші чи менші уривки стародавніх вірувань, а не розвинену релігійну систему [1, 16-17].

На саму істоту поганства вже в давнину було два головних погляди. За одним поглядом божки – це біси, і це диявол нахилиє людей до поганства. А коли божки – то біси, то невільно навіть імен їх згадувати, бо так навчало Святе Письмо: “Не згадуйте ймення їхніх богів”. Другий погляд на поганство зовсім інший. Божки – це тільки ідоли, це ніщо, а саме поганство люди виявляють у тому, що вірять у природу. А що робити з ідолами та взагалі з поганством, наші давні книжники добре знали, бо Книга Повторення Закону виразно навчала про це: “Жертівники їхні порозбивайте, а їхні стовпи поламайте, святі дерева їхні постинайте, а бовванів їхніх

попаліте у вогні”. Так, власне, й робили в нас зараз по прийнятті Християнства.

У “Слові о полку Ігореві” 1187-го року проведений ще один погляд на наших давніх божків: це не біси, не ідоли, але наші предки, люди – їхні онуки: “Погибашеть жизнь Дажьбожа внука”, “Встала Обида в силах Дажьбожа внука”, “Бояне, Велесов внуче”. Це для нас дуже важливе: давні боги не біси, і злилися вже з нами, як наші предки. Взагалі, в “Слові” ані єдиним слівцем не ображено наших стародавніх вірувань, хоч автор його був християнин [1, 20-21]. Первісна людина рано зрозуміла, що сили природи можуть виступати головними двигунами і джерелами життя. Це, зокрема, сонце, місяць, вода, вогонь, земля. Так у “Слові о полку Ігореві” 1187-го року княгиня Ярославна зве сонце “Господином”, власне Господом. Воно може й дошкульно нашкодити людині своїм сильним вогненным промінням; так Ярославна промовляє до нього, як до бога: “Чему, Господине, простре горячи лучю (проміння) на лади вої, в полі безводні жаждею їм лучі (луці, луки) сопряже, тугою їм тули затче?”

В українській народній поезії звичайно вживається ще й тепер: сонце святе, чисте, сонце Боже, сонце праведне [1, 22]. До сонця, до інших небесних світил, як до святині, звертається багато письменників. Це – Т.Шевченко, П.Куліш, Гулак-Артемівський, Б.Грінченко та інші. Так П.Куліш називає “зорі – то людські душі...” (“Чорна Рада”). І взагалі, в народних обрядах скрізь бачимо остатки солярного (сонячного) світогляду, і стародавні вірування в небесні світила. В наших казках нерідко виступають ці космічні сили: сонце, місяць, зорі, а також: мороз, град, вітер і ін. І всі ці природні сили виступають як протилежні, як боротьба між добром і злом. Людина ще не усвідомлювала майбутніх результатів своїх взаємовідносин з довкіллям.

Передбачення майбутнього – одне з найемоційніших людських занять, тому проблемі взаємовідносин і наслідків у системі “людина – природа – суспільство” присвячено цілий ряд досліджень.

Науковці вже давно навчилися передбачати чимало періодичних природних явищ, наприклад затемнення Сонця чи Місяця, появу деяких “періодичних” комет тощо. Точність законів забезпечується застосуванням законів, відкритих і перевірених природними науками.

Набагато менш результативними були і лишаються прогнози розвитку суспільства та соціальних змін, передбачення еволюції психології та поведінки людей. Можливо, це частково зумовлене тим, що людина дуже погано знає себе, ще гірше – подібних до себе. Гостро дискусійними лишаються практично всі аспекти застосовності законів природничих наук до великих груп людей і людства у цілому.

Одним із джерел національно-духовної культури є народні природоохоронні традиції, в яких концентрується колективний досвід, що передається з покоління в покоління. Традиція — це історично утворений

механізм підпорядкування певного способу мислення, поведінки, діяльності, стереотипного для даної соціальної ситуації. Існує помилкова думка про перетворення традицій у стереотипи, що не відповідають вимогам суспільного розвитку. Така точка зору поширилась у колишньому СРСР у роки „атеїстичної” боротьби з релігією, з духовністю; вона властива й сьогодні (через неосвіченість, незнання глибин природоохоронних традицій, їхньої семантики). Як стверджує Е. Макарян, час не змінює, а доповнює народні традиції новими тлумаченнями [2]. Традиції, що стосуються природоохоронного виховання, зберегли національну своєрідність, дали змогу самовідновитися українському народу, на що звертав увагу ще Т.Шевченко („Чи ти діточок напевно звичаю не вчила?”).

Е. Макарян розглядає традиції як постійно діючий елемент народної культури. Традиції прилучають студентів до природного середовища, є одним із факторів суспільної орієнтації, що вимагає певних дій та форм спілкування, виступають системою установок, ціннісних орієнтацій. Н. Ганусенко, Т. Мацейків вважають, що наочність природоохоронних традицій конкретизує ідеї, географічні поняття, закладені в них; вони, в свою чергу, мають такі функції, як стабілізація найбільш значущих норм, суспільних стосунків, збереження природних цінностей і нагромадження природного досвіду [3].

Традиції, звичаї, обряди існують у різних сферах суспільного життя (трудова, сімейно-побутова, культурна тощо), впливають на гуманістичне виховання (моральне, естетичне, трудове, фізичне, екологічне). С. Шацький без використання природоохоронних традицій не уявляв собі будівництва „нової школи” (національні школи, національне виховання, оволодіння рідною мовою, пізнання історії, культури). Як зазначає Н. Васильєва, „щоб навчитися насправді любити і берегти рідну землю, треба пізнати витoki, відчутти глибинний зв'язок із українським народом і його традиціями” [4]. Знайомлячи студентів із природним різноманіттям рідної землі, можна поєднати вивчення рослинного світу з пізнанням української символіки, традицій свого народу, усього того, що оточує людину протягом її життя: доцільно розповісти їм про символічне значення таких дерев, як верба, що символізує очищення від будь-якого бруду, дуб який вважають деревом Даждбога, явір — є священним деревом сонячного світла, береза — Лади, ясен — Перуна. У літературі критикувався принцип абстрактного гуманізму [5]. Реальний гуманізм, як конкретно-історичний, пов'язаний із реаліями щодення. Однак у всі історичні епохи він орієнтувався на абсолютну пріоритетність інтересів людини, волю. Гуманізм як система поглядів, за вченням М. Хайдеггера, завжди був важливим нормативним фактором людського буття. Тому проблеми гуманізації географічної освіти часто пов'язують з епохою Відродження, коли розширення наукових знань розглядали, як гуманістичне завоювання: „До гуманізму в його історіографічному розумінні... належить „культування людяності”, яке

походить ще з античності, й тому перетворюється так чи інакше в реанімацію грецького світу” [5, 18]. Проблема моральності мало сприяють наукові знання, оскільки використання їх залежить від морального вибору людини, від її мислення, свідомості, світогляду. Адже в процесі свого розвитку людство чимало разів відчувало удари, які йому наносила природа. Сила цих ударів багато в чому залежала не від природних явищ, а від самої людини, її взаємодії з природою. Страшна катастрофа ХХ ст. сталась у Чорнобилі, в результаті якої постраждали райони з населенням у кілька мільйонів чоловік. Віддалені наслідки цієї катастрофи поки що невідомі. Нема гарантій ні від подібних ядерних аварій, ні від інших, у тому числі природних катастроф, які перетворюють цілі райони Землі в зони екологічного лиха. Достатньо згадати такі зони, які виникли внаслідок сейсмічних поштовхів у 1988 році у Вірменії і в 1989 році в Каліфорнії.

Сьогодні все більше уваги привертають до себе екологічні катастрофи, спровоковані людиною, серед яких Чорнобиль, Приаралля, Бхопал та ін. Вони відбувались і в історичному минулому, але особливо прискорились із середини ХХ століття. Екологічні катастрофи, викликані людиною, сприяли, а може навіть і були головною причиною, загибелі у минулому міст і цілих держав [6].

Таким чином, традиції в історії минулого зі збереження навколишнього середовища залишаються актуальними і сьогодні. І, якщо розділити науку історії на дві частини, її можна розглядати як історію природи та історію людей. Однак ці обидві сторони нерозривно пов'язані. І поки буде існувати людство, історія природи й історія людей взаємообумовлюють одна одну. Через це ми повинні виховувати любов і бережливе ставлення до природи вже з наймолодшого віку, коли лише починає брункуватися розум у малої дитини. Тоді лише люди зможуть жити у гармонії з природою.

Список використаної літератури

- 1.Огієнко І. Дохристиянські вірування українського народу / Огієнко І. – Вінніпег, 1981.
- 2.Макарян Э.С. Узловые проблемы теории культурной традиции / Макарян Э.С. – М., 1981.
- 3.Ганусенко Н.І. На народних традиціях / Ганусенко Н.І., Мацейків Т.І. // Відродження. – 1992.
- 4.Васильев С. Очерки по истории естествознания / Васильев С. – Л., 1925.
- 5.Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. Проблемы человека в западной философии / Хайдеггер М. – М., 1988.
6. Плахотнік О.В. Геоекологічна освіта: проблеми та перспективи розвитку: монографія / Плахотнік О.В. – К, 2009.

Естетичне виховання й природоохоронна діяльність молодших школярів у творчій спадщині В. Сухомлинського

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті одним із головних завдань є формування в молодших школярів духовних смаків, ідеалів, розвитку художньо-творчих здібностей і залучення підростаючого покоління до активної природоохоронної діяльності.

У процесі розвитку особистості особливого значення набуває відповідальне ставлення дітей до природи, яке гармонійно пов'язується з їх естетичним вихованням. Здатність відчувати, сприймати, розуміти, усвідомлювати й творити прекрасне – це ті специфічні прояви духовного життя дитини, що є запорукою успішного формування її природоохоронного досвіду.

Тому, на нашу думку, на сучасному етапі розвитку суспільства особливо актуальним є повернення до засобів та методів природоохоронної освіти та естетичного виховання, які свого часу запровадили в навчальну діяльність видатні педагоги Я. Коменський, Дж. Локк, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Макаренко, К. Ушинський та інші. Їх погляди та вчення стали підґрунтям для досліджень багатьох науковців і педагогів. Так основні напрями та перспективи формування природоохоронних знань, умінь і навичок, об'єктивні та суб'єктивні передумови ставлення особистості до природи на основі гармонійного співіснування з нею розкрито в дослідженнях А. Захлебного, І. Зверева, А. Сидельковського, І. Суравегіної. Адаптацію змісту природоохоронної та естетичної освіти до умов початкової школи розглянуто в працях Т. Байбари, Н. Бібік, К. Гуз, І. Жаркової, Н. Жук, В. Ільченко, О. Крюкової, Л. Печко, З. Плохій, Г. Пустовіта, Н. Пустовіт, Г. Тарасенко, Л. Шаповал. Учені розглядають проблему формування в молодших школярів природоохоронного досвіду як необхідну умову їх гармонійного розвитку [1, 35].

Особливо потужні ресурси для вдосконалення екологічної та естетичної культури учнів початкових класів мають педагогічні надбання видатного гуманіста ХХ століття В. Сухомлинського. Тому метою даної статті є окреслення деяких аспектів педагогічної системи відомого вченого в контексті естетичного виховання молодших школярів та залучення їх до активної природоохоронної діяльності.

Педагогічні погляди В. Сухомлинського сформувалися в процесі натхненної копіткої учительської діяльності. У працях педагога розкрито його творчі надбання, провідні теоретичні ідеї як ученого, експериментатора, учителя – новатора.

Одним із основних засобів естетичного виховання та формування природоохоронного досвіду дітей, на думку педагога, є краса природи. „З того часу, коли людина стала людиною, з тієї миті, коли вона задивилася на квітку і вечірню зорю, вона стала вдивлятися в саму себе. Людина осягла красу. Краса – це глибоко людське! Краса існує незалежно від нашої свідомості й волі, але вона відкривається людиною й осягається нею, живе в її душі. ...Краса – це радість нашого життя” [4, 409].

Враховуючи те, що дитяче захоплення красою досить часто буває егоїстичним і, зриваючи квітку, дитина іноді не бачить у цьому нічого поганого, В. Сухомлинський проводив **“уроки мудрості”** в природі, під час яких діти самостійно приходили до висновку, що красу потрібно створювати, а не руйнувати, усвідомлювали, що для того, щоб зірвати одну квітку, потрібно виростити декілька, щоб подарувати красу іншим.

Формуючи природоохоронний досвід молодших школярів, В. Сухомлинський підкреслював, що посаджене дерево чи кущ для когось дарує найцінніше – радість створення щастя для іншої людини [3, 86].

Великого значення В. Сухомлинський надавав розвитку емоційної та почуттєвої сфери молодших школярів, стверджуючи, що вони – серцевина естетичної культури дітей, оскільки виховують духовне благородство, здатність сприймати тонкощі речей і явищ [2].

Емоції та почуття відіграють важливу роль у формуванні екологічної культури дитини, оскільки є складовою переконань, моральних норм поведінки й виконують регуляторну функцію. Педагог неодноразово наголошував, що без емоційно-естетичного розвитку дитини не можна виховати гармонійну особистість, охорона та захист природи для якої стануть звичною справою. З цією метою великий педагог створив „школу радості”.

У „школі радості” В. Сухомлинського розвиток дітей проходив у атмосфері їхнього підвищеного настрою, урочистості, що сприяло формуванню в учнів позитивної мотивації до природоохоронної діяльності. „Школа радості” – це, по суті, реалізація засобів і методів навчання дітей у природі. Великий педагог створив **„зелений клас”**, у якому значна частина занять проводилася на лузі, біля річки, на галявині тощо. Вчений називав свій експеримент підготовкою дітей до систематичного навчання. Це була цілісна система навчання 6-річних дітей, яка враховувала такі особливості дитячого мислення, як образність, пластичність, емоційну збудливість думки. Саме на ці якості спирався В. Сухомлинський, коли проводив з дітьми уроки **„живої думки”**. Великий педагог прагнув, щоб перед тим, як відкрити книгу й прочитати перші склади та слова, діти познайомилися зі сторінками „найпрекраснішої в світі книжки – книжки природи” [3, 31].

У дітей, що навчалися в „школі радості” В. Сухомлинського, закладалися позитивні психологічні установки на захист і збереження світу

природи, які поступово ставали стійкими переконаннями та через саморефлексію набували світоглядно-ціннісних орієнтацій.

Великого значення у формуванні природоохоронного досвіду молодших школярів В. Сухомлинський надавав розвитку відчуттів доброзичливості, чуйності не лише кожного учня, а й усього колективу в цілому, порівнюючи їх із бурхливим потоком, здатним захопити навіть самих байдужих дітей [3, 58]. Свідченням цього стали посаджені біля школи дерева, які були друзями учнів класу. Діти разом мріяли, фантазували, спільно створювали казки про дерева, як про живі істоти, які можуть відчувати, переживати. Учні раділи, коли йшов дощ, бо друзі-дерева отримували вологу, переживали під час морозів, оскільки рослини могли загинути.

В. Сухомлинський не лише теоретично узагальнив, але й практично довів нерозривну єдність естетичних почуттів людини з її світоглядними, моральними переконаннями. У переконанні людини воедино злиті інтелект і почуття. Найважливішою характерною особливістю останніх є переживання, яке має дві протилежні сторони – позитивну і негативну, або задоволення і незадоволення. Естетичне виховання якраз і зводиться до формування світу людських почуттів, які виявляються в прекрасному й потворному, в піднесеному й низькому, в трагічному й комічному. У зв'язку з тим, що навчально-виховний процес базується на позитивних почуттях, естетичне виховання учня надає йому „певної спрямованості” в пізнавальній і творчій діяльності, в задоволенні його духовних запитів, охоплює всі сфери духовного життя особистості, що формується. „Естетичне виховання нерозривно пов'язане з формуванням ідейного обличчя особистості, естетичного й морального ідеалу дитини...” [4, 374].

Одним із засобів формування природоохоронного досвіду молодших школярів було створення В. Сухомлинським „куточка мрій”. Великий педагог запровадив у школі „пташину” та „звірину” лікарні. Поранили тварин діти приносили у спеціально облаштовану для надання допомоги кімнату, де їх доглядали та годували. Поступово учні почали створювати живі куточки в домашніх умовах. Навіть ті вихованці, які не виявляли інтересу до живої природи, а, навпаки, проявляли жорстокість, стали брати участь у підгодівлі тварин. Робили вони це спочатку не із добрих міркувань, а для того, щоб ними захоплювались інші діти. В. Сухомлинський з даного приводу наголошував: „Нехай пробудження добрих почуттів розпочнеться з самолюбства – це не біда. Нехай добра справа стане звичкою, а лише потім пробудить серце” [3, 55]. За словами великого педагога – добру дитину потрібно виховати. А зробити це можливо в процесі забезпечення спостереження дитиною краси природи, включення її в природоохоронну діяльність [3, 55-56].

В. Сухомлинський уперше в радянській педагогіці запровадив прийом **милування природою** під час спостережень та екскурсій, розробив і ввів у

навчально-виховний процес **уроки мислення серед природи**. Він вчив дітей бачити прекрасне в звичайному, вводив маленьких школярів у навколишній світ так, щоб вони щодня відчували красу природи – джерело мислення та мови [3, 30]. Свого часу ще Аристотель наголошував, що мислення починається з подиву. В. Сухомлинський на уроках милування природою викликав у дітей щирий подив перед таємницями природи, додаючи могутній поштовх для розвитку процесів мислення.

Важливе місце у формуванні природоохоронного досвіду молодших школярів В. Сухомлинський відводив таким засобам естетичного виховання, як казка, музика, живопис. Педагог дбав про те, щоб його вихованці діставали світлі позитивні враження. Це досягалося за допомогою яскравих полотен, доступних дітям за змістом і формою, виразно прочитаних народних казок, музичних творів, які розкривають емоційну культуру, творчі здібності особистості.

Зазначимо, що в Павлівській школі існувала дитяча **кімната казки**, в якій діти занурювалися думками в таємничий фантастичний світ, плануючи моделі ідеального світу природи. Казка, на думку В. Сухомлинського, – активна творчість, яка охоплює всі сфери духовного життя дитини, її розум, почуття, уяву, волю. Казка, невіддільна від краси, сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких немислиме благородство душі, чуйність, героїчний учинок тощо. Завдяки казці дитина осягає світ не лише розумом, але й почуттями, знаходить реальну форму виявлення своїх духовних сил.

Кращі зразки казок, живопису й музики розвивають у школярів вміння цінувати справжню красу, сприяють формуванню в дитини кращих людських якостей. Краса мистецтва виховує чуйність, сприйнятливості до краси природи, стимулюючи дітей до природоохоронної діяльності.

Отже, В. Сухомлинський приділяв значну увагу проблемі естетичного виховання дітей. Своїми педагогічними працями він довів, що поглиблення чуттєвого світу засобами мистецтва й природи сприяє вихованню людини, цікавої й корисної суспільству, здатної зберегти навколишнє середовище для наступних поколінь.

Список використаної літератури

1. Зверев И. Отношение школьников к природе / И. Зверев, И. Суравегина. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
2. Омельчук В. Психологічні аспекти педагогічної спадщини В. Сухомлинського / Омельчук В. // Початкова школа. – 2004. – № 11. – С.43-44.
3. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям / Сухомлинський В. – К.: Рад. шк., 1988. – 272 с.
4. Сухомлинський В. Сто порад учителям / Сухомлинський В. // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 417-457.

*Руслана Поліщук,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Етнопедагогічні засади формування валеологічної компетентності майбутніх учителів

Сучасна державна політика у галузі вищої педагогічної освіти спрямована на реалізацію основних положень компетентнісного підходу до підготовки фахівців. Проблема якості підготовки майбутніх учителів, здатних ефективно вирішувати питання здоров'язбереження та здоров'ятворення свого та своїх вихованців, актуалізує питання формування їхньої валеологічної компетентності.

Проблема набуває особливої значущості у зв'язку з трансформаційними процесами сучасного українського суспільства, прискореними темпами соціально-економічного розвитку, негативними наслідками практичної діяльності людини у довкіллі, тенденціями щодо зростання захворюваності учнівської та студентської молоді, масовим поширенням шкідливих звичок у молодіжному середовищі, знеціненні індивідуального й суспільного здоров'я в ньому, погіршенням екологічної ситуації в Україні.

Серед чинників формування валеологічної компетентності у науково-технічній, соціально-економічній, гуманітарній, природничій галузях пріоритет належить освітній. Саме в умовах навчально-виховного процесу педагогічних університетів можливе створення теоретичних та методичних основ ефективного формування валеологічної компетентності майбутніх учителів, які мають здійснювати виховання валеологічної складової кожної особистості як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті [3, 46].

Ученими здійснюються наполегливі пошуки шляхів формування валеологічної компетентності майбутніх учителів, розв'язання проблеми збереження здоров'я школярів і студентської молоді, навчання та виховання їх відповідно до засад здорового способу життя, попередження шкідливих звичок, що поширюються у молодіжному середовищі тощо. Особливого значення сьогодні набуває проблема формування у студентської молоді не тільки уміння дбати про своє здоров'я, а й як донести ці знання до інших людей та дітей, яких вони будуть навчати. Ефективна підготовка такого спеціаліста зумовлена рівнем його валеологічної компетентності та рівнем соціальної адаптації.

Мета цієї статті – показати важливість знань з етнопедагогіки у формуванні валеологічної компетентності студентів педагогічних вузів.

Як відомо, компетентність – це особистісна інтегративна характеристика певного рівня навченості та обізнаності на різних етапах

професійного й особистісного розвитку людини, характеризується наявністю достатніх знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду для ефективного, кваліфікованого й успішного здійснення діяльності й виконання певних функцій у конкретній ситуації з досягненням певних стандартів чи еталонів у різних сферах життєдіяльності людини [4, 3].

Валеологічна ж компетентність є складовою валеологічної культури, а отже, і загальної культури людини. З погляду науковців О. Маджуги і А. Міт'яєвої, валеологічна компетентність фахівця є результатом становлення валеологічної культури особистості, що виявляється у здатності й готовності реалізувати здобуті знання про здоров'я у повсякденному житті й професійній діяльності.

Окремий вид педагогічної компетентності складає компетентність учителя у галузі здоров'я [16, 67]. Колектив авторів [2, 87] поняття здоров'язберігаючої компетентності тлумачать як властивості особистості, спрямовані на збереження власного фізичного, соціального, психічного й духовного здоров'я, а також здоров'я оточуючих.

Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі їх фахової підготовки є показником успішного розв'язання педагогічних ситуацій крізь призму валеологічних норм, проблем професійного зростання, самореалізації, гармонійного співіснування з іншими людьми, психологічної рівноваги, сформованості валеологічної основи власного способу життя та життя учнів і в інших актуальних питаннях сьогодення.

Професійно-педагогічна компетентність, за визначенням автора, – це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості з урахуванням обмежень і приписів щодо навчально-виховного процесу відповідно до вимог педагогічної норми, в якій він здійснюється; це сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань [8, 89].

У дослідженні В. Нестеренко вивчається професійно-валеологічна компетентність як складова загальної професійної компетентності майбутнього педагога, яка конкретизує його теоретичну і практичну підготовку щодо розв'язання питань, пов'язаних із вихованням у дошкільників навичок здорового способу життя [18, 18].

Етнопедагогічна діяльність – це творчість, завдяки якій індивід нагромаджує певні морально-етичні цінності. Суть самовдосконалення індивіда з точки зору етнопедагогіки виходить із традиційного зразка і спрямовується на його втілення. Етнопедагогічна дія не тільки веде до вдосконалення, а й породжує досконалість.

"Здоровому все здорово" – говорить в одному народному прислів'ї. В іншому стверджується: "Без здоров'я і сили – то й світ немилый". Споконвіків правила хорошого тону зобов'язували запитувати про здоров'я

рідних, близьких, знайомих, зичити здоров'я з нагоди різних свят та урочистостей.

Ми настільки звикли до цього слова, що навіть не задумуємось, який то великий дар – наше здоров'я, що без нього людина не може бути щасливою.

Отже, шукаючи шляхи поліпшення професійної підготовки майбутніх учителів, як цього вимагає перебудова вищої школи та становлення української національної школи, слід активніше використовувати кращі досягнення народної педагогіки у педагогічному процесі. Народна педагогіка – невичерпне джерело навчально-виховної мудрості, народних знань і досвіду. Вона об'єднує такі важливі компоненти, як дитинознавство, родинознавство, сімейне виховання.

Процес формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів буде ефективним за умов:

- удосконалення змісту навчальної дисципліни „Валеологія” шляхом доповнення інформацією щодо розв'язання проблем збереження, зміцнення здоров'я людини в історичному контексті;

- систематизації й структурування навчального матеріалу дисципліни „Безпека життєдіяльності” в напрямі поглиблення знань щодо надання першої медичної допомоги при нещасних випадках та надзвичайних ситуаціях, безпечної організації життя людини у повсякденній діяльності;

- реалізації особистісно орієнтованого підходу до формування структурних компонентів валеологічної компетентності у студентів на основі урізноманітнення інтерактивних методів навчання;

- формування у студентів позитивної мотивації, усвідомлення особистої причетності до здоров'язбереження та здоров'ятворення на основі впровадження й урізноманітнення форм та методів самостійної роботи [9, 48].

Виходячи з аналізу зазначеного вище, можна твердити, що етнопедагогіка повинна лягти в основу нової концепції національного виховання. У цій концепції мають бути розглянуті шляхи активізації як пізнавальних здібностей майбутніх учителів, так і формування їх валеологічної компетентності. Засоби етнопедагогіки виконують функцію єдності й взаємодії виховання та навчання зі стимулюванням розвитку всіх професійно-педагогічних здібностей за допомогою таких чинників, як: сприймання, мотиваційна діяльність, усвідомлення через поєднання нового і старого в народних традиціях і обрядах, відтворення через неодноразове повторення обрядової діяльності за взірцем, творча діяльність через наукову дію та рольові дієства.

Нині є негайна потреба впровадження етнопедагогіки в систему освіти задля вивчення багатства народної педагогіки як скарбниці життєвих мудростей.

Список використаної літератури

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина. – К., 2004. – С.87.
2. Бондаренко О. М. Актуальність валеології як навчальної дисципліни / О.М. Бондаренко. – К.: Наук. світ, 2003. – С. 46–51.
3. Бондаренко О. М. Валеологічна компетентність молодшої людини як запорука успішної кар'єри / О.М. Бондаренко.– Слов'янськ, 2006. – С. 3–7.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – С.89-90.
5. Жданова Т. Розвиток валеологічної компетентності у сфері "Я і здоров'я" / Т. Жданова // Відкритий урок : Розробки, технології, досвід. – 2004. – №7-8. – С.48-50.
6. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. – М.: ИЦ "Академия", 2005. – С.67.
7. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя. – Одеса, 2003. – С.18.

*Аліна Драчук,
магістрант ННІ педагогіки.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
асистент кафедри педагогіки В.В. Павленко.*

Природничі екскурсії як форма організації навчального процесу в початковій школі

Використання екскурсії у навчальному процесі має давню історію і сягає далекої давнини. Не втратила ця форма організації навчання свого значення, на нашу думку, і в сучасній школі.

Початок ХХ століття – це надзвичайно бурхливий етап життя і боротьби українського суспільства. Важливим елементом цієї боротьби були вимоги розвитку шкільної освіти в Україні. Зусиллями представників Центральної Ради, Гетьманату та Директорії був створений Проект єдиної школи в Україні. Цей проект визначив напрями розвитку шкільної освіти, зумовив розробку системи методів навчання школярів. Екскурсійну роботу було поставлено за значенням на державний рівень. Як форма навчання, вона охоплювала три напрямки українознавства: історичний, природничий, соціально-економічний [2, 58].

Мета статті – довести ефективність екскурсії як однієї з форм поєднання навчання з життям та практикою.

Наукові та практичні напрацювання таких педагогів, як: Г. Ващенко, С. Ананьїн, І. Брук, К. Брезкун, О. Бузинний, К. Міхно, С. Тисаревський, Фр. Гофман, П. Волобуєв, Д. Зайцев та ін., що припадають на 20-ті роки ХХ ст., дають змогу оцінити екскурсію як одну з ефективних форм навчання.

Науковці та практики підкреслюють велику роль екскурсії у вивченні всіх навчальних дисциплін: математики, історії, географії, природознавства, літератури, малювання.

Григорій Ващенко визначав, що за допомогою екскурсії можна вивчати явища „...природи та суспільствознавства так, як вони дані, незалежно від дослідника” [1, 314].

Фр. Гофман вважав, що екскурсія забезпечує активний підхід до навчання. Активність екскурсії, на його думку, виявлялася в самостійності вивчення з боку учня й організації цього процесу з боку вчителя [2, 58].

Професор С. Ананьїн вважав, що екскурсія повинна стати основною під час викладання географії, історії, природознавства тощо. Використовувати екскурсії, на його думку, потрібно для:

- ✓ забезпечення наочності в ознайомленні з речами і явищами;
- ✓ розширення рамок дитячого досвіду;
- ✓ ознайомлення з різноманітною технікою, спорудами, машинами, виробництвом.

Екскурсії залишаються єдиним засобом безпосереднього, живого і справжнього сприйняття дітьми довкілля. Природничі навчальні екскурсії є найпоширенішими в початковій школі.

Природнича екскурсія – це одна з форм організації навчального процесу, яка потребує застосування активних методів навчання. Екскурсія має тісний логічний зв'язок із попередніми та наступними уроками, але проводиться в іншій зовнішній та емоційній обстановці, ніж звичайний урок, а саме: серед природи, на виробництві, в музеї тощо.

Екскурсії мають велике навчально-виховне значення. Без проведення відповідних екскурсій вивчення природничого матеріалу набуває схоластичного характеру. К.Д. Ушинський підкреслював, що чудовий красивид має такий великий виховний вплив на розвиток молодої душі, з яким важко змагатися впливові педагога, що день, проведений дитиною серед гаїв і полів, вартий багатьох тижнів, проведених на навчальній лаві [3, 16].

Екскурсії цінні тим, що, на відміну від уроків у класі, учні можуть сприймати природу безпосередньо різними органами чуттів. Діти бачать об'єкти в природному середовищі, спостерігають взаємозв'язок рослин і ґрунту, тварин і рослин. Це дає можливість сформувати уявлення про природу як єдине ціле, в якому всі елементи перебувають у тісному взаємозв'язку, утворюючи природний ланцюг.

Екскурсії розширюють кругозір учнів, розвивають спостережливість, уміння бачити те, що раніше відбувалося поза їх увагою, виробляють практичні навички і вміння – орієнтування в просторі, визначення швидкості й напрямку течії ріки, видів ґрунтів, рослин, комах, птахів, формують уявлення про їх життя, живлення, значення та ін.

Під час екскурсій на колгоспні поля, тваринницькі ферми, дослідні сільськогосподарські станції діти ознайомлюються з культурними рослинами і бур'янами, свійськими тваринами, сільськогосподарською технікою, трудовою діяльністю людей. Діти переконуються в тому, що людина використовує результати наукових досліджень для підвищення ефективності виробництва, поліпшення умов праці. Отже, екскурсії є однією з форм поєднання навчання з життям, з практикою.

Виховне значення екскурсій полягає в тому, що спостереження взаємозв'язку і взаємообумовленості в природі виховує в учнів основи матеріалістичного світогляду, викликає інтерес і почуття любові до природи і рідного краю, виробляє навички роботи в колективі. Екскурсії сприяють вихованню естетичних почуттів і бережливого ставлення до природи й до наслідків людської праці, викликають почуття гордості за свою країну і народ, виховують патріотизм.

У початкових класах найчастіше проводяться екскурсії, які поєднують елементи ілюстративної й дослідницької екскурсій, коли вчитель пояснює окремі питання, а потім ставить перед учнями завдання, що виконуються ними самостійно.

Для діагностики ефективності проведення навчальних екскурсій у початковій школі був обраний метод анкетного опитування, участь у якому взяли 20 учнів 3-А класу Житомирського екологічного ліцею № 24.

У результаті опрацювання анкет опитуваних можна зробити наступні висновки. У даному класі вчителем систематично, відповідно до навчального плану, проводяться навчальні екскурсії з таких предметів, як математика, читання, малювання, музика, природознавство, трудове навчання, охорона життя, фізкультура.

Як правило, учням подобаються екскурсії з усіх навчальних предметів. Але кожен з них, у свою чергу, віддає перевагу окремим предметам і, відповідно, навчальній екскурсії з цього предмету.

Так серед 20 опитуваних 5 (25 %) учнів надали перевагу навчальним екскурсіям з малювання, 4 (20 %) – з математики, 3 (15 %) – з читання, 3 (15%) – з природознавства, 2 (10 %) – з охорони життя, 1 (5 %) – трудового навчання, 2 (10 %) – з фізкультури. Зобразимо це у вигляді діаграми :

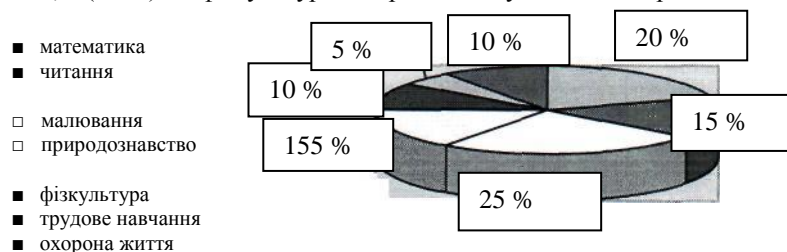


Рис. 1. Ставлення молодших школярів до навчальних екскурсій

Усі учні вважають, що навчальні екскурсії сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, що, в свою чергу, свідчить про ефективність їх проведення у початковій школі.

Отже, в процесі проведення екскурсій у школярів виробляються такі позитивні якості, як спостережливість, дисциплінованість, бережливе ставлення до природи, ініціативність, творче мислення, увага, уважність, старанність, допитливість та ін.

Список використаної літератури

1. Ващенко Г. Шкільні екскурсії / Г.Ващенко // Загальні методи навчання. – К.: Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім. Г. Ващенка, 1997. – С. 314-323.
2. Поліщук Г. Екскурсійний метод навчання / Г. Поліщук // Рідна школа. – № 2004. – № 9. – С. 58-60.
3. Сапронова О. Організація фенологічних спостережень з молодшими школярами / О. Сапронова // Початкова школа. – 2000. – № 5. – С. 15-18.
4. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований : (В помощь начинающему исследователю) / М.Н. Скаткин. – М., 1986. – 230 с.

*Олена Ейсмонт,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: канд. хім. наук,
доцент В.В. Чумак.*

Підготовка майбутнього вчителя хімії до реалізації позакласної роботи в школі

Програми навчальних дисциплін Міністерства освіти і науки України чітко визначають обсяг і суть матеріалу, який необхідно засвоїти учням на уроці. Але обмежуючись використанням цього матеріалу неможливо цілком задовольнити цікавість учнів, розвинути у них бажання поглиблено вивчати будь-який предмет, у тому числі й хімію. Тому поглиблене вивчення хімії в школі може бути реалізоване через позакласну роботу. У школі вводяться різноманітні види позакласних робіт: хімічні олімпіади, КВК, брейн-ринги, ділові ігри, диспути, усні журнали, різні реферативні роботи, екскурсії, інсценізації та ін. Але зазвичай учителі обмежуються традиційними методами, видами, формами позакласної роботи. Сучасні учні потребують нового, творчого підходу вчителя до проведення позакласної роботи.

Позакласна робота є невід'ємною частиною навчального процесу, але при підготовці молодих спеціалістів на неї не звертається належної уваги. Причиною цього стала недостатня підготовка вчителів до позакласної роботи, недостатність знань з „Методики позакласної роботи з хімії”. Проблему проведення позакласної роботи з хімії розглядали: М. Буринська [1], Г. Чернобельська [2], В. Васенко, В. Капустін, М. Гольдфельд [3],

Н. Кузнецова [4]. Проте ці наукові роботи не враховують нових вимог до освіти. У наш час з'явилися праці більш новітні (напр. роботи Т.Івахи [5; 6]).

Випускники університету йдуть працювати до школи і перед ними постають питання: що потрібно робити з учнями у позакласній роботі з хімії, як організувати діяльність і зацікавити їх у вивченні хімії більш поглиблено і, взагалі, як поєднати теорію з практикою. З цією метою в університеті вводиться навчальний курс „Методика позакласної роботи з хімії”.

На заняттях вивчення курсу розглядаються такі питання, як: що таке позакласна робота, її мета, завдання, види, як вона реалізується у школі. Вивчаючи курс, студенти не тільки засвоюють знання, але і виробляють навички позакласної роботи з хімії на практичних заняттях, самостійно розробляють виховні заходи і проводять їх зі своєю групою. Знаходять цікавий матеріал для опрацювання в парах, групах, обирають і застосовують різні види індивідуальної роботи, тим самим і вчать готувати реферати, створювати моделі хімічних сполук, складати хімічне приладдя, малювати стінгазету та інше. Тобто набувають певного професіоналізму та навичок, які потрібні для праці в школі. Під час практичних робіт з предмета „Методика позакласної роботи з хімії” студенти аналізують свою діяльність і діяльність інших студентів, виявляють помилки та виробляють уміння їх уникати. Стикаються з конкретним шкільним матеріалом і вчать критично його сприймати і застосовувати. Наприклад: як організувати групову або масову роботу таким чином, щоб усі учні були задіяні. Певним чином студенти заповнюють той вакуум, який у них виявився з курсу „Шкільний курс хімії”, адже „Методика позакласної роботи з хімії” є однією з ланок цього курсу.

Наведемо приклад плану проведення лабораторного заняття з курсу „Методика позакласної роботи з хімії”.

Індивідуальні форми позакласної роботи з хімії.

План лабораторного заняття:

1. Мета, завдання, принципи, напрямки дослідницької роботи учнів.
2. Види індивідуальних позакласних заходів, їх характеристика і особливості.
3. Метод проектів. Його значення й особливості використання в позакласній роботі.

4. Форми контролю за виконанням індивідуальної позакласної роботи.

Завдання для самостійної підготовки:

1. Опрацювати тему за вказаними питаннями.
2. Дати відповіді на тестові завдання.
3. Дати відповіді на запропоновані запитання:

1. Чи доцільно займатися у позакласний час дослідженням ґрунту, мінеральних добрив чи кормів с/г тварин.

2. Чому виготовлення муляжів чи нескладних таблиць доручають слабким учням?

3. Яка, на вашу думку, форма індивідуальної роботи є найбільш ефективною (експериментальна, практично-наочна, дослідницька)?

4. Учитель хоче провести заняття на тему: „Життєвий і творчий шлях Д. І. Менделєєва”. Який метод індивідуальної роботи ви б порадили?

5. Підготувати один індивідуальний позакласний захід з хімії відповідно до всіх існуючих вимог та детально його описати [7].

Ознайомившись із таким планом, студенти можуть чітко орієнтуватися в інформації, яку їм треба було підготувати до заняття, знати обсяг матеріалу, який потрібно їм самостійно опрацювати. Отже, правильно організована вчителем позакласна робота дає ефективніші результати, тому має бути чітко спланованою.

Виходячи з усього сказаного вище, можна зазначити, що курс „Методика позакласної роботи з хімії” є досить важливим. Адже він є складовою частиною спеціальної професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи у школі.

Список використаної літератури

1. Методика викладання хімії (теоретичні основи) / Н. Н. Буринська. – К.: Вища шк., 1987. – 255 с.

2. Чернобельська Г. М. Методика вчення хімії у середній школі : пос. для студ. вищ. навч. зал. / Чернобельська Г. М. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.

3. Гольдфельд М. Г. Позакласна робота з хімії: посіб. для вчит. / Гольдфельд М. Г. – М.: „Просвещение”, 1976.

4. Кузнєцова Н. Є. Методика викладання хімії: навч. посіб. / Кузнєцова Н. Є. – М.: Просвещение, 1984. – 415 с.

5. Іваха Т.С. Формування у студентів готовності до організації позакласної роботи як актуально проблема середньої та вищої освіти / Іваха Т.С. // Вища освіта України. – 2003. – №2 (8). – С. 99-102.

6. Іваха Т. С. Позакласна робота з хімії (програма спецкурсу) / Іваха Т.С. –К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – 13 с.

7. Інструкт.–метод. матеріали до лаборат. практикуму з курсу “Позакласна робота з хімії”: для студ. стац. відділення природн. ф-ту. – Житомир, 2010.

*Віктор Наумчук,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: канд. хім. наук,
доцент В. І. Гриців.*

Аналітичний опис залежності мольного об'єму твердих розчинів системи Ti – Mo від складу

Недаремно ХХІ ст. називають епохою інформації. Склався принципово новий характер взаємодії природи і суспільства. Кожен науковець розуміє цінність і значущість такого ресурсу як інформація. Тепер як ніколи перед науковцями, незалежно від галузі науки, ставиться ряд вимог щодо якості, об'єктивності, наочності інформації. Великого значення набуває інформація в аналітичному вигляді, така форма інформації має ряд переваг:

- компактність і зручність у користуванні, особливо під час математичних операцій;
- відтворюваність – інформація в графічному або табличному вигляді з плином часу псується, чого не буває з інформацією в аналітичному вигляді;
- з'являється можливість прогнозувати факти.

Тому перед ученими постає необхідність переведення інформації з графічної чи табличної форми в аналітичну. Особливо слід відзначити, що такий перевід має бути об'єктивним, а значить, точно описувати, а не спотворювати наукові факти. Важливо зберегти всю інформацію, що є в табличній формі, тобто аналітичний опис повинен відображати фотографію, малюнок, таблицю чи графік такими, якими вони є в дійсності.

Крім того, з усіх сплавів на основі титану, які відрізняються високою твердістю і відіграють важливу роль як матеріали, які володіють ріжучими властивостями, важливого значення набули сплави системи Mo – Ti, як матеріали з високою міцністю, не можна забувати також, що молібден – один з основних легуючих матеріалів, що підвищують антикорозійну стійкість титану за рахунок гальмування анодного процесу [1]. Тому не зникає науковий інтерес до вивчення їх властивостей.

На конференції „Житомирські хімічні читання 2010” [2, 20] представлена стаття, якій подано графік залежності зміни мольного об'єму від вмісту Молібдену (він поданий на мал.1), одержано рівняння, що описує залежність зміни мольного об'єму від вмісту Молібдену (B1-1) [2, 23].

$$V_{заг} = 1,839N_2^2 - 3,245N_2 + 10,807 \quad (1)$$

$$R^2 = 0,9904$$

Поліном 2 степеня до нього (B1-2).

$$y = 1,839x^2 - 3,245x + 10,807 \quad (B1-2)$$

У цьому джерелі автор показує недоліки цього рівняння:

1. Точка $N_2=0.1$, отримана за даними [3, 460] явно занижена, тому не може бути описана даним рівнянням.

2. Поліном (1) дає точку мінімуму, місце знаходження якої можна встановити на основі першої похідної:

$$dV_{\text{гàà}}/dN_2 = (1,839N_2^2 - 3,245N_2 + 10,807)' = 2 \times 1,839N_2 - 3,245 = 0 \quad (2)$$

Звідки

$$N_2 = \frac{3,245}{2 \times 1,839} = \frac{3,245}{3,678} = 0,8823$$

Тобто мінімум полінома знаходиться при $N_2=0.8823$, тобто в тій області, що нас цікавить, а це **означає, що поліном виду (1) в принципі не може служити для опису даної задачі.**

Попередній аналіз рівняння (1) показує, що набір параметрів, що входять у поліном другого степеня

$y = (ax^2 + bx + c)' = 0$ не забезпечує двох умов, за яких початок і кінець лінії повинен проходити через точки $N_2=0$ і $N_2=1,0$ (точно).

Виходячи з цього, до рівняння, що описує залежність мольного об'єму твердих розчинів від складу, ставляться наступні вимоги:

1. Лінія, що описується даним рівнянням, повинна точно проходити через значення мольного об'єму в точці $N_2=0$.

2. Лінія повинна проходити через значення мольного об'єму в точці $N_2=1$ (точно).

3. У межах значень $0 \leq N \leq 1$ це рівняння повинно бути гладким, не мати мінімумів чи максимумів і об'єктивно описувати залежності мольного об'єму твердих розчинів системи Ті – Мо від складу.

Головним критерієм придатності даного аналітичного опису будуть показники відхилення теоретичних значень мольних об'ємів від практичних.

Для опису зміни мольного об'єму розчинів системи Ті-Мо вибрано поліном третього степеня, який у порівнянні з поліномом другого степеня з більшою точністю описує дану систему:

$$V_{\text{гàà}} = -1,02489N_2^3 + 3,38477N_2^2 - 3,82187N_2 + 10,83841 \quad (3)$$

$$R^2 = 0,99270$$

Проте виявилось, що рівняння (3) не задовольняє обов'язкової умови 1, оскільки при $N_2=0$ не проходить через точку $V_{\text{м}} = 10,83841$ (точно).

Для спрямування лінії через цю точку використано програму Microsoft Excel, в якій була задано умову, щоб лінія тренда обов'язково проходила через точку $N_2=0$ зі значенням 10,88640 (мал. 1).

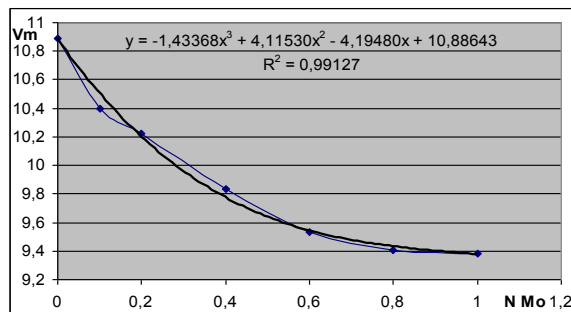
У результаті одержано рівняння, яке в аналітичній формі описує зміну мольного об'єму твердих розчинів системи Ті – Мо залежно від складу:

$$V_{\text{м}} = -1,43368N_2^3 + 4,11530N_2^2 - 4,19480N_2 + 10,88643 \quad (4)$$

$$R^2 = 0,99127$$

При $N_2=1$ значення мольного об'єму дорівнює

$$V_{\text{м}} = -1,43368N_2^3 + 4,11530N_2^2 - 4,19480N_2 + 10,88643 = 9,37325$$



Мал. 1. Залежність мольного об'єму твердих розчинів системи Ті – Мо від вмісту Молибдену

Практичне значення $V_{заг}(N_2=1) = 9,38578$, тобто в цій точці розрахована лінія проходить нижче експериментального значення і відхилення складає $9,38578 - 9,37325 = +0,01253$.

Показники відхилення розрахункового мольного об'єму від експериментального для рівняння (4) представлені в табл. 1.

Таблиця 1

N_{Mo}	V_m екс	V_m розр	ΔV
0	10,88643	10,88643	0
0,1	10,39521	10,73511	-0,3399
0,2	10,22376	10,58379	-0,36003
0,4	9,83106	10,28116	-0,4501
0,6	9,52966	9,978522	-0,448862
0,8	9,40368	9,675886	+0,272206
1	9,38578	9,37325	+0,01253

Висновок. У результаті комп'ютерного моделювання виведено рівняння, що в першому наближенні дає можливість аналітично описати залежність мольного об'єму твердих розчинів системи Ті – Мо від складу, визначити парціальні мольні об'єми компонентів у твердому стані та давати характеристику процесу взаємодії між компонентами.

Список використаної літератури

1. [http://ru.wikipedia.org/wiki/Титан_\(элемент\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Титан_(элемент))
2. Збірка матеріалів конференції „Житомирські хімічні читання 2010” – Житомир: ЖДУ, 2010. – 72 с.
3. Лякишев Н.П. Диаграммы состояния двойных металлических систем. Справочник: в 3 т. / [Лякишев Н.П., Банник О.А., Рохлин Л.Л. и др.; под общей ред. Лякишева Н.П.]. – М.: Машиностроение, 2001. – Т. 3. Кн. 1. – 827 с.

*Ольга Клімчук,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: докт. пед. наук,
професор Л.М. Романишина.*

Використання віртуальної хімічної лабораторії для формування вмінь проведення хімічного експерименту майбутніми вчителями

На сучасному етапі розбудови української школи виникла проблема між необхідністю реформування змісту освіти відповідно до вимог європейського освітнього простору та накопиченим досвідом традиційної вітчизняної системи освіти, що характеризується високим рівнем здобутих знань, сформованих умінь та набутих навичок. Таким чином, постає потреба поєднати і модернізувати систему освіти України відповідності до Болонської системи освіти та „Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки”, що схвалена розпорядженням кабінету Міністрів України від 12 липня 2006 року №396-р. [1, 2].

Сучасні вимоги до професійного рівня вчителя обумовлюють необхідність удосконалення методичної підготовки студентів – майбутніх учителів, формування у них самостійного мислення, творчого підходу до розв'язання завдань навчально-виховного процесу в школі.

Метою нашого дослідження є необхідність і можливість визначення віртуальної хімічної лабораторії для формування системи експериментальних умінь і навичок у майбутніх учителів хімії.

Нами було проведено опитування серед студентів 4-5 курсів університету та молодих учителів (досвід роботи до 5 років) з метою встановити, наскільки вони підготовлені до реалізації в повному обсязі хімічного експерименту в школі та яких проблем, що з цим пов'язані, зазнають у своїй діяльності. Одержані дані дали можливість визначити проблеми при проведенні експериментальної роботи в школі.

- Під час вивчення дисципліни „Методика навчання хімії” опрацьовують не всі дослідники, за браком часу, які передбачені навчальною програмою для школи, тому не мають повністю сформованих навичок для проведення всієї низки дослідів та відчують себе не впевненими під час виконання дослідів 62,3% опитуваних;

- поєднання вивчення техніки проведення дослідів та методики їх пояснення призводить до неповноцінного формування навичок і вмінь в обох напрямках. При проведенні дослідів на заняттях з методики навчання хімії студенти більшу увагу приділяють техніці виконання дослідів, оскільки прагнуть провести його вдало, таким чином, втрачаючи можливість реалізувати методичну складову демонстрації – визнали 52,8% опитуваних;

- навіть підготувавшись до заняття з техніки та методики демонстрування певного дослідів (визначивши мету дослідів, підбравши

реактиви та обладнання, хід (техніку проведення) дослідів, умови проведення та ознаки проходження дослідів, визначивши правила техніки безпеки та підготувавши висновок до дослідів), не уявляють, як буде проводитися дослід у реальному часі, що викликає занепокоєння та невпевненість – 46,1% опитуваних;

- не здатні для самостійного корегування та моделювання обладнання та заміни реактивів, що використовуються при проведенні шкільних дослідів або навіть до заміни цілого хімічного дослідів, оскільки не мають достатньо вироблених експериментально-дослідницьких умінь – 31,7% опитуваних.

Для підготовки майбутнього вчителя хімії до експериментальної роботи навчальна дисципліна „Методика викладання хімії” має цілу низку засобів і методів, але, проаналізувавши навчальні програми з даної дисципліни з 1983 року, можна зробити висновок: кількість часу на опанування студентами технікою проведення та методикою пояснення основних операцій у хімічному експерименті та всіх різновидів шкільного хімічного експерименту скоротилася з 67% до 32,12%. Одночасно з цим збільшується обсяг матеріалу, що вивчається з методики викладання хімії. Таким чином, вирішення проблеми полягає в поєднанні хімічного експерименту та інноваційних технологій.

Виникнення даної проблеми призводить до збіднення знань студентів і позбавляє їх наочних засобів навчання та можливості оволодіти лабораторними вміннями та навичками.

Частково допомогти у вирішенні даних проблем може, на нашу думку, віртуальний хімічний експеримент.

Упровадження в навчальний процес віртуальної хімічної лабораторії, як ми вважаємо, сприятиме розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя хімії, формуванню у нього стійких умінь самостійної роботи, підвищить рівень сформованості експериментальних умінь та навичок проводити демонстраційний хімічний експеримент у школі [3].

Віртуальний хімічний експеримент може використовуватися студентами в таких випадках:

- для підготовки до проведення дослідів – (щоб ознайомитися із зовнішнім виглядом вихідних речовин, звернути увагу на їх фізичні властивості (колір, агрегатний стан речовин), зазначити умови проходження реакцій (нагрівання, перемішування, прожарювання), визначити ознаки проходження реакцій (випадання осаду, виділення газу, тепловий ефект), наочно переконатись у фізичних властивостях продуктів реакції (колір, агрегатний стан));

- для здійснення системи контролю (у вигляді німих роликів, роликів-помилки);

- для самоаналізу (щоб продивившись відео фрагмент, студент міг виправити свої помилки).

Нами проведена робота зі створення віртуальної хімічної лабораторії для учнів 7-9 класів з неорганічної хімії, що охоплює усі без виключення демонстраційні хімічні досліди. Їх підібрано відповідно до нової програми 12-річної школи.

До складу віртуальної хімічної лабораторії входить 44 досліди, які систематизовані таким чином:

- 7 клас (16 дослідів), тривалість відеофрагментів – 1 год. 18 хв.

Теми: “Вступ”, “Початкові хімічні поняття”, Прості речовини: метали і неметали”

- 8 клас (17 дослідів), тривалість відеофрагментів – 1 год. 06 хв.

Теми: “Основні класи неорганічних сполук”, Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д.І. Менделєєва. Будова атома”.

- 9 клас (11 дослідів), тривалість відеофрагментів – 56 хв.

Теми: “Розчини”, “Хімічні реакції”.

Фільмування відеофрагментів повністю відтворює реальний хімічний експеримент, що проводиться з додержанням усіх вимог до демонстраційних дослідів і правил техніки безпеки [4].

Використання запропонованої віртуальної хімічної лабораторії дасть можливість студентам – майбутнім учителям хімії – якщо не реально, то віртуально ознайомитися з усіма хімічними експериментами; оволодіння технікою проведення експерименту дасть можливість економити час та надати більшу увагу методиці пояснення дослідів; озброєння студентів знаннями реального проведення дослідів дасть їм можливість модернізувати програмні досліди.

Поєднуючи досконалу техніку проведення експериментів та філігранну методику їх пояснення, студент – майбутній учитель хімії – повною мірою буде здатним до мобільного використання своїх знань, умінь, навичок, як у педагогічній діяльності, так і в науково-методичній, що забезпечить формування спеціаліста відповідно до вимог європейської освітньої системи.

Список використаної літератури

1. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 липня 2006 року №396-р „Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки” // Збірник нормативно-правових документів з вищої освіти. – К., 2007. – 87 с.
2. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки // Збірник нормативно-правових документів з вищої освіти. – К., 2007. – 87 с.
3. Максимов О. С. Інформаційні технології як одна з педагогічних умов процесу індивідуалізації навчання хімії / Максимов О. С, Малев Ю. Г., Чудакова Ю. В. // Матер. наук. конф. "Нові виміри сучасного світу." –Мелітополь, 2005. – Т.1., Ч.2. – С. 86-89.
4. Леонова О.Н. Методика использования образовательных ресурсов на электронных носителях / Леонова О.Н. // Химия. – 2005. – № 8. – С. 13–21.

*Інна Пожарко,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: докт. фіз.-мат. наук,
професор П.П.Горбик.*

Адсорбційні властивості композитів на основі Fe_xO_y

Проблема вилучення катіонів важких металів із природних та техногенних розчинів залишається актуальною і сьогодні. Одним із шляхів її вирішення є адсорбція на природних адсорбентах, серед яких важливе місце належить сполукам Fe_xO_y . Метою нашого дослідження був аналіз можливостей використання композитів на основі Fe_xO_y в якості адсорбентів катіонів важких металів. У зв'язку з цим, завдання роботи полягало у вивченні сучасного досвіду досліджень у сфері адсорбційних властивостей Fe_xO_y .

Зупинимося на окремих моментах адсорбційних процесів. Будь-яка система прагне до зниження поверхневої енергії, й це прагнення призводить до перерозподілу концентрацій між об'ємом та поверхнею з тим, щоб поверхневий натяг був мінімальним. У загальному випадку при контакті двох будь-яких фаз концентрація речовини, що веде до зниження поверхневого натягу, буде самодовільно збільшуватися біля поверхні поділу фаз. Таке явище зміни концентрації речовини у поверхні поділу фаз в порівнянні із об'ємною фазою – називається адсорбцією. Адсорбція (від лат. *sorbeo* — поглинаю) являє собою вибіркоче поглинання речовини з газового чи рідкого середовища поверхневим шаром твердого тіла (адсорбенту) чи рідини. Компонент, що поглинається, який вміщується в суцільному середовищі (газі, рідині), називають адсорбтивом, а той, що вміщується в адсорбенті – адсорбатом. Адсорбційні явища багатогранні, оскільки можливі комбінації агрегатного стану та складу граничних фаз є різноманітними. Але всі вони відбуваються зі зниженням енергії Гіббса (ізобарний процес) або енергії Гельмгольца (ізохорний процес) [1, 2].

Оскільки в роботі в якості адсорбентів проаналізовані сполуки Fe_xO_y , наведемо основні характеристики магнетиту та гематиту. Гематит Fe_2O_3 отримують прожарюванням ферум (III) гідроксиду у вигляді буро-червоного порошку чи, при більш сильному нагріванні, у вигляді темно-сірої блискучої кристалічної маси. Після сильного прожарювання він стає нерозчинний у кислотах, так як і відповідні оксиди хрому і алюмінію, яким Fe_2O_3 ізоморфний. Fe_2O_3 утворює кристалічну ґратку типу корунду. Питома густина прожареного Fe_2O_3 рівна 5,20. У природі Fe_2O_3 зустрічається у вигляді червоного залізняку, який утворює щільну зернисту, землисту чи лускату масу сіро-металевого, чорного чи червоно-бурого кольору. Різновидами природного Fe_2O_3 є залізний сланець (утворюючий листочки), залізна сметана, червоний (землистий) залізняк, залізний блиск (спекулярит). Останній має чітку кристалічну будову і забарвлення від сіро-

металічного до чорного, але на неглазурованому фарфорі дає, як і інші різновиди Fe_2O_3 , червону мітку. Червоний залізняк є важливою вихідною сировиною для металургії. Деякі різновиди природного ферум оксиду, головним чином червоний залізняк, а також штучно добуті різновиди Fe_2O_3 застосовують у якості фарб, а в деяких випадках – як каталізатори.

Магнетит Fe_3O_4 має структуру оберненої шпінелі $\text{Fe}^{3+}(\text{Fe}^{2+}\text{Fe}^{3+})\text{O}_4$; це означає, що 7 із катіонів займають тетраедричні порожнини в кубічній щільній упаковці аніонів O_2 , а рівна кількість катіонів Fe^{2+} і Fe^{3+} розташовуються в октаедричних порожнинах. Висока електронна провідність Fe_3O_4 , наприклад, у порівнянні з оксидом Mn_3O_4 (перекручена нормальна структура шпінелі), обумовлюється постійним обміном електронами між іонами Fe^{2+} і Fe^{3+} , розташованих в октаедричних позиціях. При температурі 119 К магнетит стає антиферромагнетиком, його симетрія знижується до ромбоєдричної або зовсім до низько симетричної. Колір – чорно-блискучий, сіро-чорний. Відблиск металічний, інколи буває жирний чи матовий. Непрозорий. Колір риски чорний. Твердість 5,5-6. Щільність 4,9-5,2.

Магнетит не реагує з водою. Із розчину кристалізується гідрат $(\text{Fe}^{\text{II}}\text{Fe}^{\text{III}})_2\text{O}_4 \cdot 2\text{H}_2\text{O}$. У вогкому середовищі легко окиснюється киснем повітря, реагує з кислотами. Завдяки високій електропровідності із магнетиту виготовляють електроди, які використовують для електролізу хлоридів лужних металів [3].

На сьогодні існує ціла низка досліджень, присвячених синтезу та дослідженню адсорбційних властивостей щодо катіонів важких металів оксигенних сполук ферума, зокрема Fe_2O_3 та Fe_3O_4 . Так у роботах [4] автори проаналізували структуру $\alpha\text{-Fe}_2\text{O}_3$ (1102) до і після реакції з $\text{Fe}(\text{II})$ з водних розчинів (рН=5) за умов відсутності кисню. Досліджено довжину зв'язку $\text{Fe}-\text{O}$ і проаналізована можливість окиснення $\text{Fe}(\text{II})$ до $\text{Fe}(\text{III})$.

Адсорбція катіонів Co^{2+} з нітратнокислих розчинів, використовуючи нанопористий магнетит Fe_3O_4 та $\gamma\text{-Fe}_2\text{O}_3$, була вивчена в залежності від часу контакту, рН розчину, $t^\circ\text{C}$ та концентрації розчину. Встановлено, що рівновага встановлюється вже через 5 хв., а насиченість сорбенту досягається близько $5,8 \cdot 10^{-5}$ та $3,7 \cdot 10^{-5}$ моль/м². Також проаналізовані можливі механізми адсорбції даного катіону та розраховано ентальпію процесу. Суттєвий вплив рН розчину на адсорбцію Co^{2+} , Zn^{2+} адсорбентами Fe_2O_3 та Fe_3O_4 досліджено і в роботі.

Серед катіонів важких металів значна увага приділена Cu^{2+} . Так у роботі [5] проведені вимірювання сорбції Cu^{2+} на нанодисперсному гематиті з середнім діаметром 7 нм, 25 нм та 88 нм в 0,1М розчині натрій нітрату з рН=0,6. Авторами запропоновано складний адсорбент за участю міді, що виготовлено на основі Fe_3O_4 та інших компонентів для адсорбції Cu^{2+} з водних розчинів (рН=5,5, 25⁰ С) та побудовані відповідні ізотерми. Крім основного Cu^{2+} , наведені дані й для інших катіонів – Zn^{2+} , Co^{2+} та Ni^{2+} .

Залежність адсорбції Cu^{2+} з водного та водно-органічного змішаного розчину на Fe_2O_3 від рН, температури. Сорбція Cu^{2+} в присутності різних розчинників відповідала тенденції: водний етиловий спирт-водний метанол-водний розчин, що відповідає збільшенню їх діелектричної проникності. У роботі для пояснення механізму адсорбційного процесу були застосовані різні моделі.

Нанодисперсний магнетит $\gamma\text{-Fe}_2\text{O}_3$ з середнім діаметром 50 нм був синтезований методом співсаджень та використаний для адсорбції Mo(VI) з водних розчинів. Вивчено вплив рН, температури, концентрації розчину на адсорбцію і встановлено, що рівновага настає вже менш ніж за 10 хв. і не залежить від початкової концентрації Mo(VI) . Максимум адсорбції відповідає рН від 4,0 до 6,0 і становить, згідно ізотерм Ленгмюра, 33,4 мг/г. Результати свідчать про перспективність застосування $\gamma\text{-Fe}_2\text{O}_3$ для видалення Mo(VI) з води.

На основі окремих одержаних даних можна зробити висновок про перспективність застосування матеріалів на основі Fe_xO_y в якості адсорбентів зокрема катіонів важких металів.

Список використаної літератури

1. Щукин Е.Д. Коллоидная химия: учебник для универ. и химико-технолог. Вузов / Щукин Е.Д., Перцов А.В., Амелина Е.А.; под ред. Щукина Е.Д. – М.: Высш. шк. – 2004. – 445 с.
2. Пальтиель Л.Р. Коллоидная химия: учеб. пособ. / Пальтиель Л.Р., Зенин Г.С., Волюнец Н.Ф. – СПб.: СЗТУ, 2004. – 68 с.
3. Реми Г. Курс неорганической химии / Реми Г.; под ред. А.В. Новоселовой. – М.: Мир, 1974. – 776 с.
4. Kunaljeet S. Tanwar. Fe(II) adsorption on hematite (0 0 0 1) / [Kunaljeet S. Tanwar, Sarah C. Petitto, and other] // Geochimica et Cosmochimica Acta. – 2009. – Vol. 73, Is. 15. – P. 4346 – 4365.
5. Yuen-Hua Wang. Removal of heavy metal ions from aqueous solutions using various low-cost adsorbents / Yuen-Hua Wang, Su-Hsia Lin and Ruey-Shin Juang // Journal of Hazardous Materials. – 2003. – Vol. 102, Is. 2.-3. – P. 291 – 302.

*Альона Жмурчук,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: канд. хім. наук,
доцент кафедри хімії В.В. Листван.*

Потенційні рідкі кристали з холестерилловим фрагментом

Усе частіше на сторінках наукових, а останнім часом і науково-популярних, журналів з'являється термін "рідкі кристали".

Речовини і суміші речовин, які знаходяться в такому стані, для якого характерні властивості рідини (текучість, властивість утворювати краплі,

злиття крапель при їхньому зіткненні) й кристалу (оптичні властивості), одержали назву рідких кристалів. У наш час рідкі кристали широко застосовуються у техніці – рідкокристалічні дисплеї, годинники, термометри; у медицині – для діагностики різних захворювань... За допомогою холестеричних рідких кристалів уже зараз можливо визначити розміщення і характер пухлин у різних органах, визначити рівень ампутації кінцівок, біологічно-активні точки для голковколівання. Такий неповний перелік найцікавіших властивостей і застосувань рідких кристалів говорить про те, що вони стають великими помічниками прискорення науково-технічного прогресу [4].

Ще в 1888 році австрійський ботанік Ф. Рейнітцер, досліджуючи нову синтезовану ним речовину холестерилбензоат, виявив, що при температурі 145°C кристали цієї речовини плавляться, утворюючи каламутну сильно розсіваючу світло рідину. При подальшому нагріванні до температури 179°C рідина освітлюється, тобто починає вести себе в оптичному відношенні як звичайна рідина, наприклад, вода. Неочікувані властивості холестерилбензоат виявив у каламутній фазі. Розглядаючи цю фазу під поляризаційним мікроскопом, Рейнітцер виявив, що вона має властивість подвійного заломлення. Це значить, що показник заломлення світла, тобто швидкість світла в цій фазі, залежить від поляризації [2].

На початку ХХ століття Д. Форлендер із своїми аспірантами виготовив декілька сотень нових рідких кристалів. Це було яскравим доказом реальності рідких кристалів [5].

Великий вклад в основи класифікації рідких кристалів вніс французький учений Ж. Фрідель, який розділив рідкі кристали на два типи: нематичні (від грецького “нема” – нитка) і смектичні (від грецького “смегма” – мило). У свою чергу нематичні рідкі кристали він розділив на власне нематичні (коротко нематіки) і холестеричні (холестерини) [3].

До 60-х років дослідженням рідких кристалів займалися лише одиночки. А тим часом швидко розвивається електроніка. На зміну традиційним і звичним обладнанням ідуть рідкокристалічні системи відображення інформації. Як часто буває, технічні потреби не тільки стимулюють розробку проблем, пов'язаних із практичними додатками, але й часто змушують переосмислити загальне відношення до відповідного розділу науки. Так відбулося й з рідкими кристалами [4].

Мета цієї статті – розкрити суть одного з методів одержання рідких кристалів з холестериловим фрагментом.

Значну і цінну групу серед рідких кристалів становлять похідні холестеролу, одна із важливих властивостей яких – здатність змінювати колір у разі зміни температури [1]. Зокрема, такі властивості мають холестерилові естери ненасичених кислот. Деякі з них, наприклад, естери коричневої та п-нітрокоричної кислот, містяться в каталозі хімічних реактивів,

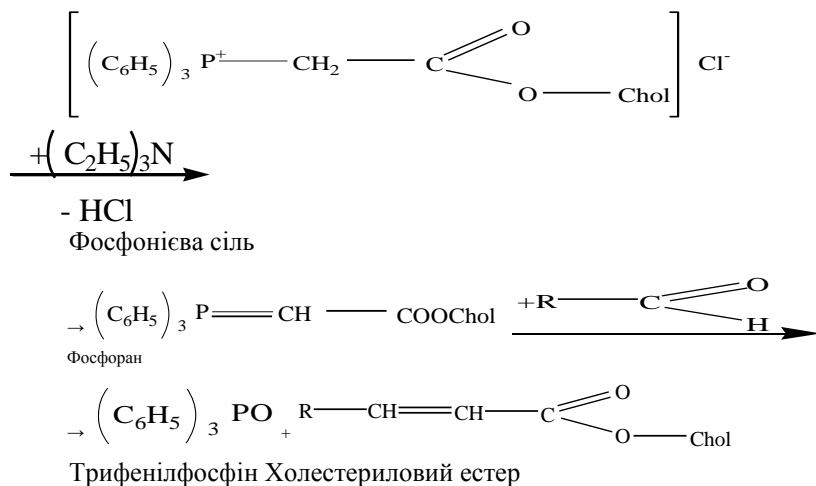
тобто випускаються і продаються як хімреактиви (і разом з тим рідкі кристали).

Незважаючи на те, що вже відомі тисячі рідких кристалів, продовжується синтез нових сполук цієї групи з метою пошуку речовин з можливо кращими властивостями і більше ефективних для використання в тому чи іншому напрямку. Що стосується згаданих уже холестеринових естерів ненасичених кислот, то асортимент їх обмежений, оскільки не завжди доступними є самі такі кислоти. По-друге, може бути затруднене перетворення цих кислот у холестеринові естери з огляду, наприклад, на недостатню стійкість деяких ненасичених кислот.

З метою пошуку нових похідних холестеролу ми розробили прямий метод одержання холестеринових естерів ненасичених кислот на основі реакції Віттіга. Вихідними речовинами є раніше добута фосфонієва сіль з холестериновим фрагментом та деякі альдегіди (аліфатичні, ароматичні та гетероциклічні).

Реакція Віттіга полягає в тому, що фосфонієві солі при дії основ, в результаті відщеплення гідрогенгалогенідів, перетворюються в фосфорани, які далі взаємодіють з альдегідами з безпосереднім утворенням холестеринових естерів ненасичених кислот та трифенілфосфіноксиду [3]. У ролі основи ми брали триетиламін, що дає можливість проводити реакцію Віттіга в одну стадію з використанням фосфонієвих солей без попереднього виділення з них алкіліденфосфоранів. Фосфонієву сіль ми розчиняли в етанолі, додавали альдегід і триетиламін. Фосфоран, що утворюється з фосфонієвої солі при дії триетиламіну, вступає в реакцію з альдегідами. У результаті реакції утворюються холестеринові естери ненасичених кислот.

Реакція проходить за такою схемою:

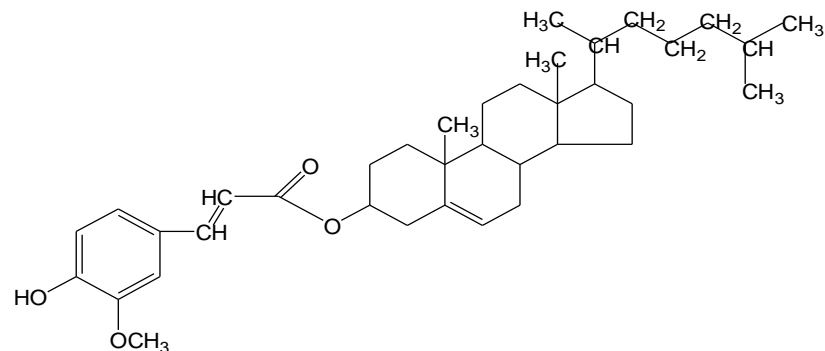


оксид ненасиченої кислоти

Реакція Віттіга проходить в м'яких умовах при кімнатній температурі, нагрівання необхідне лише в умовах малорозчинних альдегідів. Зручними розчинниками для проведення реакції є нижчі спирти (етанол, 2-пропанол), у яких легко розчиняється вихідна фосфонієва сіль, а продукти випадають в осад.

Проведено реакції фосфонієвої солі із аліфатичними альдегідами (арабіноза, пропаналь, пентаналь, ізомасляний альдегід, цитраль), ароматичними (п-хлорбензальдегід, α -бромкоричний альдегід, 3,4-диметоксибензальдегід, ванілін) та гетероциклічними альдегідами (фурфураль, 2-тіофенальдегід). Прикладом може бути холестерилловий естер ферулової кислоти, отриманий на основі ваніліну (альдегід).

Одержані естери – кристалічні речовини різного забарвлення, деякі з них при плавленні поводять себе як рідкі кристали, утворюючи мезофазу (напіврозплавлена речовина змінює колір). Дані речовини під час плавлення у відповідному інтервалі температур забарвлюються мінливими кольорами, переважно червоним відтінком, а перед повним плавленням – синьо-зеленим. Це вважається ознакою рідкокристалічних властивостей, причому



саме рідких кристалів холестеричного типу. Для уточнення їх властивостей потрібні подальші фізичні дослідження.

Список використаної літератури

1. Беляков В.А. Жидкие кристаллы / Беляков В.А. – М.: Знание, 1986. – С. 96 – 97.
2. Гребенкин М.Ф. Жидкокристаллические материалы / Гребенкин М.Ф., Иващенко А.В. – М.: Химия, 1989. – С. 278.
3. Колодяжний О.І. Хімія ілідів фосфору / Колодяжний О.І. – К.: Наукова думка, 1994. – С. 398 – 400.
4. Мала гірнича енциклопедія: в 3-х т. / за ред. В. С. Білецького. — Донецьк: „Донбас”, 2004. – С. 69-73.
5. Чистяков И.Г. Жидкие кристаллы / Чистяков И.Г. – М.: Наука, 1996. – С. 156.

Тетяна Бондарчук,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: канд. хім. наук,
доцент Н.В.Кусяк.

Адсорбційні властивості Fe₃O₄

Інтенсивний розвиток промисловості, низький рівень обладнання та технологій призводять до стрімкого погіршення стану навколишнього середовища, зокрема природних водних систем. Сучасні фізико-хімічні та хімічні способи очищення розчинів від катіонів важких металів не завжди забезпечують необхідний ступінь їх вилучення, а також вимагають значних коштів, внаслідок чого виникає питання про удосконалення існуючих або розробку нових способів очищення. Тому на сьогодні є актуальним завдання розробки ефективних, економічно вигідних та, передусім, безпечних технологій для вирішення цієї проблеми. Застосування сорбційних технологій є перспективним та прогресивним напрямком очищення води та водних розчинів.

Сорбція являє собою процес поглинання газів, пари чи розчинених речовин поверхнею й об'ємом твердого тіла чи рідини. У більшості випадків цей процес є оборотним, і поряд з поглинанням речовин має місце явище **десорбції** (процес протилежний явищу сорбції). *Якщо сорбовані молекули переходять в об'єм сусідньої фази, то мова йде про абсорбцію, наприклад, при наводненні деяких металів чи розчиненні газів у рідині.*

Адсорбція являє собою накопичення молекул сорбата в поверхневому шарі твердого тіла чи рідини [1]. *Адсорбція на твердих тілах може проходити як з газових фаз, так і з рідких середовищ. При цьому необхідно розрізняти фізичну адсорбцію і хемосорбцію. Фізична адсорбція зумовлена ван-дер-ваальсовими, або електростатичними, силами притягання частинок адсорбованої речовини до частинок адсорбенту. Оборотною процесу фізичної адсорбції створює сприятливі умови для послідовного проведення процесів адсорбції (поглинання речовини адсорбентом) та десорбції (вилучення з адсорбенту поглиненої речовини). Хемосорбція пов'язана з утворенням хімічних сполук на поверхні адсорбенту [2].*

В якості адсорбентів застосовуються як синтетичні, так і природні матеріали. Fe₃O₄ володіє унікальними фізичними та хімічними властивостями, а останнім часом проведенні дослідження, що свідчать про можливість використання даної сполуки як адсорбента.

Метою даної роботи стало вивчення адсорбційних властивостей Fe₃O₄ щодо катіонів важких металів. Для досягнення поставленої мети було вивчено сучасний стан досліджень адсорбційних властивостей Fe₃O₄ і досліджено адсорбційні властивості C – Fe₃O₄ щодо катіонів Cu²⁺ та Pb²⁺.

Об'єктом даного дослідження виступав Fe_3O_4 та модифіковане магнетитом вугілля, а предметом – адсорбція катіонів Cu^{2+} та Pb^{2+} на даних адсорбентах.

Магнетит (Fe_3O_4 , або $\text{Fe}_2\text{O}_3\cdot\text{FeO}$), володіє певними магнітними властивостями та має структуру оберненої шпінелі $\text{Fe}^{3+}(\text{Fe}^{2+}\text{Fe}^{3+})\text{O}_4$, тобто означає, що 7 із катіонів займають тетраедричні порожнини в кубічній щільній упаковці аніонів O^{2-} , а рівна кількість катіонів Fe^{2+} і Fe^{3+} розташовуються в октаедричних порожнинах. Висока електронна провідність Fe_3O_4 обумовлюється постійним обміном електронами між іонами Fe^{2+} і Fe^{3+} , розташованих в октаедричних позиціях [3]. Магнетит забарвлений у чорний колір, має густину близько $4,9 - 5,2 \text{ г/см}^3$, а твердість 6 – 6,5. Нагрівання до 400°C приводить до часткового окиснення магнетиту, а термообробка при температурі 470°C викликає майже повний перехід магнетиту в $\alpha\text{-Fe}_2\text{O}_3$.

Магнетит одержували за реакцією співосадження солей Fe(II) та Fe(III)
$$\text{Fe}^{2+} + 2\text{Fe}^{3+} + 8\text{NH}_4\text{OH} = \text{Fe}_3\text{O}_4 + 4\text{H}_2\text{O} + 8\text{NH}_4^+ [4].$$

Дослідження адсорбційних властивостей проводилось у статичному режимі адсорбції. Використовували наважки певної масою адсорбенту. Використовували розчини досліджуваних катіонів різної концентрації від 10^{-6} до 10^{-3} . Час контакту – 5 годин. Ємність сорбенту (A) визначали за формулою $A = (C_0 - C_p) \cdot V/m$. Концентрацію катіонів у розчині визначали атомно – адсорбційним методом аналізу на полум'яному атомно – адсорбційному спектрофотометрі С-115-ПК.

Були проведені дослідження адсорбційних властивостей вугілля різних марок, модифікованого Fe_3O_4 : БАВ – Fe_3O_4 (13% Fe_3O_4), СКС – Fe_3O_4 (25,2% Fe_3O_4), СКН – Fe_3O_4 (19,8% Fe_3O_4).

Для прикладу, на рис.1-3 наведені ізотерми адсорбції Cu^{2+} та Pb^{2+} на модифікованих СКС, БАВ.

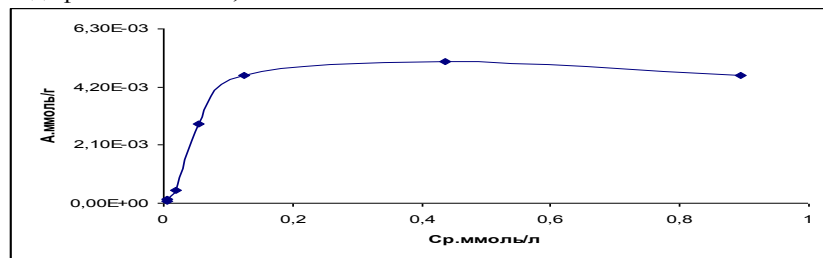


Рис.1. Графік залежності сорбційної ємності БАВ- Fe_3O_4 від рівноважної концентрації Cu^{2+} .

Як свідчать дані ізотерм, за певної концентрації досягається насичення адсорбенту, а середнє значення ємності знаходиться в межах 87,6%.

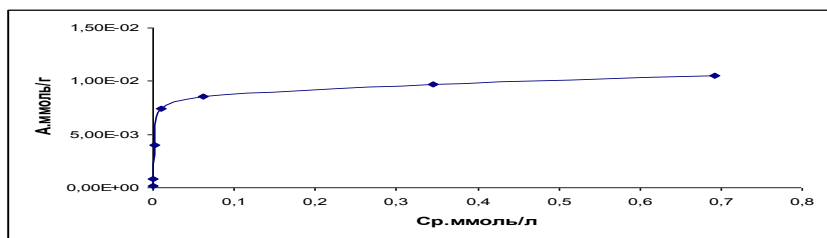


Рис.2. Графік залежності сорбційної ємності СКС- Fe_3O_4 від рівноважної концентрації Pb^{2+}

Даний графік ілюструє нам адсорбцію Pb^{2+} на модифікованому СКС. Ізотерма є зростаючою, що свідчить про можливу подальшу адсорбцію. Відсоток сорбції Pb^{2+} на СКС – Fe_3O_4 – в межах 58,9%.

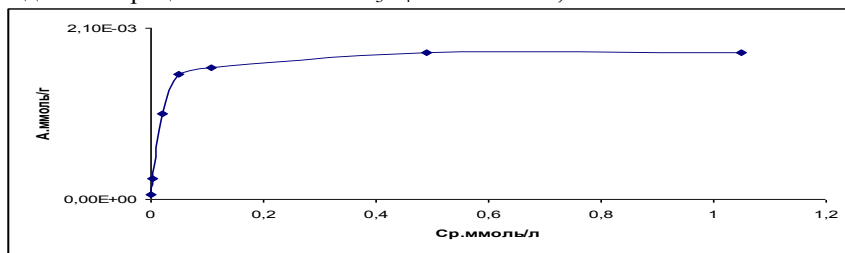


Рис.3. Графік залежності сорбційної ємності БАВ- Fe_3O_4 від рівноважної концентрації Pb^{2+}

Дана ізотерма також є зростаючою, що свідчить про достатньо високу ємність даного композиту. Відсоток сорбції в межах 82,88%.

Таким чином, у роботі нами було проаналізовано сучасний стан досліджень щодо адсорбційних властивостей Fe_3O_4 , а також одержано ряд даних по адсорбції Cu^{2+} , Pb^{2+} на композитах складу С – Fe_3O_4 .

Список використаної літератури

1. Марченко А.В. Дисперсность, пористость, сорбционные и ионообменные свойства твердых тел / Марченко А.В., Максин В.И., Теселкин В.В. // Химия и технология воды. – 1998. – Т.20, №2. – С. 139-144.
2. Запорожец О.А. Имобилизация аналитических реагентов на поверхности носителей / Запорожец О.А., Гавер О.М., Сухан В.В. // Успехи химии. – 1997. – Т.66, №7. – С. 703-712.
3. Реми Г. Курс неорганической химии / Реми Г.; под ред. А.В. Новоселовой. – М.: Мир, 1974. – 776 с.
4. Семко Л.С. Синтез и свойства нанокompозитов на основе магнетита и полимеров / [Семко Л.С., Горбик П.П., Сторожук Л.П. и др.] // Тез. докл. междунар. конф. “Современное материаловедение: достижения и проблемы”. – ММС – 2005. – Киев, 2005. – том II. – С. 693–694.

*В'ячеслав Концедайло,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: канд. хім. наук,
доцент О.Ю. Кичкирук.*

Синтез та вивчення адсорбційних властивостей нанокompозиту кремнезем-поліанілін

В умовах постійного зростання рівня антропогенного забруднення довкілля актуальною проблемою залишається розробка дешевих, ефективних, здатних до регенерації й багаторазового використання сорбентів для очищення забрудненої техногенної води

Хімічне закріплення комплексоутворювачів на поверхні мінеральних адсорбентів, зокрема кремнеземів, дозволяє поєднати переваги неорганічних носіїв (розвинена поверхня, ненабухання у водних та органічних розчинах, висока швидкість встановлення адсорбційної рівноваги) зі специфічністю відомих аналітичних реагентів. Важливо при цьому, щоб в результаті ковалентного зв'язку центрів поверхні з функціональними групами реагента зберігались властивості останнього.

Це дозволить використовувати їх для вилучення і предконцентрування іонів токсичних металів з розчинів, стічних і промивних вод, а також для застосування сорбентів в аналізі природних і промислових матеріалів та об'єктів навколишнього середовища.

Завдяки своїм окисно-відновним та електропровідним властивостям, здатності до комплексоутворення, композити поліаніліну (PAN) і високодисперсних матриць, зокрема кремнезему, можуть знайти широке застосування, зокрема як неорганічні адсорбенти, матриці для наступного закріплення на поверхні активних сполук і важливих аналітичних реагентів, у хроматографії тощо [1, 2]. PAN може існувати у трьох формах: лейкоемеральдинова (LB), емеральдинова (EB), пернігроанілінова (PNB) основи, схеми яких наведено на рис.1.

Тому метою роботи є одержання композиту кремнезем-поліанілін та дослідження його фізико-хімічних властивостей, зокрема адсорбційні властивості щодо катіонів деяких металів.

Синтез композиту кремнезем-поліанілін. У плоскодонну колбу об'ємом 500 мл вносили 5 г аеросилу (300 м²/г), 200 мл 1,2 М хлоридної кислоти з 3,2 г амоній пероксодисульфату, перемішували магнітною мішалкою до утворення гомогенної суміші й при перемішуванні приливали 60 мл 1,2 М хлоридної кислоти з 2,48 г анілін хлориду. Синтез тривав 24 год. за кімнатної температури (25°C) при перемішуванні. Одержану суспензію відмивали багаторазовою декантацією з наступним центрифугуванням.

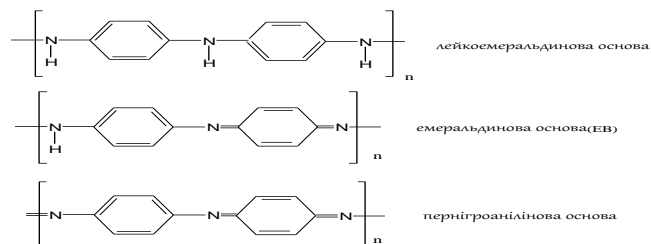


Рис.1. Можливі форми існування PAN, як органічного реагента [1,3]

Спектральні дослідження у видимій області PAN та композиту. До 5 мл розчину композиту чи PAN приливали для варіювання рН різні об'єми 0,1 М розчину KOH чи HCl, залежно від характеру дослідження, вводили аскорбінову кислоту чи (амоній пероксодисульфату, доводили об'єм до 15 мл дистильютом. рН розчину визначали іонометром ІО-120. Спектр одержаного розчину реєстрували спектрофотометром Specord UV VIS.

Дослідження зміни спектрів в залежності від рН проводили в межах від 1,5 до 12 з кроком $\sim 0,5$. Для запобігання осідання колоїдних розчинів PAN та нанокompозиту, перед усіма замірами і відборами проб проводили інтенсивне механічне перемішування.

Дослідження спектральних характеристик PAN та нанокompозиту потрібні для порівняння їхніх кислото-основних властивостей та з'ясування впливу поверхні кремнезему на властивості поліаніліну. Протонування, депротонування, відновлення, окиснення (за винятком дії надлишку реагента, що спричиняє руйнування PAN) – процеси оборотні, відбуваються швидко, за час змішування розчинів.

Спектри ЕВ (рис. 1) мають максимум поглинання при довжині хвилі близько 670 нм, який при протонуванні ЕВ (утворюється емеральдинова сіль, ES) зникає, і одночасно зростає поглинання при 510 та 780 нм. У спектрах нанокompозиту спостерігається незначний зсув максимумів поглинання у короткохвильовій області (депротонованого – до 650 нм, протонованого – відповідно до 500 та 765 нм).

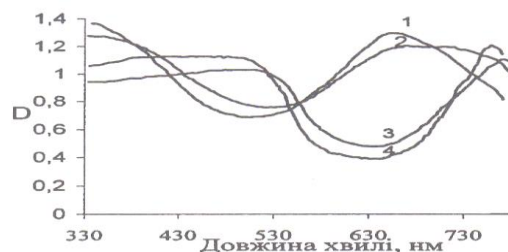


Рис. 1. Спектри електронного відбиття поліаніліну (2,3) та композиту кремнезем-PAN (1,4), одержаних при рН=9,6 (1,2) та рН=2,2 (3,4)

Вивчення кінетики адсорбції іонів Cu^{2+} та Co^{2+} композитом кремнезем-поліанілін.

Дослідження кінетики адсорбції іонів Cu^{2+} композитом кремнезем-поліанілін проводили в статичному режимі. Для цього використовували 0,1 г адсорбенту на 25 мл розчину, що містив 4 мкг/мл Cu^{2+} . Робочий розчин Cu^{2+} готували шляхом розведення стандартного розчину. Концентрацію іонів Cu^{2+} в розчині визначали на атомно-абсорбційному спектрофотометрі С-115-ПК при $\lambda=327,5\text{нм}$. Для побудови калібровочного графіка використовували такі концентрації: $C_1 = 0,400$ мкг/мл, $C_2 = 2,00$ мкг/мл, $C_3 = 4,00$ мкг/мл.

Дослідження кінетики адсорбції іонів Co^{2+} композитом кремнезем-поліанілін проводили в статичному режимі. Для цього використовували 0,1 г адсорбенту на 25 мл розчину Co^{2+} . Робочий розчин Co^{2+} готували шляхом розведення стандартного розчину. Концентрацію іонів Co^{2+} в розчині визначали на атомно-абсорбційному спектрофотометрі С-115-ПК при $\lambda=240,7$ нм. Для побудови калібровочного графіка використовували такі концентрації: $C_1 = 0,700$ мкг/мл, $C_2 = 3,50$ мкг/мл, $C_3 = 7,00$ мкг/мл. Результати вимірювань наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

***Залежність адсорбційних властивостей композиту кремнезем-
PAN щодо іонів Co^{2+} та Cu^{2+} від часу***

($m_{\text{сорб}}=0,1$ г, $V_{\text{р-ну}}=25$ мл, $C_{\text{катиона}}=4$ мкг/мл)

Йони металу	Час, хв. / % Сорбції					
	5	10	20	30	60	1440
Co^{2+}	24,9	32,27	33,43	33,79	32,96	32,82
Cu^{2+}	3,12	8,16	10,3	20,88	21,39	19,38

Відсоток сорбції визначається за формулою: $(C_o - C_p)/C_o * 100\%$, де C_o – концентрація іонів металу в розчині до сорбції, C_p – рівноважна концентрація відповідного катіона у розчині.

З таблиці 1 видно, що за 30 хв найбільш повно відбувається адсорбція. Це означає, що рівновага в системі настає приблизно за 30 хв.

Список використаної літератури

1. Вознюк В.І. Нанокompозити кремнезем-поліанілін спектроскопія видимої області / Вознюк В.І., Янишпольський В.В., Тьортих В.А., Оніщенко Ю.К. // Хімія, фізика та технологія поверхні. – К.: Академія, 2003.
2. Гетероцепные азотсодержащие полимеры в качестве сорбентов / Малофеева Г.И., Петрухин О.М., Половинкина Г.М. // Журн. аналитическая химия. – 1987. – Т. 42, №7. – С. 1204-1207.
3. Solotomayor P.T. Construction and evaluation of outer optical pH sensor based on polyaniline-porous vycor, glass nanocomposite / [Solotomayor P.T., Raimundo I.M., Zarbin A.J.G. and outhier] // J. Sensors and Actuators. – 2001. – V74. – P. 157-162.

*Олексій Богданець,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: канд. хім. наук,
ст. викладач Р.О. Денисюк.*

Полірування напівпровідникових матеріалів CdTe та Cd_{1-x}Mn_xTe розчинами системи H₂O₂ – HI – лактатна кислота

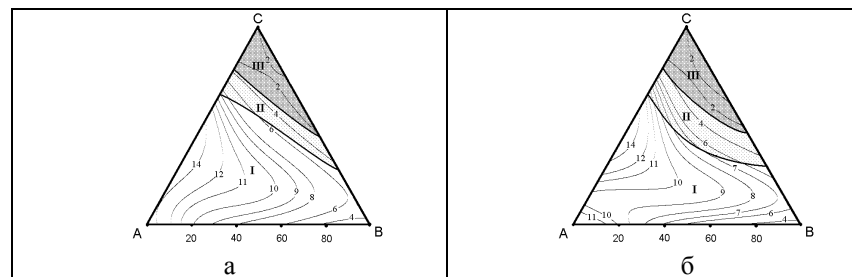
Розвиток твердотільної електроніки тісно пов'язаний із прогресом в області обробки поверхні напівпровідників. Хімічна обробка поверхні напівпровідникових матеріалів та плівок є невід'ємною складовою частиною технології виготовлення різноманітних приладів сучасної електроніки. Для отримання високоякісної полірованої та структурно досконалої, бездефектної поверхні підкладок із збереженням необхідних геометричних параметрів використовують як хіміко-механічне, так і хіміко-динамічне полірування [1, 2].

Кадмій телурид та тверді розчини Cd_{1-x}Mn_xTe – найбільш широко використовувані напівпровідникові матеріали групи A^{II}B^{VI} при виготовленні приладів сучасної електроніки. Широкозонні напівпровідникові кристали твердих розчинів Cd_{1-x}Mn_xTe є перспективним матеріалом для виготовлення детекторів x- і γ-випромінювання [3, 4]. Однак існують технологічні проблеми при виборі оптимальних складів поліруючих травильних композицій як для хіміко-механічного, так і для хіміко-динамічного полірування [5]. Саме тому виникає необхідність проведення комплексних досліджень процесів, які проходять на границі розділу вказаних напівпровідників з різними активними середовищами з метою створення нових травильних композицій та режимів модифікації поверхні напівпровідникових матеріалів типу A^{II}B^{VI}.

Попередні експерименти та аналіз складу травильних композицій показали перспективність використання для різних обробок поверхні CdTe та Cd_{1-x}Mn_xTe іодвмісних та іодвиділяючих розчинів, які володіють хорошими поліруючими властивостями і характеризуються низькими швидкостями травлення [6].

Метою роботи є дослідження характеру хімічного розчинення CdTe та твердих розчинів Cd_{1-x}Mn_xTe (0,7 < x < 0,5) іодвиділяючих розчинах H₂O₂–HI–лактатна кислота, розробка та оптимізація травильних композицій і вибір технологічних режимів обробки оптимізованими травильними сумішами для формування якісної полірованої поверхні.

Методика виконання експерименту. Дослідження проводили за методикою диску що обертається [1, 2]. Перед проведенням експерименту поверхню напівпровідника полірували в універсальному травнику для зняття порушеного при механічній обробці шару. У водних розчинах системи H₂O₂ – HI окисником виступає вільний йод, який утворюється в



результаті реакції (1). Для встановлення рівноваги розчини витримували протягом 1-1,5 годин.



Після травлення зразки промивали в 0,5 М розчині натрій тіосульфату та промивали в дистильованій воді три рази.

За результатами досліджень будували діаграми Гіббса з допомогою симплексних ґраток Шеффе-Гіббса.

Результати. Дослідження проводили в розчинах концентраційного інтервалу, приведеному на рис. 1, за об'ємним співвідношенням компонентів системи $H_2O_2 - HI - C_3H_6O_3$ у вершинах трикутника А,В,С відповідно А – 2:98:0; В – 2:38:60; С 10:90:0.

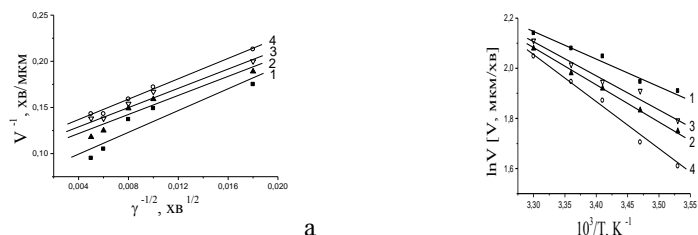
Встановлено, що розведення травильних розчинів лактатною кислотою монотонно сповільнює швидкість травлення напівпровідників з 15 до 4 мкм/хв., при цьому якість поверхні покращується

У досліджуваних розчинах травильних композицій виділено три області розчинів. При обробці сумішами, що містять 8 – 10 об. % пергідролу (область III) на поверхні кристалу утворюється сірий наліт, а швидкості розчинення є мінімальна 2-6 мкм/хв. Селективні розчини зі складом в (об.%) (6 – 8) H_2O_2 : (59 – 92) HI: (0 – 35) $C_3H_6O_3$ утворюють на поверхні круглі ямки травлення (область II, рис.1) та розчини з поліруючими властивостями (область I, рис. 1)

Із збільшенням концентрації марганцю в $Cd_{1-x}Mn_xTe$ швидкість травлення незначно збільшується і якість поверхні покращується. Методом дані профілографічного та мікроструктурного аналізів встановлено, що усереднена величина відхилення шорсткості **rms** має значення до 0,05 мкм. Це свідчить про високу якість полірування поверхні зразків.

Розчини системи HI – H_2O_2 – лактатна кислота, які володіють поліруючими властивостями для процесу розчинення CdTe та твердих розчинів $Cd_{1-x}Mn_xTe$ ($T = 297$ К, $\gamma = 82$ хв⁻¹) мають склад (об.%) 38-98 HI : 2-6 H_2O_2 : 0-60 $C_3H_6O_3$ з швидкостями 4-14 мкм/хв. і можуть бути рекомендовані для використання в промисловості.

Один із розчинів (об.%): $(4\text{H}_2\text{O}_2 + 81\text{HI} + 15\text{C}_3\text{H}_6\text{O}_3)$ був використаний для встановлення механізму полірування. З побудованих графіків залежності швидкості травлення від швидкості обертання диску встановлено, що лімітуючими стадіями полірування є процес дифузії (рис. 2, а). Встановлена уявна енергія активації E_a (рис. 2,б), яка не перевищує 30 кДж/моль (8,6 – 16,3 кДж/моль), що свідчить про дифузійний механізм полірування CdTe і твердих розчинів $\text{Cd}_{1-x}\text{Mn}_x\text{Te}$.



а

б

Рис. 2. Залежність швидкості розчинення CdTe (1), $\text{Cd}_{0,7}\text{Mn}_{0,3}\text{Te}$ (2), $\text{Cd}_{0,57}\text{Mn}_{0,43}\text{Te}$ (3) та $\text{Cd}_{0,5}\text{Mn}_{0,5}\text{Te}$ (4) від швидкості перемішування ($T = 293\text{K}$) (а) та температури ($\gamma = 82\text{хв}^{-1}$) (б) в розчинах на основі пергідролу (в об. %) $4\text{H}_2\text{O}_2 + 81\text{HI} + 15\text{C}_3\text{H}_6\text{O}_3$

Висновки. У роботі досліджено кінетику процесів розчинення CdTe і твердих розчинів $\text{Cd}_{1-x}\text{Mn}_x\text{Te}$ в іодвиділяючих сумішах системи $\text{H}_2\text{O}_2\text{-HI}$ – лактатна кислота. Побудовано поверхні однакових швидкостей травлення вказаних матеріалів (діаграми Гіббса) з виділенням у кожній системі областей поліруючих, селективних і неpoliруючих розчинів. Встановлено, що лімітуючими стадіями розчинення досліджуваних напівпровідникових матеріалів у іодвиділяючих травильних композиціях, що володіють поліруючими властивостями, є процес дифузії. Запропоновано використовувати іодвмісні та іодвиділяючі травильні композиції на основі гідроген пероксиду для хіміко-механічного полірування напівпровідникових монокристалів CdTe та $\text{Cd}_{1-x}\text{Mn}_x\text{Te}$. Визначено, що із збільшенням вмісту мангану в складі твердого розчину діапазон травників із поліруючими властивостями збільшується, при цьому якість обробленої поверхні покращується. Встановлено, що із збільшенням концентрації органічного компонента в складі травильної композиції швидкість розчинення досліджуваних напівпровідників сповільнюється і якість полірування покращується. Розчини потрібної системи $\text{H}_2\text{O}_2\text{-HI}$ – лактатна кислота можуть бути використані для полірування CdTe та твердих розчинів $\text{Cd}_{1-x}\text{Mn}_x\text{Te}$.

Список використаної літератури

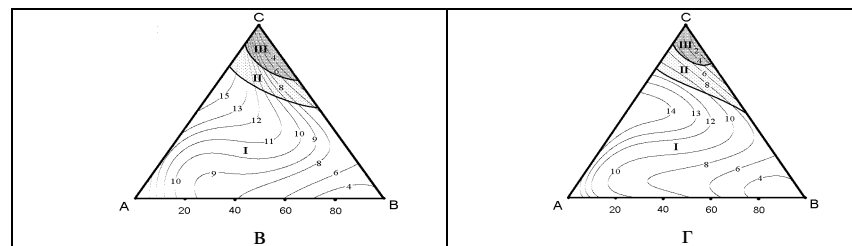


Рис. 1. Поверхня однакових швидкостей травлення (мкм/хв) CdTe (а), $\text{Cd}_{0,7}\text{Mn}_{0,3}\text{Te}$ (б), $\text{Cd}_{0,57}\text{Mn}_{0,43}\text{Te}$ (в), $\text{Cd}_{0,5}\text{Mn}_{0,5}\text{Te}$ (г) ($T = 297\text{K}$, $\gamma = 82\text{хв}^{-1}$) при об'ємному співвідношенні (30 %-ного H_2O_2 : HI : $\text{C}_3\text{H}_6\text{O}_3$) у вершинах А, В, С відповідно: А – 2 : 98 : 0; В – 2 : 38 : 60; С – 10 : 90 : 0. (поліруючі – I, селективні – II і неpoliруючі розчини – III)

1. Перевошиков В.А. Процессы химико-динамического полирования поверхности полупроводников / В.А.Перевошиков // Высокочистые вещества. – 1995. – № 2. – С. 5-29.
2. Луфт Б.Д. Физико-химические методы обработки поверхности полупроводников // [Б.Д.Луфт, В.А.Перевошиков, Л.Н.Возилова и др.] – М.: Радио и связь, 1982. – 136 с.
3. Гуменюк О.Р. Химическое травление CdTe и твердых растворов на его основе в растворах системы H_2O_2 –HI / О.Р.Гуменюк, В.Н.Томашик, З.Ф.Томашик // Оптоэлектроника и полупроводн. техника. – 2002. – Вып. 37. – С. 147-149.
4. Томашик З.Ф. Химическое растворение нелегированного и легированного CdTe в йодвыделяющих растворах на основе системы H_2O_2 –HI / З.Ф.Томашик, О.Р.Гуменюк, В.Н.Томашик, П.И.Фейчук // Конденсир. среды и межфаз. границы. – 2003. – Т. 5, № 3. – С. 248-252.
5. Гуменюк О.Р. Компенсационный эффект в кинетике химического взаимодействия CdTe с растворами системы H_2O_2 –HI–молочная кислота / О.Р.Гуменюк, З.Ф.Томашик, В.Н.Томашик, П.И.Фейчук // Конденсир. среды и межфаз. границы. – 2002. – Т. 4, № 3. – С. 242-246.
6. Білевич Є.О. Хімічне травлення монокристалів телуриду кадмію та твердих розчинів на його основі в розчинах системи HNO_3 –HCl–винна кислота/ Є.О.Білевич, В.М.Томашик, З.Ф.Томашик, С.Г.Даниленко // Фізика і хімія твердого тіла. – 2000. – Т. 1, № 2. – С. 267-272.

*Тетяна Яровенко,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: канд. біол. наук,
доцент О. В. Гарбар.*

**Генетична структура та морфологічні особливості аловидів
Planorbarius corneus (Linné, 1758) (Gastropoda, Pulmonata, Bulinidae)
в межах гібридної зони**

Таксономічні дослідження моллюсків роду *Planorbarius* раніше носили дещо однобічний характер, оскільки базувалися переважно на сукупності конхіолого-анатомічних ознак. Крім того, малодослідженими залишалися питання внутрішньовидової мінливості у цій групі. У зв'язку з цим виникло декілька альтернативних точок зору на видовий склад роду.

Західноєвропейські малакологи вважають, що рід *Planorbarius* включає єдиний поліморфний вид [2], тоді як у вітчизняних джерелах кількість видів досягає 5 [1], а в останньому виданні визначника безхребетних Росії – навіть 8-ми. Ця невідповідність перешкоджає співставленню систематичних даних із малакологією і вже багато років є предметом таксономічної дискусії різних наукових шкіл.

Здійснене генетичне маркування особин популяцій чотирьох традиційних видів (за Я. І. Старобогатовим) показало, що вони не мають властивості генетичної перервності [3] і, відповідно, рівні їх міжвидової мінливості набагато нижчі географічної одного широкого виду. Отже, усі ці „види” повинні розглядатися в межах *Planorbarius corneus* (Linne, 1758).

Аналіз географічного розподілу алелей поліморфного локусу *Es-1* за ареалом витушки свідчить про існування у межах України двох таксонів у рамках *P. corneus* s.l

Встановлено, що виявлені аловиди ідентифікуються за деякими морфологічними параметрами, однак потребують уточнення питання морфологічної мінливості цих моллюсків у межах гібридної зони.

Мета цієї роботи – встановити морфологічні особливості аловидів *P. corneus* і їх гібридів у межах гібридної зони України на основі аналізу розподілу генотипів локусу *Es-1* і лінійних параметрів черепашки та індексів, побудованих на їх основі.

Матеріал і методи. Матеріалом для роботи послужили збори моллюсків *P. corneus* у межах гібридної зони на території України. Усього використано 494 екземпляри моллюсків з 24 пунктів.

Проведено популяційно-генетичний (електрофорез у поліакриламідному гелі) та морфологічний аналізи за стандартною методикою [4].

Популяційно-генетичний аналіз. Аналіз розподілу генотипів локусу *Es-1* одинадцяти лівобережних популяцій *P. corneus* s.l. показав наявність чітких географічних закономірностей, на основі чого можна виділити чотири групи.

Перша група – популяції західного аловиду. Особини цих популяцій характеризуються генотипами $Es-1^{a/a}$, $Es-1^{a/b}$, $Es-1^{b/b}$ та $Es-1^{b/c}$.

Наявні та очікувані розподіли генотипів знаходяться у рівноважному співвідношенні, що відповідає моделі панміксної популяції. Фіксації окремих генотипів при цьому не спостерігається, про що свідчать низькі значення індексу фіксації Фішера (F_{is}).

Однак у межах цієї групи спостерігається чітка тенденція до домінування певних генотипів у різних регіонах. Так у більшості лівобережних близьких до Дніпра популяцій домінують гетерозиготи $Es-1^{a/b}$. Інші популяції, переважно віддалені від Дніпра характеризуються домінуванням гомозигот $Es-1^{b/b}$.

Друга група – популяції з незначними інтрогресіями „східного” алеля $Es-1^d$ та рівноважним розподілом генотипів. У даних випадках зустрічались одиничні особини з генотипом $Es-1^{b/d}$, однак домінуючі генотипи були різні. Так у першому випадку переважав гетерозиготний генотип $Es-1^{a/b}$, а у другому – гомозиготний $Es-1^{b/b}$.

До третьої групи належить одна гібридна популяція з с. Пухівка. Тут виявлено чотири генотипи - $Es-1^{a/b}$, $Es-1^{a/d}$, $Es-1^{c/d}$ та $Es-1^{d/d}$. Співвідношення генотипів рівноважне. У цій популяції домінують гібридні особини, однак зустрічаються одиничні екземпляри східного та західного аловидів.

Четверта група – популяції східного аловиду, особини яких характеризуються фіксацією алеля $Es-1^d$ (гомозиготний генотип $Es-1^{d/d}$).

Аналіз конхіологічних параметрів. Для попарного порівняння таксонів та їх гібридів за лінійними параметрами черепашки використано дисперсійний аналіз (LSD – тест). Аналіз показав наявність вірогідних відмінностей за рядом використаних параметрів. Так західний та східний аловиди відрізняються за 9 з 11 проаналізованих параметрів. Гібридні особини вірогідно відрізняються від західного аловиду за всіма параметрами, а від східного – за десятьма. Також встановлено, що гібридні особини мають менші лінійні розміри, ніж аловиди. Отже, за розмірними характеристиками черепашки гібридні особини вірогідно відрізняються від обох аловидів, хоча мають більшу подібність до східного аловиду.

На основі лінійних параметрів черепашки розраховано конхіологічні індекси. У результаті попарного порівняння таксонів та їх гібридів за конхіологічними індексами (LSD – тест) встановлено, що східний та західний аловиди відрізняються за 15 з 55 розрахованих індексів. Гібридні особини відрізняються від західного аловиду за 8, а від східного за 10 індексами. При цьому рівень вірогідності цих відмінностей значно нижчий, ніж у випадку аловидів.

Дискримінантний аналіз усієї сукупності параметрів свідчить про високий загальний рівень дискримінації (83,6%) аловидів та їх гібридів, а отже, більшість досліджуваних екземплярів можуть бути коректно розмежовані за комплексом конхіологічних параметрів.

Найкраще відмежований західний аловид. Він дискримінується на рівні 95,44%. Східний аловид слабо дискримінується – на рівні 49,49%. Гібридні особини практично не дискримінуються (36,36%). При цьому більшість екземплярів ідентифікуються як західний аловид, що доводить їх більшу конхіологічну подібність, порівняно зі східним аловидом.

Висновки. У результаті генетичного аналізу популяцій *P. corneus* підтверджено аловидову структуру цього виду. Аловиди *P. corneus* мають вірогідні відмінності за висотою (ВЧ) та шириною (ШЧ) черепашки, висотою (ВУ) та шириною (ШУ) устя, за швидкістю наростання обертів і радіусом (Р) черепашки, а також за рядом індексів (ВЧ/ВУ, ВУ/Р, ШУ/Р, ШО1в/Р). При цьому західний аловид характеризується більшими

абсолютними розмірами черепашки. За пропорціями черепашки гібридні особини виявилися ближчими до західного аловиду, тоді як за абсолютними розмірами черепашки вони більш подібні до східного.

Список використаної літератури

1. Гарбар Д.А. Проблеми і перспективи каріологічних досліджень червоногих моллюсків (Gastropoda: Pulmonata) / Гарбар Д.А., Гарбар О.В. // Вісн. ЖДПУ – Житомир, 2002. – № 10. – С. 3 – 4.
2. Гарбар Д.А. Діагностичне значення конхологічних ознак моллюсків роду *Planorbarius* (Bulinidae, Gastropoda, Pulmonata) / Гарбар Д.А. // Вісн. ЖДПУ – Житомир, 2003. – № 11. – С. 238 – 240.
3. Межжерин С.В. Систематическая структура комплекса *Planorbarius corneus* (Linnaeus, 1758) s.lato: анализ аллозимных маркеров и морфометрических признаков / Межжерин С.В., Гарбар Д.А., Гарбар О.В. // Вестн. зоол. – 2005. – Т.39, № 6. – С. 11 –17.
4. Межжерин С.В. Ресистематика моллюсков рода *Planorbarius* (Gastropoda, Pulmonata) фауны Украины: опыт решения проблемы на основе генеогеографического подхода / Межжерин С.В., Гарбар Д.А., Гарбар О.В. // Доповіді національної академії наук України. – 2006. – №9. – С. 170-175.

*Юлія Лось,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: канд. біол. наук,
доцент Д. А.Вискушенко.*

Акваріумні рибки родини *Gambusia*

У свідомості людини вода з давніх-давен відносилась до однієї з найзагадковіших стихій. У різних куточках Землі виникають багаточисельні могутні морські боги (Ану, Єа, Нептун, Ватеа, Океан) і богині (Атаргатис, Афродіта, Кабира).

У Єгипті на античних фресках Долини Царів можна побачити доволі чіткі зображення клареасів, електричного сома, риби-слона, вугра. Вже тоді риби були продуктами харчування, опудала інших слугували амулетами, сувенірами. Риба була не тільки священним символом, а, за уявленням народів Сибіру, в риби є свої покровителі, а також „волосатий батько”, який пасе риб’ячі стада і допомагає риболовам.

У Китаї утриманням і розведенням різних видів риб займалися вже 3,5 тисяч років назад. У цей час існували навіть письмові вказівки з даного питання.

Перший акваріумний посібник „Акваріум, або Відкриті дива глибин” створив 1854 р. професор Единбурзького університету П. Госсє.

Акваріумістика сьогодні – це своєрідний синтез найвідомішого хобі й прикладної науки. Починаючи з азів, любителі з часом невпинно приходять

до рішення наукових проблем, створення і підтримання оптимальних умов, тобто найбільш сприятливих для утримання рибок.

І тепер акваріумістика, яка виникла завдяки зусиллям учених і мандрівників-натуралістів, стала улюбленим заняттям у часи дозвілля для мільйонів людей, а також є засобом для формування ще зі шкільної лави правильного всебічного розуміння природи та ставлення до неї.

Міністерство освіти і науки України затвердило Положення „Про куточок живої природи загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів”, у якому йдеться про створення живого куточку в кабінетах біології з метою підвищення якості проведення навчальних і практичних занять з предметів природничого циклу, здобуття поглиблених знань, формування практичних умінь і навичок учнів загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів. У живому куточку повинні бути найбільш характерні представники рослинного (водорості, вищі рослини) і тваринного світу (риби, земноводні, плазуни, ссавці) відповідно до навчальних програм з предметів природничого циклу. У даному положенні вимагається наявність у живому куточку тепловодного акваріуму з рекомендацією для утримання в ньому рибок різних родин. Тому в даній роботі розглядається екологія, поведінка і розмноження рибок родини *Gambusia* та можливість використання їх у дослідницькій роботі учнів.

Гамбузії поширені у водоймах Північної Америки. В Європу завезені вперше в 1914 р. Самці цих риб досягають 3 см довжини, самки – 6 см. Дорослі самці значно темніші за самиць.

При утриманні цих рибок акваріуми потрібно закривати склом, тому що риби цієї родини можуть вистрибнути з акваріума. Але обов'язково треба залишати прошарок повітря. Вони добре витримують зниження температури до 15 градусів і нижче та можуть утримуватись разом з іншими миролюбними акваріумними рибками (неонами, даніо, кардиналами, ляліусами, лябіозами, мінорами тощо).

Отже, акваріумні рибки родини *Gambusia* є чудовим об'єктом для утримання у шкільному акваріумі, пристосованим до перепадів температури і невибагливим у харчуванні. Гуппі, пецилії, молінезії приваблюють око учнів, розвивають у них почуття смаку, налаштовують на позитивне сприймання дійсності.

Список використаної літератури

1. Ганс Й. Майланд Акваріум і його мешканці / Ганс Й. – Москва. – 287 с.
2. Кочетов А. М. Домашній аквариум / А. М. Кочетов. – М.: „Аркадія”, 1998 – 200 с.
3. Кочетов А. М. Экзотические рыбы / А. М. Кочетов. – М.: „Лесная промышленность”, 1989. – 206 с.
4. Пыльцина Е. Ваш аквариум от А до Я / Е. Пыльцина. – Р-на-Д: „Владис”, 2007. – 640 с.

*Світлана Гончарук,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: докт. хім. наук,
професор В.М. Томашик.*

Взаємодія InAs(Sn) з бромвиділяючими розчинами на основі H₂O₂ – HBr

Розвиток сучасних галузей виробництва, засобів зв'язку, розвиток електронної промисловості, наземного і авіа- транспорту, ракетобудування та навіть побутової техніки не можна уявити без поширеного застосування напівпровідників і напівпровідникових пристроїв [1, 158].

Для виготовлення більшості твердотілих напівпровідникових приладів використовують напівпровідники у вигляді пластин чи дисків, вирізаних із монокристалів, які називають підкладками. Від правильної обробки поверхні підкладки залежить не тільки структура, властивість шарів, що наносяться і електричні характеристики елементів, але й їх відтворюваність, вихід придатних елементів, тобто якість і вартість електронних виробів [2, 7].

Хімічне травлення є однією з найбільш поширених операцій при хімічній обробці підкладки у виробництві напівпровідникових приладів та інтегральних мікросхем [3, 13]. Тому знання кінетичних закономірностей, механізму і характеру процесу розчинення напівпровідника є найважливішою умовою і критерієм вибору відповідних складів розчинів травників для цілей полірування, анізотропного чи селективного хімічного травлення [2, 26].

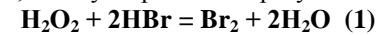
Основним способом надання напівпровідниковим матеріалам необхідних властивостей є введення в них тих чи інших домішок. Навмисне введення таких домішок називають легуванням. Легуючі домішки прийнято вказувати в дужках після символу речовини [4, 300].

Предметом дослідження в даній роботі є взаємодія нелегованого та легovanого оловом InAs з бромвиділяючими травильними композиціями систем H₂O₂ – HBr – органічний розчинник. У роботі [5] встановлено, що легування InAs оловом сильно впливає на швидкість хімічного травлення та на концентраційні межі поліруючих розчинів в кожній з досліджених систем.

Попередні експерименти та аналіз складу травильних композицій показали перспективність використання для різних обробок поверхні InAs та InAs(Sn) бромовмісних та бромвиділяючих розчинів, які володіють хорошими поліруючими властивостями і характеризуються низькими швидкостями травлення [5].

Метою роботи є дослідження характеру хімічного розчинення InAs та InAs(Sn) в бромвидяляючих розчинах $\text{H}_2\text{O}_2 - \text{HBr} - \text{C}_3\text{H}_6\text{O}_3$ – лактатна кислота, розробка та оптимізація травильних композицій і вибір технологічних режимів обробки оптимізованими травними сумішами для формування якісної полірованої поверхні.

Дослідження проводили за методикою диску що обертається. Перед проведенням експерименту поверхню напівпровідника полірували в універсальному травнику для зняття порушеного при механічній обробці шару. У водних розчинах системи $\text{H}_2\text{O}_2 - \text{HBr}$ окисником виступає вільний бром, який утворюється в результаті реакції (1) [6, 293].



Для встановлення рівноваги розчини витримували протягом 1-1,5 годин. Після травлення зразки промивали в 0,5 М розчині натрій тіосульфату та промивали в дистильованій воді три рази. За результатами досліджень будували діаграми Гіббса з допомогою симплексних ґраток Шеффе-Гіббса.

Дослідження проводили в розчинах концентраційного інтервалу, приведеному на **рис.1**, за об'ємним співвідношенням компонентів системи $\text{H}_2\text{O}_2 - \text{HBr} - \text{C}_3\text{H}_6\text{O}_3$ у вершинах трикутника А, В, С відповідно А – 2 : 98 : 0; В – 2 : 38 : 60; С – 10 : 90 : 0.

Встановлено, що розведення травильних розчинів лактатною кислотою та бромідною кислотою монотонно сповільнює швидкість травлення для InAs(Sn) з 11 до 2 мкм/хв та з 7 до 1 мкм/хв для InAs.

У досліджуваних розчинах травильних композицій виділено області розчинів, що володіють поліруючими та не поліруючими властивостями. При обробці сумішами, що містять 8 – 10 об. % пергідролу (область II), на поверхні кристалу утворюється сірий наліт, а швидкості розчинення є мінімальна 2-4 мкм/хв. Для InAs(Sn) та InAs встановлено розчини, які володіють поліруючими властивостями (область I, рис. 1).

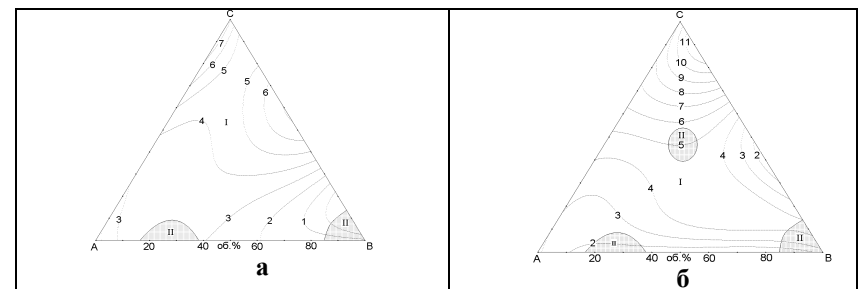


Рис. 1. Поверхня однакових швидкостей травлення (мкм/хв) InAs (а), InAs(Sn) (б) ($T = 297 \text{ K}$, $\gamma = 82 \text{ хв}^{-1}$) при об'ємному співвідношенні $\text{H}_2\text{O}_2 : \text{HBr} : \text{C}_3\text{H}_6\text{O}_3$ (80%) у вершинах А, В, С відповідно: А – 2 : 98 :

При легуванні InAs спостерігається збільшення швидкості хімічного травлення від 7 до 11 мкм/хв. Методом профілографічного та мікроструктурного аналізів встановлено, що усереднена величина відхилення шорсткості r_{ms} має значення до 0,05 мкм. Це свідчить про високу якість полірування поверхні зразків.

Травильні композиції, які володіють хорошими поліруючими властивостями для процесу розчинення InAs (Sn) ($T = 297\text{ K}$, $\gamma = 82\text{ хв}^{-1}$), мають склад (об. %) 48-98 HBr : 2-10 H₂O₂ : 0-50 C₃H₆O₃ з швидкостями 4-11 мкм/хв і можуть бути рекомендовані для використання в промисловості. Один із розчинів (об. %): (4H₂O₂ + 81HBr + 15 C₃H₆O₃) був використаний для встановлення механізму полірування. З побудованих графіків залежності швидкості травлення від швидкості обертання диску встановлено, що лімітуючими стадіями полірування є процес дифузії (рис. 2, а). Встановлена уявна енергія активації E_a (рис. 2, б), яка не перевищує 30 кДж/моль, що свідчить про дифузійний механізм полірування.

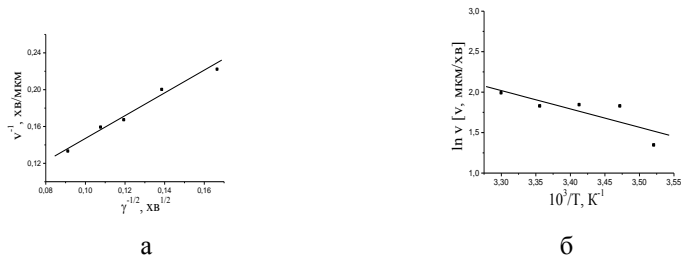


Рис. 2. Залежність швидкості розчинення InAs(Sn) від швидкості перемішування ($T = 293\text{ K}$) (а) та температури ($\gamma = 82\text{ хв}^{-1}$) (б) в розчинах на основі пергідролю (в об. %) 10 H₂O₂ + 75 HBr + 15 C₃H₆O₃

Висновок. У роботі досліджено кінетику процесів розчинення InAs та InAs(Sn) у бромвиділяючих розчинах системи H₂O₂ – HBr – лактатна кислота. Побудовано поверхні однакових швидкостей травлення вказаних матеріалів (діаграми Гіббса) з виділенням у кожній системі областей поліруючих і неполіруючих розчинів. Запропоновано використовувати бромвиділяючі травильні композиції на основі системи H₂O₂ – HBr для хіміко-механічного полірування напівпровідникових монокристалів InAs та InAs(Sn). Встановлено, що із збільшенням концентрації органічного компонента та HBr в складі травильної композиції швидкість розчинення досліджуваних напівпровідників сповільнюється. Розчини потрібної системи H₂O₂-HBr – лактатна кислота можуть бути використані для полірування InAs та InAs(Sn).

Список використаної літератури

1. Сич А.М. Основи матеріалознавства (ч.п.): навч. посіб. / А.М.Сич, П.Г. Нагорний, В.О. Павленко. – К., 2006. – 184 с.
2. Луфт Б.Д. Физико-химические методы обработки поверхности полупроводников / [Б.Д.Луфт, В.А.Первошиков, Л.Н.Возмилова и др.]. – М.: Радио и связь, 1982. – 136 с.
3. Дмитрук М.Л. Пористі напівпровідники A^3B^5 : технологія електрохімічного пороутворення, структура та оптичні властивості (Огляд) / М.Л.Дмитрук, Т.Р.Барлас, В.О.Сердюк // Фізика і хімія твердого тіла. – 2010. –Т. 11, №1. – С.13-33.
4. Горелик С.С. Материаловедение полупроводников и диэлектриков: учебник для вузов / Горелик С.С., Дашевский М.Я. – М.: „МИСИС”, 2003. – 480 с.
5. Кусяк Н.В. Взаємодія InAs, InSb та GaAs з бромвиділяючими травильними композиціями: дис. канд. хім. наук / Кусяк Н.В. – Житомир, 2002. – 211 с.
6. Глінка Н. Л. Загальна хімія / Глінка Н. Л. – М.: Химия, 1983. – 608 с.

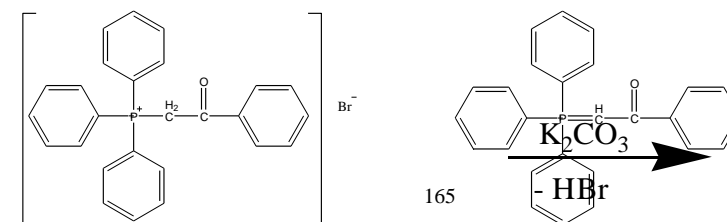
*Людмила Макєєва,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: канд. хім. наук,
доцент кафедри хімії В.М. Листван.*

Взаємодія фосфонієвих солей з бромкетонами у диметилсульфоксиді

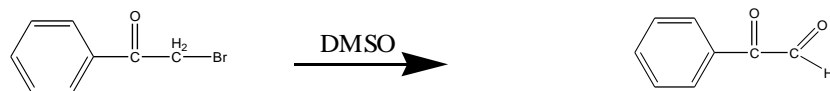
У літературі широко описується взаємодія алкіліденфосфоранів (фосфорілідів) з альдегідами за реакцією Віттіга. Також досліджено можливість використання фосфонієвих солей у присутності основи, замість відповідних фосфорілідів.

У науковій літературі були повідомлення про можливість взаємодії фосфонієвих солей з бромкетонами за реакцією Віттіга, але докладно характер їх взаємодії не було досліджено. Було зроблено припущення про те, що бромкетони у диметилсульфоксиді окиснюються до альдегідів і вступають у реакцію Віттіга. Недостатнє дослідження характеру взаємодії фосфонієвих солей з бромкетонами зумовило вибір нами саме цієї теми.

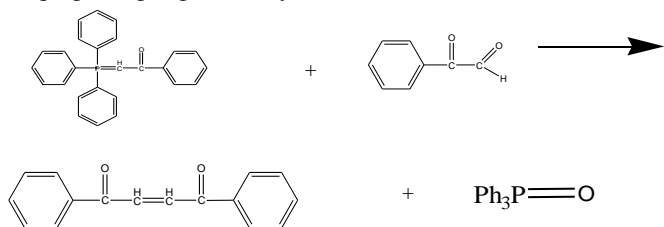
Реакція Віттіга полягає у взаємодії алкіліденфосфоранів з альдегідами. В нашому випадку реакція відбувається ступінчасто. На першій стадії фосфонієва сіль під дією основи перетворюється на алкіліденфосфоран. У якості основи використовуємо калій карбонат. Наприклад, 4-бромбензоїлметил-(трифеніл)-фосфоній бромід перетворюється на 4-бромбензоїлметилен-(трифеніл)-фосфоран:



Друга стадія полягає в окисненні бромкетону до альдегіду в диметилсульфоксиді. Наприклад, окиснення бромацетофенону в диметилсульфоксиді:



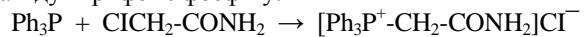
На третій стадії відбувається розрив подвійного зв'язку у фосфорані під дією альдегіду та утворення дикетону – 1,2-добензоїлетену та трифенілфосфіноксиду:



Для синтезу першої речовини – 1,2-добензоїлетену – ми використали бензоїлметил-(трифеніл)-фосфоній бромід та бромацетофенон. Як розчинник, використали диметилсульфоксид, як основу – калій карбонат. Таким чином було синтезовано 1,2-добензоїлетен. Речовина являє собою жовтий порошок, з температурою плавлення 105°C.

Використовуючи цю ж фосфонієву сіль та 1-(4-бромфеніл)-2-бромоетанон, було одержано 1-(4-бромобензоїл)-2-бензоїлетен. Одержано порошок яскраво-жовтого кольору, з температурою плавлення 90°C. Забарвлення речовини є деякою мірою підтвердженням її належності до диароїлетенів. Наявність атома бром у сполучі підтверджується якісною реакцією (внесення речовини на мідній спіральці у полум'я пальника).

Отже, для синтезу ненасичених дикетонів (диароїлетенів) були використані кетонівмісні фосфонієві солі, отримані на основі броацетофенонів, і далі взаємодією з такими ж бромкетонами у диметилсульфоксиді. Розширенням області застосування досліджуваної реакції є поширення її на інші типи фосфонієвих солей. Зокрема, було використано фосфонієву сіль, що містить амідну групу, отриману з хлор ацетаміду і трифенілфосфіну.



Можна було передбачити, що ця фосфонієва сіль в аналогічних з попередніми умовах (диметилсульфоксид, основа) буде реагувати з

бромкетонами з утворенням амідів ненасичених кетокислот. Це підтвердилось проведеними дослідями.

Так використовуючи амінокарбонілметил-(трифеніл)-фосфоній хлорид та 1-(4-бромфеніл)-2-бромоетанон було синтезовано 4-(4-бромфеніл)-4-оксо-2-бутенамід. Отриманий 4-(4-бромфеніл)-4-оксо-2-бутенамід, у вигляді порошку блідо-жовтого кольору, з температурою плавлення 92°C.

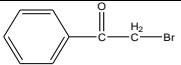
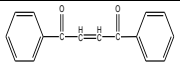
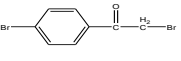
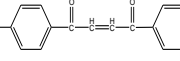
Ще один амід ненасиченої кетонокислоти одержується в результаті взаємодії цієї ж фосфонієвої солі та 1-(4-нітрофеніл)-2-бромоетанону. Отриманий 4-(4-нітрофеніл)-4-оксо-2-бутенамід у вигляді коричневого порошку, з температурою плавлення 118°C.

Використовуючи морфолінокарбонілметил-(трифеніл)-фосфоній бромід та 1-(4-нітрофеніл)-2-бромоетанон було одержано 4-(4-нітрофеніл)-4-оксо-2-бутенморфолід. Таким шляхом було синтезовано 4-(4-нітрофеніл)-4-оксо-2-бутенморфолід у вигляді оранжевих кристалів, з температурою плавлення 120°C.

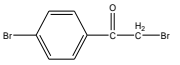
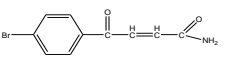
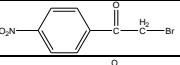
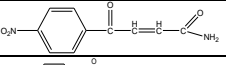
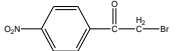
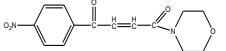
Отже, розроблено новий метод синтезу ненасичених кетонів і ненасичених кетоноамідів, який, можливо, може бути поширений на сполуки з іншими функціональними групами. Отримані поліфункціональні сполуки цікаві з точки зору їх можливої фізіологічної активності.

Порівняльну характеристику властивостей синтезованих речовин наведено далі у вигляді таблиці 1

Таблиця 1

№	Вихідні речовини	Продукт реакції	Mr	η, %	Фізичний стан	T пл., °C
1			236	63,5	Жовтий порошок	105
2			315,2	34,9	Яскраво-жовтий порошок	90

Продовж. табл. 1

3			254	59,8	Блідо-жовтий порошок	92
4			220	56,4	Коричневий порошок	118
5			290	80	Оранжеві кристали	120

Висновки

1. Досліджувалася взаємодія фосфонієвих солей з бромкетонами. Встановлено, що реакція відбувається при кімнатній температурі, у присутності основи та диметилсульфоксиду, і призводить до утворення ненасичених diketонів (диароїлетенів).

2. Підтверджено, що для проведення реакції не обов'язково попередньо виділяти фосфоріліди у чистому стані, можна використовувати відповідні фосфонієві солі у присутності основи.

3. Фосфонієві солі, що містять амідні групи в аналогічних умовах (диметилсульфоксид, основа) дають амідні ненасичених кетонокислот.

4. Описана реакція є новим методом синтезу ненасичених поліфункціональних сполук.

Список використаної літератури

1. Домбровский А.В. Ароилметилентрифенилфосфораны / Домбровский А.В., Шевчук М.И. // ЖОХ.— 1963.— Т.33, №6. — С.1263-1268.
2. Маеркер А. Реакция Виттига. Органические реакции / Маеркер А.; под ред. Г.Б. Шкляева. – М.: Мир, 1967. – С.287-328.
3. Общая органическая химия / под ред. Д. Бартона, У.Д. Оллиса. – М., 1983. – Т.4. Карбоновые кислоты и их производные. Соединения фосфора. – С.638-654.

*Наталія Мелещенко,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: канд. хім. наук,
доцент В. В. Листван.*

Конденсація циклічних кетонів з альдегідами

У даній роботі проводиться дослідження реакції конденсації циклічних кетонів із різними альдегідами та деяких властивостей продуктів реакції. Взаємодія аліфатичних кетонів з альдегідами та властивості продуктів таких реакцій вже добре вивчені й описані в літературі. Вони широко використовуються в органічному синтезі як вихідні речовини для синтезу гетероциклічних сполук, зокрема N-вмісних. Також є відомості про те, що утворені внаслідок такої конденсації речовини мають біологічну активність.

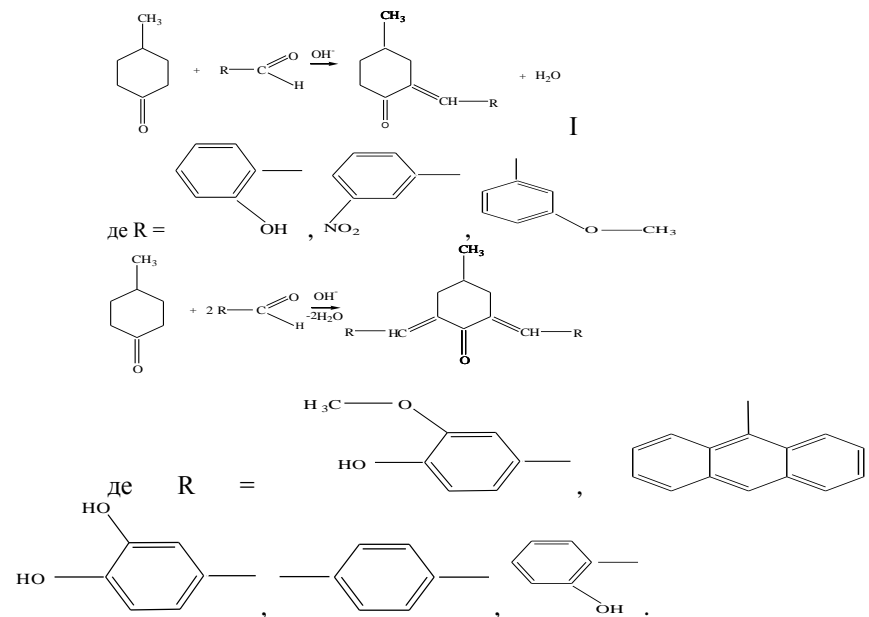
Разом з тим, конденсація циклічних кетонів з альдегідами є вивченою недостатньо і вимагає подальших досліджень. Це і зумовило вибір даної теми.

Мета нашої роботи – синтез нових ненасичених кетонів реакцією конденсації циклічних кетонів з альдегідами, що містять різні функціональні групи, дослідження умов проходження реакцій та деяких фізичних властивостей отриманих речовин.

Відповідно ми поставили такі завдання: дослідити конденсацію 4-метилциклогексанону з ароматичними альдегідами, що містять гідроксильну, нітро- та метоксигрупу; підібрати можливі оптимальні умови проведення реакції; отримати в чистому вигляді нові ненасичені кетони.

Нами було проведено 9 синтезів. У всіх синтезах використовували 4-метилциклогексанон та альдегіди з гідроксильною, нітро, метокси та іншими групами. Також нами були використані антраценкарбальдегід, терефталевий та нафтоловий альдегіди. Як каталізатор реакції конденсації використовувався 5н розчин NaOH. Як розчинник у всіх реакціях використовувався пропанол-2.

Залежно від співвідношення 4-метилциклогексанону та альдегіду (1:1 або 1:2) отримували моно- (I) та біс- α,β -ненасичені (II) продукти.



У випадку конденсації 4-метилциклогексанону з альдегідами, що містять фенольні гідроксильні групи (Ar = та) продукти реакції утворювались у вигляді добре розчинних у воді натрієвих солей, з яких вільні ариліденциклогексанони одержували підкисненням водних розчинів.

Продукти реакції, як правило, очищували перекристалізацією.

Усі синтезовані нами ненасичені циклокетони є кристалічними речовинами, які кристалізувалися при кімнатній температурі, протягом 15хв – 1 год. Лише при взаємодії з 2-метоксибензальдегідом утворилася масляна емульсія, яку не вдалося очистити перекристалізацією.

Висновки. Таким чином, у результаті дослідження конденсації 4-метилциклогексанону з ароматичними та гетероциклічними альдегідами. Було встановлено, що дана реакція протікає при кімнатній температурі, в ролі каталізатора конденсації виступає 5н розчин NaOH.

Для конденсації використовувались ароматичні альдегіди (саліциловий, м-нітробензальдегід, 4-гідрокси – 2-метоксибензальдегід, 3,4-дигідроксибензальдегід, терефталевий альдегід, 2-метоксибензальдегід) та гетероциклічні альдегіди (1 – нафтоїний альдегід та антраценкарбальдегід).

Отримано 9 нових ненасичених кетонів, з яких 6 біс- α,β -ненасичені, а 3 – мононенасичені, одна речовина полімерної структури. Отримані речовини в своєму складі містять різні функціональні групи: гідроксильну, нітро- та метоксигрупу і можуть слугувати напівпродуктами для синтезу N-вмісних гетероциклів.

Список використаної літератури

1. Десенко С. М. Азагетероциклы на основе ароматических непредельных кетонов / Десенко С. М., Орлов В. Д. – Харьков: Фолио, 1988. – 148 с.
2. Листван В. В. Синтез нових біс – А, В – ненасичених похідних 4 – метилциклогексанону – напівпродуктів для одержання біологічно активних гетероциклів / Листван В. В. // Вісник Житомирського педагогічного університету. Хімічні науки. – 2003. – №14. – С. 275 – 277.
3. Нейланд О. Я. Органическая химия / Нейланд О. Я. – М., 1990. – 751 с.
4. Общая органическая химия / Под ред. Д. Бартона и У. Д. Оллиса. – М.: Химия, 1982. – Том 3. – 278 с.

Світлана Гуторчук,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: канд. біол. наук,
доцент Л. М. Янович.

Поширення дрейсен (*MOLLUSCA: BIVALVIA: DREISSENIDAE*) та їх співіснування з перлівницевими (*MOLLUSCA: BIVALVIA:* *UNIONIDAE*) у водних об'єктах України

На початку XIX ст. у водоймах і водотоках Європи почала поширюватися *D. polymorpha* Pallas, 1769. Як основне джерело, з якого походить її розселення, вказується басейн Дніпра. Про розповсюдження *D. bugensis* Andrusov, 1897 за межі свого природного ареалу (гірля річок Чорного і Азовського морів) у водойми і водотоки України повідомляється з 1960-х років.

Наприкінці 80-х – початку 90-х років XX ст. з'явилися повідомлення про знахідки дрейсен у Північній Америці, зокрема, у Великих озерах. Уже через кілька років після інвазії чисельність моллюсків досягла 7–10 тис. екз./м² [3]. Стрімке зростання чисельності дрейсенід обумовило значні економічні проблеми, пов'язані з боротьбою із обростанням систем водозабезпечення.

Останнім часом *D. polymorpha* і *D. bugensis* активно розширюють свій ареал, вселяючись у річки, канали, крупні й малі озера Європи і

Північної Америки. Їх поширення пов'язують з судноплаванням, перенесенням водоплавними птахами, зарегулюванням водотоків тощо.

Дослідження, проведені в різних частинах екосистеми Великих озер, показали негативний вплив вселенців на інші види двостулкових молюсків [2].

Не дивлячись на те, що водотоки і водоймища України досить широко досліджені в аспекті проживання в них цих молюсків, здобуття нових матеріалів про поширення дрейссенід та їх вплив на перлівницевих представляє великий інтерес.

За літературними даними, частота трапляння *D. polymorpha* і *D. bugensis* у водоймах і водотоках України становить 19,23 і 6,25% відповідно [4]. Встановлено, що після вселення дрейсен у водоймах та водотоках можуть існувати будь-які види перлівницевих, характерні для фауни України: *Unio tumidus* Philipsson, 1788, *U. pictorum* Linnaeus, 1758, *U. crassus* Philipsson, 1788, *Anodonta anatina* (= *piscinalis*) Nilsson, 1822, *A. cygnea* Linnaeus, 1758, *Pseudanodonta complanata* Rossmassler, 1835, *Sinanodonta woodiana* Lea, 1834.

Як показали дослідження, популяції дрейсен не здійснюють негативного впливу на молюсків родини *Unionidae*, як у північноамериканських озерах, оскільки у досліджених пунктах збору кількість дрейсен-епібіонтів на черепашках перлівницевих-носіїв не перевищувала 10 екз./черепашку, лише в небагатьох – сягала 80 екз./черепашку [1].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що *D. polymorpha* і *D. bugensis* поширюються у водних об'єктах України різними темпами. До того ж, вони не витісняють аборигенні види молюсків, як у Північній Америці, й можуть співіснувати з перлівницевими у водоймах та водотоках України.

Список використаної літератури

1. Янович Л. Н. Новые находки дрейссены полиморфной и бугской (*Mollusca, Bivalvia, Dreissenidae*) в водоемах и водотоках Украины / Л. Н. Янович, М. М. Пампура // Вестник зоологии. – 2010. – Т. 44. – №4. – С. 300.
2. Nalepa T. F. Changes in mussel populations in the Great Lakes: Native mussels eliminated from Lake St. Clair, Color Brochure, NOAA, Great Lakes / Nalepa, T. F. // Environmental Research Laboratory, Ann Arbor. MI. – 2000. – P. 2.
3. Schloesser, D. W. & Kovalak, W. P. Infestation of unionids by *Dreissena polymorpha* in a power plant canal in Lake Erie / Schloesser, D. W. & Kovalak, W. P. // J. of Shellfish Research. – 1991. – Vol. 10. – N 2. – P. 355–359.
4. Yanovych L. M. The distribution and ecology of dreissena *polymorpha* and *D. BUGENSIS* (*MOLLUSCA: BIVALVIA: DREISSENIDAE*) in water reservoirs and water currents of Ukraine when dwelling together with unionids (*MOLLUSCA: BIVALVIA: UNIONIDAE*) / Yanovych L. M., Pampura M. M. // Чужеродные виды в Голарктике (Борк – 3): Материалы III Международного Симпозиума (5-9 октября 2010 г.). – Борк, 2010. – С. 96.

*Ірина Козлова,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: докт. хім. наук
професор В.А. Тьортих.*

Фізико-хімічний та хімічний аналіз ґрунтів Житомирської області

Ґрунти мають для нас величезне значення не лише тому, що є головним джерелом одержання продуктів харчування, вони відіграють активну роль в очищенні природних і стічних вод, які через них фільтрують. Також є універсальним фільтром і нейтралізатором багатьох видів антропогенних забруднень. Тому користуватися землею, ґрунтом слід розумно і обережно.

Ґрунтовий покрив знаходиться на межі взаємодії літосфери, атмосфери, гідросфери і біосфери. Одночасно він є компонентом біосфери. Це зумовлює його специфічну роль в цій складовій системі земних геосфер, його глобальних функцій. Б.Г. Розанов виділяє п'ять глобальних функцій ґрунту:

- 1. Ґрунт забезпечує існування життя на Землі.*
- 2. Ґрунт є сферою постійної взаємодії великого геологічного і малого біологічного кругообігу речовин на Землі.*
- 3. Ґрунт здійснює регулювання біосферних процесів на Землі.*
- 4. Ґрунт регулює хімічний склад атмосфери і гідросфери.*
- 5. Ґрунт здійснює акумуляцію активної органічної речовини і хімічної енергії.*

У роботі для дослідження було відібрано на різних ділянках Житомирської області 5 проб ґрунту: 1 – Гідропарк (м. Житомир, біля магістралі), 2 – смт. Городниця (свіжо виорана ділянка), 3 – с. Новосілка Черняхівського району (свіжо виорана ділянка), 4 – смт. Озерне (біля криниці), 5 – с. Дениші (біля дитбудинку). Відібраний для аналізу ґрунт висушували на повітрі протягом декількох діб. Висушування сприяє припиненню мікробіологічних процесів, які призводять до зміни вмісту біогенних елементів та органічних сполук.

Метою роботи було дослідження фізико-хімічних та хімічних властивостей відібраних зразків. Для цього повітряно-сухий ґрунт масою 600-750 г розмішували на чистому папері і вилучали з них корені рослин, каміння та інші включення. Великі грудки ґрунту розтирали у фарфоровій ступці й перемішували з основною масою.

Досліджували масову частку гігроскопічної води та втрату при прожарюванні.

Гігроскопічною називають воду, яка поглинається ґрунтом із повітря і видаляється з нього при температурі 100—105°C. Гігроскопічна вода перебуває в рівновазі з паруватою водою атмосфери і характеризує, таким чином, вологість повітряно-сухого ґрунту.

Висушування при температурі 100—105°C призводить також до втрат адсорбованих ґрунтом газів — таких, як CO₂, NH₃ та інших — і частково до втрати гідратної води, яка входить, наприклад, до складу гіпсу CaSO₄ • 2H₂O.

Гігроскопічну воду визначали таким способом: у бюксі з притертою кришкою зважили 1-2 г лабораторної проби повітряно-сухого ґрунту, помістили відкритий бюкс у сушильну шафу і висушували пробу при 100-105°C протягом 5 годин. Бюкс вийняли з сушильної шафи, закрили кришкою і охолоджували в ексікаторі протягом 20—30 хв. Вміст гігроскопічної води у відсотках (%) відносно маси сухої проби розраховували за формулою:

$$(H_2O)_{\text{гпр.}} = \frac{(m_1 - m_2) \times 100}{g}$$

де m_1 — маса бюкса з наважкою ґрунту до висушування, г;

m_2 — те ж саме після висушування, г;

g — маса проби після висушування, г.

Втрата при прожарюванні (ВПП) характеризується зменшенням маси сухого ґрунту при їх нагріванні до температури 900°C. При цьому проба втрачає органічні сполуки, зокрема гумус, CO₂ карбонатів, адсорбовані гази і частково хлориди, а також гігроскопічну та хімічно зв'язану воду.

Для визначення втрати при прожарюванні у фарфоровому тиглі зважували 1-2 г лабораторної проби повітряно-сухого ґрунту. Тигель ставили у холодну муфельну піч і прожарюють при 900°C протягом 1-1,5 год. Потім тигель охолоджували в ексікаторі й зважували. Повторювали прожарювання протягом 15-20 хв. до сталої маси тигля з залишком. Величину ВПП, %, розраховували за формулою:

$$ВПП = \frac{(m_1 - m_2) \times 100}{g} - \% (H_2O)_{\text{гпр}}$$

де m_1 — маса тигля з наважкою повітряно-сухого ґрунту до прожарювання, г;

m_2 — те ж саме після прожарювання, г;

g — маса наважки повітряно-сухого ґрунту, г;

K — коефіцієнт перерахунку на сухий ґрунт.

Результати визначення наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Визначення гігроскопічної води та втрати при прожарюванні

ґрунтів

№ зразка	1.	2.	3.	4.	5.
----------	----	----	----	----	----

Визначення гігроскопічної води	8,10	22,95	12,21	2,50	5,00
Визначення ВПП, %	4,30	13,00	20,20	11,42	1,92

Досліджували також вміст іонів Ca^{2+} , Mg^{2+} і Cl^- у водній витяжці із ґрунту. Визначення Ca^{2+} і Mg^{2+} у водній витяжці з ґрунту дозволяє оцінювати вміст у ньому розчинних сполук Кальцію і Магнію. Спочатку, титрували водну витяжку розчином трилону Б в присутності хромогену чорного, визначали сумарний вміст у ній цих йонів.

Іони хлоридів визначали методом Мора, який ґрунтується на осадженні хлорид-аніонів аргентум-катоїнами.

Результати дослідження наведені в таблиці 2.

Таблиця 2

Визначення кальцію, магнію і хлоридів у водній витяжці із ґрунтів

№ зразка	$n_{\text{екв}} (\text{Ca}^{2+}, \text{Mg}^{2+})$	$c(\text{Cl}^-)$, моль екв/мл
1.	0,18	35,50
2.	0,14	53,25
3.	0,12	71,00
4.	0,14	26,63
5.	0,16	35,50

З результатів, наведених у таблицях 1 і 2 видно що ґрунти мають різні показники щодо вмісту гігроскопічної води, втрати при прожарюванні (ВПП), вмісту Ca^{2+} , Mg^{2+} і Cl^- . Всі ці показники залежать від території, на якій була відібрана дана проба, зокрема проби №1 і №2 відібрані з ораних ділянок, характеризуються найбільшим вмістом гумусу (ВПП=13,00; 20,0 % відповідно).

Список використаної літератури

1. Білявський Г.О. Основи загальної екології: Підручник / Білявський Г.О. – 2-е вид., зі змінами. – К.: Либідь, 1995. – 368 с.
2. Набиванець Б.Й. Аналітична хімія природного середовища: Підручник / Набиванець Б.Й., Сухан В.В., Калабіна Л.В. – К.: Либідь, 1996. – 304 с.
3. *Справочник* по физико-химическим методам исследования объектов окружающей среды / Под редакцией Арановича Г.И. – Л.: Судостроение, 1979. – 647 с.

*Петро Пухтаєвич,
магістрант природничого факультету.
Науковий керівник: канд. с/г наук,
доцент Г.О. Корбут.*

Ґрунтовий покрив Житомирського району і його оцінка з точки зору охорони і використання

За останні десятиліття ґрунти Житомирського району зазнали значного антропогенного впливу. Внаслідок нераціонального використання спостерігається значна деградація ґрунтів, відбулося різке зниження їх природної родючості.

У ході проведеної роботи ставилося завдання проаналізувати поширення основних типів ґрунтів, оцінити їх стан та виробити рекомендації господарствам з раціонального використання наявних земельних ресурсів.

Різноманітність ґрунтів Житомирського району пояснюється неоднорідністю геологічної будови, рельєфу, рослинності, умов утворення та інших факторів, під впливом яких вони формувалися.

Невеликі площі в районі займають щебенисто-кам'янисті ґрунти, у яких дуже мала товща гумусного горизонту, низький рівень вологозабезпеченості й забезпеченості поживними речовинами, вони не придатні для оранки і можуть використовуватися тільки під пасовища та лісонасадження. У блюдцеподібних впадинах сформувалися перезволожені болотні, лучно-болотні та дерново-підзолисті сильно оглеєні ґрунти. У природному стані такі ґрунти не придатні для використання, для підвищення їх продуктивності необхідно проводити дренаж [2, 134-135].

Дерново-слабопідзолисті піщані ґрунти сформувались у північній частині району на водно-льодовикових відкладах. Вони характеризуються слабким розвитком гумусного горизонту (до 18 см) і малим вмістом гумусу (0,5-0,9 %). При використанні їх як орних земель вони дають дуже низькі та нестійкі врожаї.

Основними орними землями в північній та західній частинах району є дерново-підзолисті супіщані. Вони мають значну кислотність, що може затримувати ріст деяких сільськогосподарських культур. Для підвищення родючості таких ґрунтів необхідно проводити вапнування та внесення органічних добрив.

У південно-східній частині району сформувалися чорноземні ґрунти зі значним вмістом гумусу, від 2,5 до 4,5 %. Глибина поширення гумусного горизонту в цих ґрунтів сягає 80-115 см. Вони придатні для вирощування всіх сільськогосподарських культур, районованих для Лісостепової зони. Щоб підтримувати родючість чорноземів на високому рівні, необхідно їх правильно обробляти і вносити необхідну кількість мінеральних та органічних добрив [3].

Невеликими острівцями трапляються в районі світло-сірі опідзолені та сірі лісові ґрунти. Ці ґрунти розвиваються на високих ділянках, формуються на лесі, лесовидних суглинках та водно-льодовикових відкладах.

Потужність гумусного горизонту становить 22-25 см, кількість гумусу – 1,0-1,5 %, для підвищення родючості їх необхідно вапнувати.

Лучні ґрунти сформувалися в умовах близького залягання ґрунтових вод, вони мають більш інтенсивне чорне забарвлення. Ґрунти мають непогану родючість, проте потребують заходів із регулювання рівня ґрунтових вод [3, 56-58].

Багато ґрунтів мають легкий гранулометричний склад, що зумовлює низьку ємність поглинання та збіднення поживними речовинами, низьку вологоємність та високу водопроникність, несприятливий водно-повітряний режим упродовж вегетаційного періоду, інтенсивне вилуговування речовин за межі профілю, високий ступінь аерації та мінералізації органічних речовин, несприятливий структурний стан [4, 23-25].

Своєрідні властивості цих ґрунтів зумовлюють специфіку їх сільськогосподарського використання та окультурювання, які повинні бути спрямовані більш за все на збагачення орного шару поживними речовинами, оптимізацію водно-повітряного режиму та реакції середовища. Стійкий розвиток акумулятивних процесів у ґрунтах повинен постійно підтримуватися виробничою діяльністю людини.

Аналіз стану ґрунтів району показує, що при довготривалому екстенсивному використанні відбувалося порушення гумусного горизонту та забруднення внаслідок неправильного використання в ряді господарств мінеральних добрив та засобів захисту рослин. Втраті гумусу сприяла також водна та вітрова ерозія.

Для припинення процесу зниження вмісту гумусу в орних землях необхідно збільшити внесення органічних добрив, розширити посіви сидератів та багаторічних трав, ширше впроваджувати мінімізацію обробітку ґрунту [1, 25-26].

Вважаємо, що пріоритетним напрямком для орних земель Житомирського району є лісомеліоративний захист від вітрової ерозії, закріплення поверхні ярів та пісків, а також боротьба з локальними проявами водної ерозії.

Список використаної літератури

1. Вернандер Н.Б. Географія ґрунтів з основами ґрунтознавства / Н.Б. Вернандер. – К., 1966. – С. 25-26.
2. Горбунов Н.И. Минералогия и физическая химия почв / Н.И. Горбунов. – М.: Наука, 1974. – С.134-135.
3. Пономарева В.В. Теория почвообразовательного процесса / В.В.Пономарева. – Л.: Изд-во АН СССР, 1964. – С.56-58.
4. Лобова Е.А. Почвы / Е.А.Лобова. –М.: Мысль, 1983. – С.23-25.

Аліна Баранівська,
магістрант фізико-математичного факультету.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
ст. викладач О.А. Чемерис.

Комп'ютерні технології на уроках математики

Інформатизація освіти є головною передумовою успішного розвитку суспільства. Тому одним із пріоритетних напрямків психолого-педагогічних досліджень є впровадження комп'ютерних технологій у процес викладання всіх навчальних дисциплін, як у закладах середньої освіти, так і у вищих навчальних закладах.

Вживаючи термін „інструментальні комп'ютерні засоби”, ми будемо розуміти ті програми та математичні пакети, які можуть бути інструментом при розв'язанні різних задач, зокрема математичних.

Комп'ютерні технології навчання – це сукупність засобів і способів їх використання для ефективної діяльності тих, хто навчається, і викладачів у організації самостійної роботи, на лекціях, практичних, групових, лабораторних заняттях тощо.

Як відмічає академік АПН України М.І. Жалдак, нині комп'ютер із об'єкта вивчення перетворюється у високо ефективний, багатофункціональний засіб навчання.

Систематичне використання персонального комп'ютера дозволяє суттєво поглибити розуміння учнями навчального матеріалу, посилити мотивацію до навчання, активізувати навчальну діяльність, надати навчанню дослідницького, творчого спрямування.

Приклади застосування пакетів комп'ютерних програм на уроках математики

У своїй практичній діяльності кожен учитель, що проводить навчальні заняття з використанням ІКТ, обирає потрібний йому за різними параметрами набір педагогічних програмних засобів.

Проаналізуємо, як впливає на процес викладання математики застосування комп'ютерних програм, а саме:

- 1) Microsoft Power Point – програма для створення презентацій;
- 2) GRAN;
- 3) програма „Графіки”;
- 4) StatSoft (програма для вивчення статистики);
- 5) Advanced Grapher;

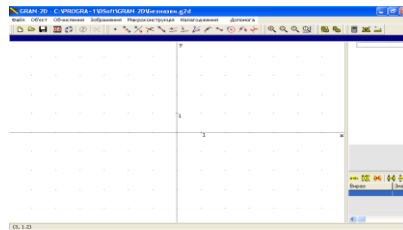
Програма для створення презентацій *Microsoft Power Point* є універсальним видом наочності й може бути застосованою у будь-якому класі на уроці будь-якого типу. Та найефективнішим, на нашу думку, є підготовка та використання презентацій на таких етапах вивчення математики: на уроках вивчення нового матеріалу у вигляді

комп'ютерного діафільму з використанням елементів анімації; на уроках узагальнення і систематизації знань з теми – у вигляді шаблону „навчальний посібник”.

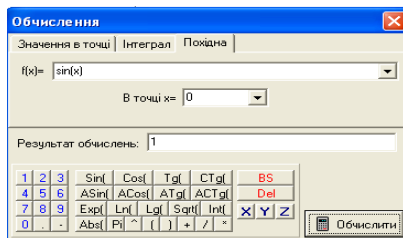
Розглянемо ще одну програму, що згадувалася вище, – GRAN (мал.1). Дана програма може вільно використовуватися як на уроках геометрії, так і на уроках з інших предметів, коли необхідне використання геометричних побудов.

Навчальну систему GRAN з успіхом можна використовувати не тільки на уроках геометрії, а і на уроках алгебри.

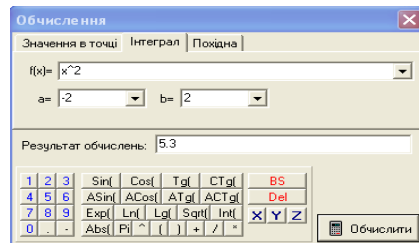
Як приклад, можна розглянути використання GRAN для обчислення значень визначених інтегралів (мал. 2) та похідних (мал. 3), а також для розв'язування систем рівнянь графічним способом.



Мал.1



Мал.2

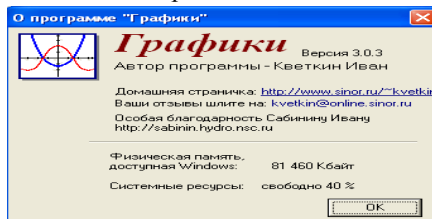


Мал.3

Під час вивчення в курсі алгебри властивостей функцій та їх графіків з успіхом можна використовувати програму „Графіки” (мал.4).

Зручною у використанні і з цілою низкою корисних властивостей є програма *Advanced Grapher*. За допомогою цієї програми можна будувати графіки функцій, обчислювати значення функцій, проводити дослідження функцій.

Вдалим є те, що можна будувати графіки кількох функцій в одній системі координат, змінюючи при цьому колір лінії графіка та її товщину.



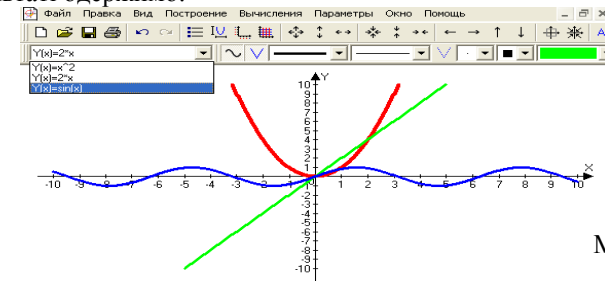
Мал.4

Мал.2

Мал.3

Розглянемо, наприклад, процес побудови графіків функцій $y=x^2$, $y=\sin x$ та $y=2x$ в одній системі координат.

У результаті одержимо:



Мал. 5

Крім названих, існують й інші, не менш ефективні у навчальному процесі, програми.

Таким чином, застосування комп'ютера в навчально-виховному процесі за умови правильного визначення його місця дає підстави сподіватися на певні зрушення, поворот дидактичного простору обличчям до майбутнього, яке проектується сьогодні.

*Ольга Трохименко,
магістрант фізико-математичного факультету.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Психолого-педагогічні аспекти викладання інформатики

Крокуючи у нове тисячоліття і захопивши з собою всі досягнення сторіччя, що минуло, ми вже не мислимо прогрес без комп'ютерів, що впевнено ввійшли в наше життя. Повторюючи шлях людини-творця, комп'ютер знайшов своє місце в багатьох сферах людської діяльності, в науці, в економіці, в мистецтві, в світі тощо. І чим ширшими можливостями наділяє нові комп'ютери людина, тим різноманітнішим стає їх застосування.

Навчання з допомогою комп'ютера дає більш ширші можливості передачі інформації. Будь-яке навчання пов'язане із сприйняттям, аналізом та накопиченням інформації. Як відомо, людина в змозі сприймати звукову і чуттєву інформацію. Кожна людина надає перевагу одному з видів сприйняття і за цією ознакою відноситься психологами до аудіалів, візуалів або кінестетиків. Наочність, можливість побачити відіграє велику роль у зацікавленості й розумінні матеріалу. Тому традиційні плакати, стенди, роздаткові картки можуть бути замінені яскравою комп'ютерною графікою і навіть рухомими динамічними моделями процесів, що

розглядаються. Якщо учень працює з програмою індивідуально, то підкреслюється ще й чуттєвий аспект отримання інформації, важливий для кінестетиків.

Дитина сама керує швидкістю подачі інформації й за можливостями програми, її обсягом і глибиною. А дотики до клавіатури створюють відчуття причетності до інформації, що з'являється на моніторі.

Крім того, з використанням комп'ютера з'являється можливість зробити уроки динамічнішими. Наприклад, уроки інформатики, на яких лекції чергуються з практичними заняттями, дають змогу візнобарвити подачу матеріалу і тому довше утримувати увагу учнів. До того ж, залежно від матеріалу, який вивчається, комп'ютер дає змогу перетворити урок або цього частину на захоплюючу гру, що значно підвищує інтерес до предмета.

Комп'ютер і гра сприяють покращенню взаємовідносин між дітьми.

Зацікавленість і доступність подачі матеріалу значно підвищують можливість учня у вивченні інформатики. Щоб зрозуміти “як це зроблено”, він готовий опрацювати не тільки ігровий матеріал, але й значно складніші та серйозніші розділи теорії. Цікаво, що на підвищений інтерес дітей до комп'ютера має вплив і проблема “батьків та дітей”. Оскільки більшість батьків не володіють комп'ютерною грамотністю і відносяться до комп'ютерів з обмеженістю із цікавістю, то діти через обізнаність у комп'ютерній техніці отримують можливість довести свою “дорослість”. Одночасно інтерес і зацікавлення комп'ютерами, як правило, заохочується і самими батьками.

Повертаючись до уроків інформатики, можна поділити їх на два таких типи:

- уроки, на яких комп'ютер використовується як допоміжний засіб і на яких учень працює з готовим програмним забезпеченням;
- уроки, на яких вивчаються основи програмування і створюються власні програми.

Звернемося спочатку до уроків, на яких використовуються готові програмні продукти. Вони здебільшого або навчальні, або контролюючі. У середньому в школах учитель інформатики має можливість посадити за комп'ютер не більше двох учнів. Тому можна припустити, що розглядається ситуація, у якій дитина один на один спілкується з комп'ютером. У протилежному випадку слід розглядати питання групового навчання, а не індивідуального, про яке мова піде далі.

Великою перевагою у використанні навчальних програм на уроках інформатики є індивідуалізація навчання. Вона передбачає темп подачі та сприйняття матеріалу, який притаманний кожній дитині окремо, тоді як у класичному лекційно-груповому варіанті вчитель вимушений орієнтуватися на “середнього учня”. Не менш важливим в індивідуальному навчанні є момент, коли учень не потрапляє під оцінку

оточуючих. У цій ситуації учень сміливіше звертається по допомогу до програми або до вчителя. Оскільки кожний із тих, хто навчається, зайнятий програмою, з якою він працює, учитель без шкоди для інших може приділити час відстаючим учням, і така допомога, як правило, є конструктивною, оскільки не травмує й не акцентує на ньому увагу як на невстигаючому. Цікаво, що оцінка контролюючої програми сприймається менш болісно і вважається учнем більш об'єктивною, порівняно із суб'єктивністю оцінювання його знань учителями.

Під час лекції або практичних занять з класом учитель намагається привести роботу всіх учнів на уроці “до спільного знаменника” і виконати поставлену перед собою задачу. Коли учні працюють з навчальною програмою самостійно, учитель має можливість спостерігати за ними. Крім того, використовуючи комп'ютер, можна проводити більш тривалий і глибокий аналіз, спостерігати розвиток інтелекту учнів.

Використання навчальних програм є дуже ефективним методом навчання, якщо він поєднується з традиційними методиками, а вчитель займає активну позицію і за необхідності стає проміжною ланкою між комп'ютером і учнем під час практичних занять.

Крім прикладних програм, комп'ютер у курсі інформатики використовується також для навчання основам алгоритмізації і програмування. Поглиблена авторська програма “Розвиток творчості учнів та уроках інформатики” Т.Каранової передбачає після 1,5-2 років навчання, протягом яких вивчається мова програмування паскаль, написання учнями курсових робіт. Курсові роботи – це найчастіше прикладні програми за конкретною тематикою, які виконують поставлену задачу і готові до подальшого використання. У них учні мають можливість застосовувати й упорядковувати отримані знання, побачити їх практичне втілення, а також поглибити свої знання з мови програмування в питаннях, які закономірно виникають під час роботи над проектом.

Для успішної роботи необхідно чітко уявити собі поставлену задачу в цілому, побачити в ній значення кожної окремої підпрограми і зв'язку між ними. Результат успішного або неуспішного планування учень відразу бачить під час написання своєї програми. Працюючи з програмою, учень миттєво бачить реакцію комп'ютера на свій алгоритм. Помилки логіки в даному випадку більш очевидні, ніж помилки, виявлені вчителем у домашньому завданні. Під час розробки проекту, особливо його інтерфейсу, дитина виявляє, окрім логіки мислення, ще й свої художні здібності. Підбір кольорів, форм, розміщення об'єктів на екрані розвиває художній смак і дизайнерство учня. Будь-який проект, великий чи малий, базується на деякій теорії. Це може бути психологія, фізика, економіка або інша наука, моделі і закони якої використовує дана програма. Придумуючи і плануючи свій проект учень паралельно з програмуванням поглиблено вивчає і розділи інших шкільних предметів. У результаті він

бачить практичне застосування своїх знань відразу у кількох предметах. Під час роботи вчитель інформатики і вчитель-консультант виступають у ролі односторонніх та помічників для своїх підопічних. Це сприяє покращенню стосунків між учнем і вчителем та виходу за рамки протиставлених сторін. Як відомо, діти найчастіше ототожнюють ставлення до вчителя і до предмета. Тому так важливо встановлення емоційних зв'язків між учнями та їх вчителями.

*Ольга Мануйлова,
магістрант фізико-математичного факультету.
Науковий керівник: ст. викладач О.М. Кривонос.*

Використання сервісів Веб 2.0 в навчальних мережевих проектах

Одним із найперспективніших шляхів реалізації ідей відкритої освіти є впровадження системи дистанційного навчання з використанням Інтернет-технологій, зокрема сервісів Веб 2.0. Вони являють собою комплекс освітніх послуг, що надаються широким колам населення в країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, що ґрунтується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок та ін.). Безумовною перевагою дистанційного навчання є ефективне використання навчальних площ, технічних та транспортних засобів, концентроване та уніфіковане представлення навчальної інформації й мультидоступ до неї, що дозволяє знизити витрати на підготовку фахівців.

У порівнянні з традиційними, сервіси Веб 2.0 надають істотні переваги та деякі унікальні можливості, як-то: переміщення занять у просторі й часі, гнучкий розклад, ширший доступ до матеріалів та більше їх різноманіття, удосконалене спілкування та значно швидший зворотній зв'язок. З іншого боку, повне вилучення з процесу навчання суспільного елемента, який вважається фундаментальним, напевно, є найбільшою небезпекою індивідуальної електронної освіти. Тому дуже важливим є правильне застосування та реалізація нових технологій та сервісів Інтернет у процесі освіти.

Робота над навчальним мережевим проектом починається з планування проекту педагогом, розробки стратегії управління колективною роботою, спільного планування групами студентів діяльності в ході проекту.

Соціальні сервіси Веб 2.0 та інші мережеві ресурси зручні при створенні матеріалів до "Плану оцінювання". У ході реалізації навчального проекту використовуються різні соціальні сервіси Веб 2.0, зручні як для розміщення готових матеріалів, так і для створення онлайн. У даний час

сервісів так багато, що настала пора кожен із них розглядати з точки зору педагогічної доцільності використання.

Одні сервіси дозволяють лише завантажувати готові матеріали (текстові, графіку, мультимедіа), інші надають можливість створювати роботи онлайн (індивідуально або колективно).

Є сервіси-змішання кольорів (Мешап), де можна розміщувати змішаний контент (наприклад, географічні карти тексти, фотографії; "інтерактивні дошки" онлайн, де можна поєднати текст, графіку і навіть мультимедіа тощо).

Найбільшу цінність, безумовно, представляють сервіси, де можливі спільні дії учасників проєктів: створення тематичних груп на сервісі, обмін і можливість коментування робіт, спільне створення робіт декількома учасниками одночасно (онлайн). У даних розділах колективно збираємо навчальні презентації, скрінкасти, текстові інструкції з освоєння різних сервісів.

Умовно звані „Інтерактивні дошки” онлайн – це інтерактивні сервіси, які надають можливість розміщувати тексти, графіку, мультимедіа.

Можлива організація роботи на сервісі – колективно і одночасно – як у навчальних, так і мережевих проєктах (навіть учасникам із різних регіонів).

Перерахуємо розглянуті сервіси, зручні й для дистанційного навчання:

1. Dabbleboard.com – "Інтерактивна дошка" онлайн. Можливості: створення текстів, векторної графіки (лінії, стрілки, автофігури); вставка малюнків, фотографій. Є можливість використання деяких формул. Можливість створення кількох аркушів.

2. Dinkyage.com – "Інтерактивна дошка" онлайн. Можливості: розміщення та редагування, форматування тексту, графіки, мультимедіа (вставки за допомогою посилання, коду відеороликів, флеш-роликів); заливка фону.

3. WikiWall.ru – "Інтерактивна дошка" онлайн. Можливості: створення, редагування, форматування тексту; вставка малюнків, фотографій, відеороликів (тільки з You Tube); заливка сторінки кольоровим фоном.

4. Електронна пошта Gmail. Це сервіс з облікового запису Google. На сторінці особистої пошти є багато інших сервісів Google, це основа особистого облікового запису користувача (Навчальна презентація).

5. Календар Google.

6. Карти Google (Googlemaps).

Тепер розглянемо LMS як компонент ВЕБ 2.0 та переваги його використання в електронній освіті.

Система управління навчанням – основа системи управління навчальною діяльністю (англ. Learning Management System),

використовується для розробки, управління та розповсюдження навчальних онлайн-матеріалів із забезпеченням спільного доступу. Створюються дані матеріали у візуальному навчальному середовищі з завданням послідовності вивчення. До складу системи входять різного роду індивідуальні завдання, проекти для роботи в малих групах та навчальні елементи для всіх студентів, засновані як на змістовій компоненті, так і на комунікативній. Існує ряд систем керування навчанням, які здійснюють дистанційне навчання через Інтернет та інші мережі. Таким чином, процес навчання можна здійснювати в режимі реального часу, організовуючи онлайн лекції та семінари. Системи дистанційного навчання (англ. e-Learning Management System) характеризуються високим рівнем інтерактивності й дозволяють брати участь у процесі навчання людям, що знаходяться в різних країнах і мають вихід в Інтернет.

Технології Веб 2.0 справедливо можна назвати соціальними сервісами мережі Інтернет, оскільки їх використання зазвичай здійснюється спільно в межах відповідної групи користувачів. Групи користувачів можуть утворювати цілі мережні співтовариства, які об'єднують свої зусилля для досягнення відповідної мети. Аналіз основних соціальних сервісів мережі Інтернет дає змогу дібрати ті сервіси, використання яких буде ефективно впливати на методичну підготовку майбутніх учителів інформатики до використання освітніх веб-ресурсів, а простота і зручність використання соціальних сервісів Веб 2.0 дає змогу економити час і не витратити його на довгі пояснення технології функціонування веб-систем.

Список використаної літератури

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / Кларин М.В. – Рига: НПИ „експеримент”, 1998. – 180 с.
2. Монахов В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения / Монахов В.М. // Сов. педагогика. – 1990. – № 7. – С. 17–22.
3. Павко А. І. Інноваційні педагогічні технології в контексті євроінтеграційних тенденцій у сфері вищої освіти України / А. І. Павко // Трибуна. – 2006. – №9-10. – С. 22–23.
4. Балик Н.Р. Використання соціальних сервісів ВЕБ 2.0 в галузі вузівської та післявузівської педагогічної освіти з інформатики / Балик Н.Р. // Наукові записки Тернопільського нац.пед.у-ту ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2008. – №7. – С.88–90.
5. Дягло Н.В. Вікі-технології у сучасній освіті / Дягло Н.В. // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів. – 2008. – Вип.58. – С.86–90.
6. Забарна А.П. Використання мережеских щоденників (блогів) у навчально-виховному процесі школи / Забарна А.П. // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2008. – №5 (17). – С.45–49.

*Тетяна Войтевич,
магістрант фізико-математичного факультету,
Науковий керівник: канд. фіз.-мат. наук,
доцент О. Ф. Герус.*

Методи побудови основних елементарних функцій

При вивченні явищ природи і розв'язуванні технічних задач постійно виникає необхідність розглядати зміни одних фізичних величин у залежності від змін інших. Наприклад, в електричному колі величина струму змінюється залежно від зміни величини опору, об'єм кулі змінюється залежно від зміни її радіуса і т.д. Відмітимо, що в різних явищах ті чи інші фізичні величини можуть поводити себе по-різному. Наприклад, при рівномірному русі відстань змінюється залежно від змін часу, а швидкість залишається сталою. А от при рівноприскореному русі швидкість, так само як і відстань, змінюється залежно від часу.

Взаємозв'язок змінних величин у математиці описують за допомогою функцій. Нехай існує деякий закон f , за яким кожному числовому значенню однієї змінної x ставиться у відповідність єдине числове значення іншої змінної y . Такий закон називається функцією y від x і символічно записується у вигляді $y = f(x)$. При цьому x називають незалежною змінною або аргументом, а y – залежною змінною або функцією.

Ще з давніх-давен люди розуміли, що оточуючі їх явища взаємопов'язані. Вони ще не вміли рахувати, але розуміли, що чим більше оленів вполюють на полюванні, тим довше їм буде що їсти, чим довше горить багаття в печері, тим тепліше буде. Вивченням функцій займалися ще вавілоняни, єгиптяни, греки. Серед них виділялися такі, як Декарт, який дав термін „змінна величина”, Лейбніц, який уперше запропонував термін „функція”, І. Бернуллі, який дав означення функції, Фур'є, який функції з періодом $2l$ розклав у ряд (пізніше такі ряди стали називати рядами Фур'є), Лебег, який досліджував інтегрування розривних функцій, та інші [3, 9].

У математиці існує безліч функцій. Серед них виділяють клас елементарних функцій, які утворюються з основних елементарних за допомогою операцій додавання, віднімання, множення, ділення та композиції. Основними елементарними функціями є: лінійна функція, синус, арксинус, експонента, логарифм. Мета роботи полягає в тому, щоб описати різні методи побудови основних елементарних функцій.

Різні функції можуть задаватися по-різному. В загальноосвітній школі функції задаються за допомогою означень, властивостей, графіків.

Наша мета – визначити функції детальніше і різними способами. Існують такі способи задання функцій: аксіоматичний, як сума степеневого ряду, як інтеграл, як розв’язок функціонального рівняння, як розв’язок диференціального рівняння.

Визначимо, для прикладу, функцію $f(x) = \sin x$ як суму степеневого ряду. Цю функцію розкладемо в ряд за формулою Тейлора:

$$f(x) = f(a) + \frac{f'(a)}{1!}(x-a) + \frac{f''(a)}{2!}(x-a)^2 + \dots + \frac{f^{(n)}(a)}{n!}(x-a)^n + R_n(x), \quad (1)$$

де $R_n(x)$ – залишковий член у

$$R_n(x) = \frac{(x-a)^{n+1}}{(n+1)!} f^{(n+1)}[a + \vartheta(x-a)], \quad 0 < \vartheta < 1$$

формі Лагранжа.

Знаходимо значення функції і похідних:

$$\begin{aligned} f(x) &= \sin x, & f(0) &= 0, \\ f'(x) &= \cos x, & f'(0) &= 1, \\ f''(x) &= -\sin x, & f''(0) &= 0, \\ f'''(x) &= -\cos x, & f'''(0) &= -1, \\ f^{IV}(x) &= \sin x, & f^{IV}(0) &= 0. \end{aligned} \quad (2)$$

Підставляємо (2) в (1). Отримаємо:

$$\sin x = x - \frac{x^3}{3!} + \frac{x^5}{5!} - \dots + \frac{x^n}{n!} \sin \frac{\pi n}{2} + R_n(x)$$

де

$$R_n(x) = \frac{x^{n+1}}{(n+1)!} \sin \left[x + (n+1) \frac{\pi}{2} \right]$$

Доведемо, що при довільному фіксованому x

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{x^{n+1}}{(n+1)!} = 0.$$

Дійсно,

$$\left| \frac{x^{n+1}}{(n+1)!} \right| = \left| \frac{x}{1} \cdot \frac{x}{2} \cdot \frac{x}{3} \cdot \dots \cdot \frac{x}{n} \cdot \frac{x}{n+1} \right| \leq \frac{x}{1} \cdot \frac{x}{2} \cdot \frac{x}{3} \cdot \dots \cdot \frac{x}{N+1} \cdot q \cdot q \cdot q \cdot \dots \cdot q - \frac{x^{N-1}}{(N-1)!} q^{n-N+2}$$

Але величина $\frac{x^{N-1}}{(N-1)!}$ постійна, тобто не залежить від N і прямує до нуля.

$$\frac{x^{N-1}}{(N-1)!}$$

Тому
$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{x^{n+1}}{(n+1)!} = 0$$

Оскільки

$$\left| \sin \left[x + (n+1) \frac{\pi}{2} \right] \right| \leq 1$$

то при всіх значеннях x і ряд (у нашому

$$\lim_{n \rightarrow \infty} R_n(x) = 0$$

випадку Маклорена) має такий вигляд:

$$\sin x = x - \frac{x^3}{3!} + \frac{x^5}{5!} + \dots + (-1)^{n+1} \frac{x^{2n-1}}{(2n-1)!} + \dots$$

Залишковий член прямує до нуля, а тому даний ряд збігається, і його сума дорівнює даній функції [1, 401].

На цьому прикладі видно, як за допомогою суми степеневих рядів можна задати функцію. Степеневими рядами користуються для наближених обчислень значень функцій. Ряди також використовуються для обчислень інтегралів з заданою точністю.

Список використаної літератури

1. Харди Г. Х. Курс чистой математики / Харди Г. Х. – М., 1949. – 512 с.
2. Фихтенгольц Г. М. Курс дифференциального и интегрального исчисления / Фихтенгольц Г. М. – М.: Наука, 1969. – Т 2. – 800 с.
3. Виленкин Н. Я. Функции в природе и технике / Виленкин Н. Я. – М: Детская энциклопедия, 1972. – С. 192.

Ганна Шевчук,
магістрант фізико-математичного факультету.
Науковий керівник: канд. техн. наук,
професор І. Г. Ленчук.

Що ж таке доведення?

Доказовість – головна особливість математики, науки, яка надає зразки точності міркувань. Але поняття доведення тривалий час не мало точного математичного визначення. Основна причина цієї проблеми полягала в тому, що, по-перше, в багатьох моментах спочатку необхідно було впевнитися, а чи не можна взагалі обійтися без доведення? По-друге, виникало цілком логічне запитання, а що ж таке доведення? Звідси – яку структуру мають математичні твердження? Що із чого випливає? Як ми доводимо в математиці? І, нарешті, як знайти доведення? [2].

Проаналізувавши літературу з даної теми та суміжних з нею тем, можна сміливо стверджувати, що даною проблемою переймалася велика кількість учених. Їй присвячені науково-дослідницькі праці педагогів і методистів А. А. Столяра, М. Є. Тимощука, І. Л. Тимофєєва, Л. І. Креєра, А. Сонцева, Н. Н. Іовлева, А. І. Фетісова, З. І. Слєпкань, психологів Г. А. Буткіна, М. Б. Воловича, Ф. Н. Гонобліна та ін [1, 98]. Загалом, у їх працях висвітлені такі основні питання:

- навіщо і як ми доводимо в математиці?
- як влаштоване доведення?
- як навчити доведенню?

Таким чином, *основною метою* наших досліджень є визначення поняття доведення, оскільки у шкільній математиці ми багато доводимо, але, по суті, не знаємо, що таке доведення. Визначення цього поняття ніде не зустрічається.

Це цілком зрозуміло. Річ у тому, що вживане в шкільній математичній теорії доведення саме не є поняттям цієї теорії. У школі вивчається математика в змістовному викладі, тобто без явного застосування логіки. На такому рівні доведення залишається інтуїтивним, не уточненим поняттям [2, 12].

Тому хотілося б з'ясувати, чому не влаштовує нас роз'яснення, яке часто зустрічається в шкільних підручниках: “Доведення – міркування, за допомогою якого істинність одного (яке потрібно довести) твердження встановлюється, виходячи з інших тверджень, істинність яких раніше вже встановлена (або прийнята без доведення)”.

Тобто, таке означення нас не влаштовує, по-перше, тому, що невідомо, що таке міркування. Роз'яснення, яке зводить одне поняття (доведення) до іншого (міркування), мабуть, ще менш зрозуміле, ніж перше, воно нічого не роз'яснює. По-друге, не зрозуміло, **як** це міркування

встановлює істинність одного твердження, виходячи з інших. І по-третє, мабуть, не всяке міркування може служити доведенням. Не знаючи точно, що таке доведення, навряд чи можна чітко встановити, коли міркування є доведенням, а коли ні [2, 14].

Що ж таке доведення? І яким воно повинне бути?

Перш за все, доведення повинне бути повним, тобто послідовність тверджень доведення повинна бути побудована так, щоб кожне твердження **впливало** з попередніх йому тверджень. Таким чином ланцюжок міркувань, який бере початок від аксіом, закінчуватиметься твердженням, що доводиться [2, 15].

У звичайній практиці, в школі й у вузі, та й у самій математиці, за винятком теорії доведення, предметом якої є саме поняття доведення, використовують скорочені, неповні доведення. Ніхто не стане будувати повні ланцюжки міркувань, довжина яких може дійти до сотень тверджень. Проте для отримання повного доведення потрібна саме така робота [2, 18].

Таким чином, кожне доведення можна представити у вигляді кінцевої послідовності, що задовольняє наступні умови:

– кожне твердження послідовності є або аксіома, або міркування, яке виходить з яких-небудь попередніх фактів у цій послідовності тверджень за **правилом підстановки, правилом заміни рівних** (“Якщо $A=B$ – істинна рівність і вираз A входить в будь-яке дійсне твердження, то, замінивши його на B (або B на A) всюди або не всюди, де воно входить у це твердження, отримаємо знову істинне твердження”) або за **властивістю транзитивності рівності** (з $A=B$ і $B=C$ виходить $A=C$);

– останнє твердження є таким, яке потребувало доведення.

Як це доведення встановлює істинність твердження, яке потрібно довести?

Дуже просто. Істинність кожного з тверджень встановлюється одним із двох наступних способів: воно істинне або внаслідок того, що прийнято як аксіома, або внаслідок того, що впливає з істинних тверджень [2, 19].

Таким чином, доведення – це ланцюжок послідовних тверджень, кожне з яких або аксіома, або раніше доведена теорема, або істинне через деяке визначення, або як умова, або таке, що виходить з яких-небудь попередніх цій послідовності тверджень за яким-небудь правилом слідування [2, 90].

Список використаної літератури

1. Слєпкань З.І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики / Слєпкань З.І. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – 240 с.
2. Столяр А. А. Зачем и как мы доказываем в математике: Беседы со старшеклассником / Столяр А. А. – Мн.: Нар. асвета, 1987. – 143 с.

**РОЗДІЛ 3. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ
ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
У ЛІТЕРАТУРНІЙ СПАДЩИНІ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ**

*Юлія Яременко,
магістрант ННІ педагогіки.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
асистент кафедри педагогіки В.В. Павленко.*

**Форми та методи розвитку педагогічної майстерності вчителя
у творчій спадщині В.О. Сухомлинського**

XXI століття висуває перед педагогічною освітою особливі завдання і, в першу чергу, ставить завдання підготовки педагога-майстра, педагога-гуманіста. Модель педагога XXI століття передбачає передусім професійну, компетентну, таку, що творчо розвивається, особистість, у якої переважають духовно-етичні, гуманні якості.

Сучасна українська система освіти зазнає сьогодні безліч змін, що виражаються в появі альтернативних типів навчальних закладів, використанні нових програм і допомоги, зміні змісту освіти, застосуванні нових педагогічних технологій і інших інновацій. Це вимагає від педагога широти ерудиції, гнучкості мислення, активності й прагнення до творчості, здібності до аналізу і самоаналізу, готовності до нововведення.

Форми та методи розвитку педагогічної майстерності вчителя завжди були в центрі уваги педагогів-учених Я.А. Коменського, А. Дістервега, К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, Л.С. Виготського, В.О. Сухомлинського та ін. Сучасні дослідники, виходячи з нових вимог до вчителя доби інформаційного буму, продовжують працювати над пошуками шляхів і засобів формування професіоналізму педагогів-вихователів (В.В. Радул, О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, І.А. Зязюн, В.О. Кравцов та ін.).

Мета статті – визначити форми та методи розвитку педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині В.О. Сухомлинського.

Національна Доктрина розвитку освіти метою освітньої державної політики визначає „створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну й правову державу як невід’ємну європейської та світової спільноти” [2, 4]. Отже, успішне досягнення цієї мети залежить від особистості вчителя, який має орієнтуватися на постійний особистісний і професійний саморозвиток, оволодівати інноваційними технологіями організації навчально-виховного процесу. В *Законі України „Про освіту”* зазначено, що „вчитель повинен

постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру” [1, 2].

Творчі пошуки форм і методів удосконалення професійної підготовки вчителів сучасної національної школи активізують особливу увагу на вивченні й використанні багатой вітчизняної історико-педагогічної спадщини. Цінний внесок у теорію й практику підготовки педагогів зробив видатний український педагог-новатор В.О. Сухомлинський.

Працюючи директором Павлівської школи, Василь Олександрович для розвитку педагогічної майстерності вчителя рекомендував враховувати: традиції школи, стиль роботи дирекції, свої особисті якості як керівника, кожного конкретного вчителя та творчий характер діяльності педагогічного колективу.

Педагогом були розрізнені нові форми удосконалення педагогічної майстерності вчителя. Однією з таких форм є школа педагогічної культури. Сухомлинський увів поняття „педагогічна культура” в теорію виховання й намагався розкрити зміст і структуру цього поняття. Педагогічна культура – це певний ступінь опанування вчителем соціокультурного досвіду людства, глибоке знання методології науки й уміння використовувати її досягнення на практиці в різноманітних інноваційних формах, знання психології [3, 146].

Наступна форма, виділена В.О. Сухомлинським, – школа педагогічної майстерності. У працях В.О. Сухомлинського „Сто порад учителю”, „Павлівська середня школа”, „Як виховати справжню людину”, „Розмова з молодим директором школи” та багатьох інших велика увага приділяється творчості вчителя в становленні справжньої людини, громадянина, патріота Батьківщини. „Ми маємо справу з найскладнішим, неоцінним, найдорожчим, що в житті, – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя” [5, 420].

Не менш важлива форма розвитку педагогічної майстерності – школа педагогічного досвіду. Про творчий підхід у використанні чужого досвіду В.О. Сухомлинський зазначав: „Досвід уявляється мені садом квітучих троянд. Ось нам треба пересадити цей квітучий кущ із саду на своє поле. Що для цього треба зробити? Насамперед вивчити ґрунт свого поля, додати те, чого в ньому не вистачає. Підготувати цей ґрунт, потім уже пересаджувати. Але як? Разом з ґрунтом, не оголюючи коренів” [4, 124].

Остання з форм розвитку педагогічної майстерності вчителя – індивідуальна творча лабораторія. „Творчістю, – відзначає Сухомлинський, – є діяльність, у яку людина вкладає немовби частинку своєї душі, й чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа. Процес творчості характерний тим, що творець самою працею своєю і її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто поряд з ними” [4, 207].

Окрім цього, Василь Сухомлинський застосував новаторський підхід до традиційних форм розвитку педагогічної майстерності вчителя, таких

як: педагогічні ради, шкільні та методичні об'єднання, педагогічні читання, конференції, семінари, лекторії та самоосвіта.

В.О. Сухомлинський усі загальнодидактичні методи навчання поділив на дві групи. Перша – методи, що забезпечують первинне сприйняття знань і вмінь учнями: розповідь, пояснення, лекція, опис; тлумачення понять, інструктаж, бесіда; самостійне читання книжки для первинного сприйняття знань; демонстрація й ілюстрація (кіно, схеми, картини, телебачення, діаграми, макети, таблиці, муляжі, моделі); показ трудового процесу, вміння; самостійне спостереження, екскурсія, практична і лабораторна робота в процесі самостійного оволодіння знаннями; показ фізичних вправ. Друга – методи усвідомлення, розвитку і поглиблення знань: вправи (усні, письмові, технічні); пояснення фактів і явищ природи, праці, суспільного життя; дискусії, творчі письмові роботи (твори, реферати, анотації, складання задач, програмування); виготовлення навчальних посібників і приладів, графічні роботи, лабораторні роботи, експеримент (на навчально-дослідній ділянці, в лабораторії, у кабінеті); керування машинами, механізмами, апаратами для поглиблення, розвитку, застосування знань і вмінь; тривала трудова діяльність, що поєднує мету практичної діяльності й мету вдосконалення вмінь та поглиблення знань.

Успіх розумового виховання залежить від творчого застосування методів навчання, від різноманітності тих деталей, які зумовлюються конкретною обстановкою і не можуть бути передбачені заздалегідь теорією навчання. Практика – невичерпне джерело теорії саме тому, що в практиці розкривається вся багатогранність теорії.

Дуже важливою умовою повноцінного розумового виховання є відповідність методів навчання, структури уроку і взагалі всіх організаційних та педагогічних елементів навчальній і виховній меті матеріалу, завданням усебічного розвитку учнів. Знання набувають для того, щоб у певній формі застосувати в житті, щоб переконаннями, які сформувалися в процесі навчання, людина керувалася в моральних, трудових, суспільних, естетичних відношеннях з людьми. Саме у цьому, в характері застосування знань, – суть єдності морального і розумового розвитку. Готуючись до уроку, педагог повинен придумати, як відбиватимуться повідомлювані ним знання в розумі його учнів. Залежно від цього він вибирає методи навчання.

Отже, Сухомлинський виділяв такі складові педагогічної майстерності вчителя:

- *гуманізм* – це ставлення до дитини як до найважливішої цінності, який проявляється у наявності доброти, милосердя та чуйності. Той, хто не любить і не поважає дітей, учнів, не може досягти успіху в педагогічній праці, бо тільки щира любов і глибока повага педагога до вихованців породжують відповідну любов і повагу до нього, до його ідей, поглядів, переконань, знань, які він вчить здобувати;

- *професіоналізм* – це глибоке знання вчителем навчального предмету, його методики, сучасних досягнень і психології;

- *педагогічні здібності*, до них Сухомлинський відносив: комунікабельність, інтуїцію, навіювання, оптимізм і здатність до творчості;

- *педагогічна взаємодія* – це професійний такт вчителя, культуру мови спілкування з дітьми, врахування психолого-педагогічних особливостей дитини.

Отже, педагоги покликані творити, формувати найбільшу цінність нашого буття – людину. Тому Василь Олександрович наголошував: „... у наших руках найбільша з усіх цінностей світу – людина. Ми творимо людину, як скульптор творить свою статую з безформного шматка мармуру: десь у глибині цієї мертвої брили лежать прекрасні риси, які потрібно добути, очистити від всього зайвого. Завдання керівника школи полягає в тому, щоб творче ядро, одухотворене цією ідеєю, надихало всіх учителів. Тільки той, хто вірить у Людину, може стати справжнім майстром” [5, 478].

Список використаної літератури

1. Закон України “Про освіту” // Освіта України. – 2000. – №31. – 27 травня. – С.2.
2. Національна Доктрина розвитку освіти в Україні // Освіта України. – 2002. – №33. – 23 квітня. – С.4.
3. Педагогічна майстерність учителя: Навчальний посібник / За ред. проф. В.М. Гриньової, С.Т. Золотухіної. – Вид. 2ге, випр. і доп. – Харків: „ОВС”, 2006. – 224 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976-1977.
5. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5-ти т.– Т. 4. – К.: Радянська школа, 1976. – 717 с.

*Катерина Бежан,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С. С.Вітвицька.*

Проблеми національного виховання в творчій спадщині вітчизняних педагогів

Стаття присвячена актуальній для сьогодення темі, адже відродження України неможливе без пробудження національної свідомості українського народу, насамперед молоді. Тому особливе занепокоєння

нині викликає відсутність у більшості юнацтва усвідомлення себе як частини народу, співвіднесення своєї діяльності з інтересами нації. Зарадити справі може створення такої системи народної освіти, яка б виховувала національно свідомих громадян України.

Мета статті – дослідити сутність та стан національного виховання в Україні на сучасному етапі її розвитку.

Проблемою національного виховання в Україні займалися К.Д. Ушинський, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, Ю.Д.Руденко та інші видатні педагоги, у працях яких розглядаються питання теорії і практики національного виховання учнів. У педагогічній спадщині цих корифеїв педагогіки розкрита необхідність удосконалення процесу виховання. На сучасному етапі розвитку національного виховання в Україні цією проблемою переймаються такі сучасні науковці, як М.Г.Стельмахович, Б. Червак та ін.

Протягом багатьох років виховували людину комуністичного майбутнього. Дбали про формування патріотів, але привели наше суспільство до зубожіння і моральної деградації. Забули, що справжня любов до Батьківщини – це знання її історії, традицій, звичаїв і їх практикування. Якщо сприяти проходженню всіх цих цінностей через серце людини, то виросте справжній патріот своєї Батьківщини, свого народу, з почуттям обов'язку її берегти і захищати, з почуттям відповідальності, високої громадянської гідності [2, 86].

1905—1914 рр. українські педагоги, письменники, освітні й культурні діячі сформулювали і виклали на сторінках преси основні теоретико-методологічні засади української національної школи. Свідченням цього є, зокрема, і проекти української національної школи та освіти, розроблені С.Русовою, Я.Чепігою, С.Сірополком, І.Ющишином, редакційними комітетами журналів "Світло", "Учитель" (Львів), "Народный учитель", "Украинская жизнь" і доповнені резолюціями і вимогами різноманітних з'їздів, курсів, сходів, зібрань тощо. Аналіз цих проектів дає змогу зробити висновок про те, що в них чітко визначено мету, завдання, принципи, зміст і методи навчання і виховання в новій українській національній школі, її організаційну структуру, шляхи і способи підготовки нового вчителя, низку інших важливих теоретичних і практичних питань. Головне, що об'єднувало названі проекти, — це відображення в них ідеї народності виховання, яка в методологічному плані виступає найважливішою закономірністю розвитку освіти і школи в Україні.

У Національній програмі „Освіта. Україна XXI століття” стверджується, що „національна спрямованість освіти полягає у невіддільності її від національного ґрунту, органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні і збагаченні культури українського народу” [1, 5]. Отже, національне відродження

країни неможливе без відродження коренів нашого національного минулого: історії, державних традицій, духовності.

Цілком справедливо стверджував А.С. Макаренко, що майбутнє країни, рух уперед залежить від виживання особистості, яка повинна знати про це майбутнє, не тільки говорити про нього і читати, але й всіма почуттями переживати рух вперед нашої країни та її успіхи [3].

Варто наголосити, що виховання молоді у національному дусі створює „благодатний ґрунт для формування у неї найважливіших рис громадянськості: самовідданої любові до рідного краю, народу, почуття гордості за Вітчизну, віру в її майбутнє, прагнення зробити свій гідний внесок у те, щоб майбутнє Батьківщини, співвітчизників, усіх майбутніх поколінь було щасливим” [4, 33].

Список використаної літератури

1. Державна національна програма „Освіта. Україна ХХІ століття”. – К., 1994. – С. 5.
2. Критерії моральної вихованості молодших школярів : кн. для вчителя / за ред. І. Д. Беха, С. Д. Максименка. – К.: Радянська школа, 1989. – 96 с.
3. Макаренко А. С. Мои педагогические воззрения / Макаренко А. С. // Педагогические сочинения: в 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 343 – 364.
4. Мартинюк І. В. Національне виховання як основа розвитку активної особистості / Мартинюк І. В. // Урок української. – 2001. – № 7. – С. 29-33.

*Роман Пухтасевич,
магістрант фізико-математичного факультету.
Науковий керівник: канд. пед.наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Про деякі аспекти викладацької діяльності

Ні для кого не секрет, що діяльність викладача вищої школи є найбільш соціально-значущою діяльністю, вона займає одне з центральних місць у державотворчому процесі, у формуванні як національної свідомості молодого покоління, так і духовної культури українського суспільства. Але, разом з тим, ця діяльність є і досить складною, вона має свої нюанси та проблеми. Про деякі з них буде йти мова далі.

Результатом викладацької діяльності є розвиток студента, його особистісне, інтелектуальне удосконалення, становлення його як особистості, як суб'єкта навчальної діяльності [1, 23-27].

Професійна діяльність співробітників вузів протікає на тлі очевидних проблем, найбільш гострими серед яких є низький престиж професії викладача і вченого в суспільстві, а також відтік висококваліфікованих кадрів на етапі „вища школа – аспірантура”.

Викладач вузу часто змушений не розглядати свою діяльність в ньому як основну; зазвичай він має низьку мотивацію до роботи в науковій та викладацькій сфері, не проявляє інтересу до останніх наукових досягнень, не прагне підвищувати свою кваліфікацію. Для того, щоб займатися науковою роботою, необхідно багато часу. Постає проблема де ж взяти цей час?

Про нелегку працю викладачів пише у повісті „Кафедра” Ірина Греков. Ось кілька рядків з цього твору: „Викладацька робота взагалі важка, а тут вона була воістину каторжною. Навчальні плани змінювалися часто і нервово, з швидкістю хамелеона Навантаження були жахливі, на межі фізичних можливостей. ... Загалом, життя викладача було безперервним борсанням у купі невідкладних справ, у вічному заторі недороблених справ...” [2, 75].

Проведені дослідження серед викладачів вузів показують, що в їхній роботі основними трьома проблемами є:

- низька заробітна плата (близько 56,7% респондентів);
- низькоякісна шкільна освіта (близько 40% респондентів);
- слабка соціальна захищеність викладачів (31,5%) [3].

Крім зазначених вище, до основних проблем попадають і застаріла матеріальна та методична бази закладів, зниження професійного рівня викладачів.

Щодо студентів, то потрібно відзначити, що небагато з них хоче йти на викладацьку роботу, більшість приділяє основну увагу не навчанню, а роботі та підробітку. Тому деякі викладачі занепокоєні тим, що їм не буде достойної заміни.

Також потрібно відмітити, що середній вік викладача в університеті складає 40 – 53 роки.

Досліджено, що за останні роки доля студентів старших курсів, які не лише схильні до викладацької діяльності, але і можуть нею займатися, складає всього 6-8%, а відсоток схильних до наукової діяльності трішки вищий, і складає 10-12% [3].

Ще однією незручністю у викладацькій роботі може бути навчальне навантаження. Не завжди можна так розпланувати заняття, щоб було зручно всім викладачам. Тому в деякого робочий день триває зранку і до пізнього вечора.

Головне для викладача, як і для кожної людини, – це розвиватися. Потрібно розвивати не лише свої знання, уміння і навички, але і розвиватися творчо. Коли людина читає один і той же предмет багато років, то вона, в деякій мірі, перетворюється на робота, який просто видає студентам інформацію, але цей робот має багатий досвід і максимально добре володіє матеріалом. Він знає всі нюанси, всі запитання, всі

проблеми, які можуть виникнути у студентів при вивченні певної теми, і готовий до них.

У викладацькій, як і у будь-якій іншій педагогічній роботі, результати праці рідко можна побачити відразу. Але сумлінна праця, затрата великої кількості енергії й часу має свою винагороду. І, бачиться, головним призом у такій ситуації є повага і любов студентів до викладача.

Коли працюєш з молоддю, то і сам з роками залишаєшся молодим, енергійним, життєрадісним, „запалюєшся” від них свіжими поглядами, новими ідеями. І хоча б заради цього потрібно займатися викладацькою діяльністю.

Список використаної літератури

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология / Басова Н.В. – Ростов-на Дону: Феникс, 2000. – 416 с.
2. Грекова И. Кафедра / Грекова И. – М.: Зебра, 2005. –238 с.
3. <http://www.zarplata.ru/a-id-10417.html>

*Ольга Дунєва,
магістрант ННІ філології та журналістики.
Науковий керівник: канд. філ. наук,
доцент М.В. Франчук.*

Іван Франко про освіту та виховання

Іван Франко був борцем за нову народну школу рідною мовою.

Франко гостро критикував систему навчання й освіти, яка в його час, у II пол. XIX ст., дітей виховувала в дусі покори монархічному ладові, в дусі ворожості до всього прогресивного.

Засуджуючи таку школу, письменник вимагав, щоб освіта була доступною для дітей трудящих, виступав за таку освіту, яка б давала учням широкі знання, прищеплювала б їм любов до народу і збуджувала б у них прагнення всіма силами служити йому, готувала б до боротьби за народні інтереси. Освіта й виховання повинні, на його думку, допомогти людині виявити свої найкращі якості й здібності, підтримувати й розвивати їх, привчити до самостійного мислення, спрямовувати на шлях суспільно корисної діяльності і визвольної боротьби.

За його переконанням, виховання молоді – „це справа цілої нашої будущини”. „Яка молодь, таке й майбутнє народу”, – писав він в одній із своїх статей.

Він бачив мету виховання в тому, щоб формувати в молодій людині якості борця й громадянина.

У вихованні дітей і молоді Франко надавав великого значення дитячій літературі. Він радить матерям читати разом з дитиною, щоб пояснювати їй незрозумілі частини тексту, стежити за сприйманням твору.

Великого значення надавав письменник не тільки тому, які книжки слід рекомендувати дітям, а й тому, що батьки повинні бути обізнані з критеріями цього добору.

Література для дітей має сприяти виробленню в них передових переконань і власних поглядів на речі й явища, широких поглядів на життя, а не „слимачного горизонту”. Отже, загальні вимоги до дитячої літератури мусять бути тими самими, що й до літератури для дорослих.

На думку великого письменника, немає більшого щастя і почеснішого обов'язку, як бути вчителем і виховувати юнацтво в душі безмежної відданості своєму народові. Ролі вчителя в системі навчання і виховання Франко надавав виняткового значення. Бо тільки той учитель, який керується найпрогресивнішими надбаннями науки, зможе виховати, навчити і допомогти учневі сформулювати революційний світогляд.

Так досі в умовах тоталітарного ладу „малопомітним” елементом педагогічних поглядів І. Франка була його послідовна боротьба з авторитаризмом у вихованні. У „Передньому слові” від видавництва „Дрібної бібліотеки” Іван Франко тлумачить поняття і термін „авторитаризм” як „безглядний послух”, а відтак уточнює ще і визначенням: авторитаризм – „се радше піддання себе – добровільне чи ні під якусь вищу силу, котрій ми не то що не смієм спротивитись, ні, на котру навіть глянути не смієм твердим, критичним оком. Все, що в'яже чоловіка, що путає його свобідну волю і природні, здорові наклінності, старається бути авторитетом для нього”. У цьому трактуванні авторитаризму І. Франко наводить слова данця Георга Брандеса, де зокрема підкреслено, що в ділянці моралі авторитет руйнує внутрішнє право і совість людини.

Слід визнати, що таке трактування авторитаризму та його шкідливої ролі у вихованні визнаємо сьогодні як актуальне і цілком правомірне. І все ж не можемо не відзначити у ньому деякий радикалізм, характерний для демократизованого політичного світогляду і не завжди виправданого у педагогіці, яка мала б уникати крайнощів, постійно шукати „середнього шляху” (Г. Ващенко).

Так у наведеному висловлюванні І. Франко підкреслює, що авторитет путає „здорові наклінності”. Важко це заперечити. Але як бути зі „злыми нахилами”, які теж дитині часто властиві? Щось повинно працювати і проти них, а в цьому „щось” мав би діяти, крім усього іншого, й авторитет, бодай у формі доброго прикладу. Отож, мусимо тут уникати абсолютизації думки, що авторитет завжди шкідливий. Тому, йдучи за І. Франком, відкидаємо сліпе підкорення авторитету, що наносить у вихованні велику шкоду, але ж допускаємо також і його певну роль, що йде на користь

вихованню. Бо індивідуальні права людини – не безмежні, як це підказує нам сучасний антропоцентризм. Вона повинна навчитись долати, обмежувати якісь свої прагнення, і в цій ситуації авторитет може виявитись корисним.

Зло від авторитарного виховання І. Франко трактує найперше як зло соціальне, коли прагнуть виховати не діяльну людину, а „підданого”, „умовити в нього покірність теперішнім, несправедливим порядкам і утвердити його в темноті”; як зло, що руйнує здатність до самостійного мислення, знання і характер.

У передмові до другого видання збірки казок „Коли ще звірі говорили” Іван Франко висловлює міркування, що стосуються виховання малих дітей 6-12 років і ними дає відповідь на питання, на які часто не може відповісти і сучасний педагог: коли знайомимо наших дітей з моральними цінностями, то як маємо ту мораль пропонувати – як категорії абсолютні, недоторкані, ідеальні, чи як такі, якими їх бачимо у реальному житті – до кінця не реалізовані, часто порушувані? Іван Франко на це запитання відповідає однозначно. Він вважає хибними ситуації виховання, коли малі діти відразу стикаються з „реально-життєвою мораллю”, з суперечливим, релятивним трактуванням моральних чеснот і категорій. „Я бажав би, – пише він, – щоб наші діти в інтересі здорового і морального розвою якнайдовше витали фантазією в тім світі простих характерів і простих відносин, у світі, де все видно ясно і симпатії не потребують ділитися. Відси вони винесуть перші і міцні основи замилювання до чесноти, правдомовності і справедливості, а надто любов до природи...” Він бачить перевагу своїх дитячих казок про звірів в тому, що вони „не розбуркують молоду фантазію дивоглядними образами заклятих замків, царів, розбійників, драконів та демонів, не тривожать молодого почуття страшними, трагічними пригодами та незрозумілими для дітей відносинами обох полів”.

Читаючи ці рядки, не можемо уникнути асоціацій, що ведуть нас до сучасних дитячих „мультиків”, де важко побачити однозначне трактування чеснот і де добро та зло так перемішані, що дитяча душа і дитячий розум не в силі розвести їх, поставити на свої місця. Видається, отже, що сьогодні ця проблема – формування ідеалізму в моральному вихованні – стоїть ще гостріше, як в епоху І.Франка.

У поглядах І. Франка на громадянське життя і громадянське виховання помітне місце займають ідеї рівності, які він екстраполює і на сімейне життя. Так він категорично відстоює рівність прав чоловіка і жінки, без чого „не можна говорити про жодну рівність ані про жодну вільність”. Так само у передмові до книжечки Христіан Г. Зальцман, призначеній для батьків, він гостро виступає проти стосунків нерівності у сім'ї, де діти зазнають гніту і побоїв, та радить в основу родинного виховання класти переконання, „що діти такі ж люди, як і старші, що

дітей, їх особисту гідність і їх потреби треба так само шанувати, як і старших, і тільки поводяться з ними лагідно, щиро, розумно, як з рівними, входячи в їх спосіб думання”, і таким шляхом „їх виховувати на чесних, щирих і справді свободних людей”.

Також І. Франко вбачає велику біду виховання у надмірній опіці над дитиною. Він не торкається тут виховання сімейного, бо тодішня наша дитина у селі жила життям цілком самостійним, працювала з раннього віку, чого немає у наш час. Критика його стосується школи, але з повним правом можемо віднести її і до сучасної родини. Ось його міркування: „Здається, що ми не помилились, твердячи, що саме наскрізь непедагогічна манія постійного опікування, зазірання у приватне життя учнів, поводження з ними як з немовлятами, це до крайності доведене недовір'я і відраза до всякої самостійності, до всякого вільнішого пориву юнацької думки і почуття стали примарою, яка вбиває успішний розвиток наших середніх шкіл, спотворює розуми і характери молоді”.

У такому гріху можемо звинувачувати і нашу сучасну школу. Але ще більше – родину, яка, дбаючи лише про зовнішній ефект, правдами і неправдами бореться за оцінки, огороджує дитину від труднощів, батьки виконують за неї завдання, звільняють від турбот і проблем і цим руйнують паростки характеру, самостійності та відповідальності. Видається, що і ця проблема – виховання характеру – є для нас актуальною, бо життя в епоху І. Франка і наше життя на виході з рабства – мають у собі, як уже йшлося, і щось спільне, подібне.

Ось чому, попри всю, здавалось би, „вивченість” педагогічної спадщини І. Франка, сьогодні бачимо в ній нові й цікаві для нас сучасні ідеї та міркування. Видається, що вся його педагогічна спадщина потребує нового прочитання і нового осмислення.

Список використаної літератури

1. Франко І. Оповідання про дітей. Книжково-журнальне видавництво / Франко І. – Львів, 1956.
2. Ідея суспільного прогресу в працях Івана Франка // Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин: Матеріали міжнародної наукової конференції / Кашуба М. – Львів, “Світ”, 1998. – 352 с.
3. Киличенко Л.Н. Українська дитяча література: навч. посібник для учнів педучилищ // Л. Н. Кириченко. – Київ: Вища школа, 1988. – 264 с.
4. Франко І. Я. Автобіографічні матеріали. Оповідання. Т.І. / І. Я. Франко – К., 1955.
5. Хропко В. Світ дитини в автобіографічних оповіданнях Івана Франка / В. Хропко // Література. Діти. Час 7. – К.: Веселка, 1981.

*Олександра Сідлецька,
магістрант ННІ педагогіки.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
доцент В.М.Єремєєва.*

Становлення та розвиток проблеми екологічного виховання у вітчизняній педагогіці

Екологічна свідомість та культура є необхідними умовами для подолання глобальної екологічної кризи і відвернення глобальної екологічної катастрофи, яка загрожує підризом самих основ біологічного існування людини. Виникнення екологічної свідомості та екокультури є реакцією на виклик сучасної ситуації в системі „суспільство-природа”, що породжена всією попередньою господарською діяльністю людства [1, 18-23].

У Концепції екологічної освіти України, Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті, Державному стандарті початкової загальної освіти одним із завдань у загальноосвітньому навчальному закладі I ступеня (1-3(4)-ті класи) визначено набуття елементарних знань про природу та взаємозв'язки у ній, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до природи, формування навичок екологічно доцільної поведінки. Формування такої поведінки та природоохоронної діяльності неможливе без усвідомлення власної причетності молодших школярів до забруднення довкілля і формування відповідальності за його збереження [2].

Проблема взаємовідносин людини і природи з'явилася предметом вивчення багатьох вітчизняних педагогів минулого, узагальнення досвіду яких стає корисним у сучасних умовах розвитку суспільства та є метою даної статті.

Необхідність виховання у членів суспільства певних установок поведінки по відношенню до природи виникла у людства ще на найдавніших етапах його розвитку. Наприклад у первісних народів існувала система табу, яка, забороняючи полювання на певні види тварин в період їх розмноження, сприяла збереженню видової різноманітності природного простору.

У справі виховання дітей молодшого шкільного віку К.Д.Ушинський важливе місце відводив природі – „одному з могутніх чинників у вихованні людини”. Він вважав, що природні явища рано починають займати розум дитини, тому спілкування з природою допомагає розвивати їх розумові здібності. Спостереження і вивчення рідної природи, на думку видатного педагога, сприяє розвитку почуття патріотизму, естетичному та екологічному вихованню. Вивчення існуючих у навколишньому світі зв'язків слугує однією з основних ланок формування екологічної культури

школярів, необхідною умовою становлення відповідального ставлення до природи.

На початку ХХ століття в російських гімназіях вводиться програма вивчення природи, що ставила головну виховну мету: розкриття доцільності в природі. Згідно цієї програми пропонувалося вивчати природу по „гуртожитках” (сад, ліс, поле, річка, луг). Учні повинні були вивчати рослинний світ та неорганічне середовище у взаємозв’язку: тільки по сезонах (уперше вводиться принцип сезонності), лише на екскурсіях (оскільки природу треба вивчати живу, красиву, справжню, а не засушену в гербаріях та колекціях).

У 20-х роках ХХ століття розповсюджується думка про необхідність проведення чисельних екскурсій у природу, велика увага надається практичним, дослідницьким, лабораторним роботам школярів. Проте поступово вивчення природи дітьми в школі зводиться до сільськогосподарської практики, заперечується необхідність шкільних куточків живої природи [3, 15-21].

Вагомим внеском у розробку проблеми екологічного виховання учнів початкової школи в 60-ті роки ХХ століття була практична діяльність і педагогічні праці В.О. Сухомлинського, який наголошував на важливості володіння екологічними знаннями, які є важливим ланцюгом у процесі навчання і виховання дітей, що є одночасно й незалежним емоційним стимулом думки. Результатом екологічного виховання мають стати розвинене емоційне сприйняття, бажання активно включатись у роботу з охорони й захисту об’єктів природи [4, 47].

Василь Олександрович разом з дітьми вів „Книгу природи”. Все, що найбільше запам’яталося, що справило особливе враження, лягало сторінкою в ту книгу. Виходячи на природу, діти вчилися думати, не просто милуватися красою, а мислити. Це були уроки мислення, на яких водночас творилася „Книга природи”, що містила триста сторінок. У ній були записані думки про зв’язок живого й не живого, про насіння життя, про дивовижну циклічність у природі: зима – весна – літо – осінь, про походження речей. Автором цієї книги, якій він надавав великого значення, були діти і вчитель. Разом з учнями „Школи радості” він обладнав „куток мрії” за селом, у глибокому яру, серед ліска, який видався дітям дрімучим лісом. Влаштували щось на зразок землянки чи печери, встановили пічку, вивели трубу, запалили вогонь, коли прийшов вечір, і полинули у світ мрії. То була не просто гра в казку. Діти знаходили тут радість, читали природу, навіть складали разом вірші [4, 34-40].

В.О.Сухомлинський писав, що „школа майбутнього повинна найповніше використовувати для гармонійного розвитку людини все, що дає природа і що зможе зробити людина для того, щоб природа служила їй. Уже через це ми повинні берегти і поновлювати природні багатства, які маємо”. Він також стверджував, що сама по собі природа не розвиває і не

виховує. Залишивши дитину наодинці з нею, годі сподіватися, що вона під впливом навколишнього середовища стане розумною, глибоко моральною, непримиренною до зла.

Видатний педагог також зазначав, що „треба розвивати в дитини дбайливе і турботливе ставлення до безпомічних істот, яких так легко образити, але захистивши яких відчуваєш себе добрим і сильним. Тож і потрібно навчити своїх вихованців не на словах, а насправді любити якусь маленьку живу істотку, вчити про неї турбуватися”. А це можна зробити завдяки куточку живої природи, де діти доглядають за тваринами, птахами, рослинами. Василь Олександрович водив дітей до лісу, на берег річки, де вони, побачивши і переживаючи надзвичайну красу природи, усвідомлювали її значення у житті людини.

Створення емоційного фону є дуже важливим підготовчим етапом до підвищення продуктивності екологічного виховання та праці у природі. В одному з розділів книги „Серце віддаю дітям” він писав: „Спостерігаючи протягом багатьох років розумову працю учнів початкових класів, я переконався, що в періоди великого емоційного піднесення думка дитини стає особливо ясною... Думка учня початкових класів невід’ємна від почуттів і переживань. Емоційна насиченість процесу навчання, особливо сприймання навколишнього світу, – вимога, що висувається законами розвитку дитячого мислення” [4, 10-11].

У 70-х роках ХХ століття з’явився термін „екологічна освіта”, розповсюдження набуло поняття „комплексна, соціальна, глобальна екологія”, що адекватно відображало сутність досліджень по взаємодії суспільства з природою. У педагогічній теорії круг питань став розроблятися в руслі нової галузі знань – теорії і методики екологічної освіти.

Отже, протягом усього періоду існування людства проблема необхідності екологічного виховання особистості, розвитку умінь жити в гармонії з природою не залишалася без уваги. Таким чином, розглядаючи проблему екологічного виховання в історії вітчизняної педагогічної думки, можна зробити висновки, що вона є складним, багатоякісним педагогічним явищем, до розв’язання якого існують різні підходи.

Список використаної літератури

1. Гутник І.М. Українська етнопедагогіка як основа сучасної навчально-виховної системи / Гутник І.М. // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – ТНПІ ім. В.Гнатюка, 2005. – №4. – С. 18-23.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Вища освіта в Україні: Нормативно-правове регулювання / За заг. ред. А.П.Зайця, В.С.Журавського. – К.: Форум, 2003.
3. Лабій Ю. Педагогічні основи екологічного виховання / Ю.Лабій // Вертикаль. – 1999. – № 1. – С. 15-21.
4. Сухомлинський В.О. Вибр. тв.: у 5 т. / Сухомлинський В.О. – К., 1999.

РОЗДІЛ 4. НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*Ольга Рибачук,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Мета національного виховання і шляхи його реалізації у вищому навчальному закладі

Одним із важливих завдань сучасної освіти є створення чіткої системи у національного виховання у вищих навчальних закладах.

Аналіз теоретичних досліджень свідчить, що проблема виховання національної самосвідомості молоді досліджувалася різними авторами. Так у низці наукових робіт відображено важливі аспекти означеної проблеми: психологічні чинники генезису національної свідомості (А. Березін), педагогічні умови формування національної самосвідомості (В. Борисов, А. Фрідріх). Проблеми становлення національного виховання сучасної молоді в умовах розбудови української державності присвячені наукові дослідження М. Боришевського, О. Вишневського, П. Ігнатенка, Н. Кузьменко, В. Постового, О. Сухомлинської та ін.

Об'єкт дослідження – процес виховання національної самосвідомості у молоді.

Предмет дослідження – педагогічні умови виховання національної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов, що забезпечують ефективність виховання національної самосвідомості студентів у вищих навчальних закладах.

Виховання – процес цілеспрямованого систематичного формування особистості, зумовленого законами суспільного розвитку, дією об'єктивних і суб'єктивних чинників. У вихованні особистості беруть участь сім'я, родина, навчально-виховні заклади, на нього впливають мікро- і макросередовище.

Національне виховання у вузі – це, передусім, патріотичне виховання. Патріотизм у науковій літературі визначається як одне із найглибших і найбільш стійких людських почуттів, що сформувалось упродовж багатовікового існування відособлених одна від одної вітчизн. Відповіддю на виклики сучасного світу має стати національне виховання студентської молоді, котра формуватиме ядро української інтелігенції на основі національної ідеї [2].

Головною метою національного виховання студентської молоді є формування свідомого громадянина – патріота Української держави, активного провідника національної ідеї, представника української

національної еліти через набуття молодим поколінням національної свідомості, активної громадянської позиції, високих моральних якостей та духовних запитів. Також національне виховання має на меті здійснити демократизацію і гуманізацію суспільства, гармонізацію родинного і суспільного виховання [1].

Форм, методів і напрямів національного виховання є дуже багато. Ми звернули увагу лиш на окремі із них і найбільш актуальні, на наш погляд, сьогодні. Головним є не вибір тієї чи іншої форми, а те, щоб викликала бажання повторитись у майбутньому, спонукала до практичної дії. Отже, основними формами виховних заходів на рівні вищого навчального закладу або його факультетів є:

- відзначення державних свят та пам'ятних дат української історії, ювілеїв видатних політичних, громадських та культурних діячів України, професійних свят;
- проведення тематичних конкурсів, вечорів патріотичного спрямування, студентських спартакіад, козацьких забав тощо;
- організація виставок української тематики, української вишивки, іншого рукоділля, творів самодіяльного образотворчого мистецтва;
- відзначення свят за народним календарем (Андріївські вечорниці, Миколая, День матері, Великодній кошик та ін.);
- туристично-екскурсійна робота [3].

Особлива роль у виховній діяльності покладається на органи студентського самоврядування, серед основних завдань яких є підвищення ефективності навчально-виховного процесу, забезпечення виховання духовності та культури студентів [4].

Отже, у сучасному світі якісна освіта та організований виховний процес є засобами відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, формування патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені. Згідно із Національною доктриною розвитку освіти, передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є підготовка освічених, моральних, мобільних, людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії.

Список використаної літератури

1. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта в Україні. Нормативна база. – К.: КНТ, 2006. – С. 40-93.
2. Концепція національного виховання студентської молоді: Додаток до рішення колегії МОН від 25 червня 2009 р.
3. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи / Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. – К: ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320 с.
4. Студентське самоврядування як невід’ємна складова демократизації вищої школи. – К.: Знання, 2005. – 55 с.

*Марина Черношенко,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Національне виховання студентської молоді

У сучасних умовах розбудови незалежної держави на перший план виходить проблема відродження національної системи освіти як передумови виховання нового покоління українців. Тема даної статті є на сьогоднішній день досить актуальною, так як фундаментальною основою ідеології державного будівництва проголошено національну ідею. Її реалізація обумовлює необхідність реформування системи національного виховання, метою якого Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”) визначила „набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури” [1, 4].

Література за цією тематикою, зважаючи на її міждисциплінарний характер, є доволі чисельною і різноманітною, охоплює широкий спектр освітніх, культурних та філософсько-політичних проблем. Загальноцивілізаційний вимір освіти як суспільного явища досліджують В. Андрущенко, В. Бех, І. Бех, Л. Губерський, Д. Дзвінчук, В. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, М. Михальченко, В. Скуратівський, М. Хілько. Питання розвитку шкільництва, педагогічної думки досліджували в радянський період Л. Боїк, А. Боднар, Н. Дідух, А. Макаренко, В. Сухомлинський. В останнє десятиріччя проблеми національного виховання учнівської й студентської молоді досліджують М. Барна, Д. Герцюк, І. Зязюн, З. Нагачевська, Н. Сабат, Б. Ступарик та інші.

Завданням педагогіки в сучасних умовах стає вдосконалення форм і методів виховання молоді, формування позитивної національної пам'яті й свідомості, розкриття культуротворчих можливостей української національної ідеї.

Загальні принципи національного виховання безпосередньо впливають на весь процес виховання і повинні пронизувати всі його компоненти, особливо – змістовий, тобто національний аспект процесу виховання має відбитися в усіх напрямках виховання: трудового, морального, розумового, естетичного, екологічного, фізичного і власне національного. Це такі принципи.

Природовідповідність виховання – врахування багатогранної та цілісної природи людини, вікових та індивідуальних особливостей

вихованців, їхніх соціально-психологічних, національних і релігійних особливостей.

Активність, самодіяльність і творча ініціатива вихованців, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю, утвердження життєвого оптимізму, розвиток навичок й умінь позитивного мислення.

Гуманізація і демократизація виховання – розвиток різноманітних форм співробітництва, довіра між вихователями і вихованцями, повага до „суверенітету” особистості, розуміння запитів та інтересів; виховання гуманної особистості вихованця – щирої, людяної, доброзичливої, милосердної.

Зв'язок виховання з життям, трудовою діяльністю народу і ефективною професійною діяльністю спрямовує на виховання активних свідомих громадян України.

Культуровідповідність виховання – органічний зв'язок з історією народу, його мовою, з народним мистецтвом, ремеслами і промислами, забезпечення духовної єдності, наступності й спадкоємності поколінь.

Втрата рідної мови призводить до катастрофи в народній педагогіці, духовної трагедії того народу, якому вона належить. Огієнко рідну мову визначає як душу народу та як його живе серце.

Основні напрями національного виховання такі.

Формування національної свідомості й самосвідомості – найважливіших громадянських рис особистості – передбачає усвідомлення вихованцями своєї етнічної спільності, національних цінностей, відчуття своєї національної причетності до розбудови України, патріотизм, що сприяє утвердженню власної гідності, внутрішньої свободи, гордості за Батьківщину.

Патріотичне виховання – основа духовного розвитку особистості. Формування патріотичних почуттів означає створення високого ідеалу служіння рідному народові, готовності до героїчного подвигу в ім'я процвітання і незалежності України.

Правове виховання спрямоване на прищеплення вихованцям поваги до Конституції України, її державних символів (герба, прапора, гімну), прав і свобод людини і громадянина.

Цілісний процес виховання передбачає естетичну освіченість і вихованість. Виховуючи естетичні погляди, смаки, які ґрунтуються на народній естетиці та на кращих надбаннях цивілізації, національне виховання передбачає вироблення умінь примножувати культурно-мистецькі надбання народу, відчувати й відтворювати прекрасне в повсякденному житті [2, 78].

Розглянуті напрями національного виховання тісно пов'язані між собою та з іншими напрямками виховання і взаємодоповнюють один одного, мають суттєве теоретико-методологічне значення для визначення

та обґрунтування цілей, ідеалів, змісту і методики виховання в сучасних умовах.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”) // Освіта. – 1993. – №44-46.
2. Ситник Г. Національні цінності як основа прогресивного розвитку особистості, суспільства і держави / Ситник Г. // Вісник НАДУ. – 2004. – Вип.2. – 96 с.

*Наталія Соляр,
магістрант ННІ педагогіки.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Патріотичне виховання підлітків у системі роботи громадських дитячих організацій

Критичний стан патріотичного виховання сучасної молоді, державні постанови, які не дають бажаного результату та наповнена ідеологічними догмами застаріла література з питань патріотичного виховання підлітків спонукають до пошуку нових шляхів і засобів поліпшення цього процесу.

Проблеми патріотичного виховання підлітків висвітлено у творах: А.С.Макаренка, К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського, Б.Грінченка, В.К.Винниченка, О.П. Довженка, І.Я. Франка, І.Д. Беґа та інших. Публікації в періодичній пресі ("Рідна школа", "Шлях до освіти", "Директор школи" та інші) розглядають різні аспекти теоретичного і практичного характеру виховання патріотичних почуттів громадянськими дитячими організаціями.

Патріотизм, патріотичне виховання – це на сьогодні актуально як для системи освіти, так і для держави в цілому. Патріотизм (грец. "patris" – батьківщина) – це любов до Батьківщини, відданість їй і своєму народу [1].

За визначенням О.Я. Стюпіної, патріот – це людина з почуттям любові до тих місць, де вона народилася і виросла, до рідної мови, яка турбується про інтереси Батьківщини, виявляє громадські почуття і зберігає вірність Вітчизні, є гордою за її соціальні і культурні досягнення, відстоює її свободу і незалежність, шанобливо ставиться до історичного минулого рідного краю і до успадкованих традицій, прагне присвятити свою діяльність, сили і здібності на благо Батьківщини.

Формування саме такої людини є важливим у реалізації задач національного виховання. Громадські дитячі організації і школа виконують важливу роль у вихованні дітей, формуванні в них патріотичних якостей.

Патріотичне виховання – планомірна виховна діяльність, спрямована на формування у вихованців почуття патріотизму, як прояву любові, турботи, поваги, шани та відданості своїй країні і її народу, готовності всебічно розбудовувати свою державу, охороняти її суверенність, жити і працювати для її добробуту, пишатися її історією, звичаями, традиціями, обрядами, мовою, природою.

Для того, щоб побудувати повноцінний процес патріотичного виховання, важливо також виділити *критерії і показники розвитку патріотичних якостей* у вихованця. Основою класифікації критеріїв є ставлення особистості до явищ навколишнього світу. Патріотизм, як якість особистості, проявляється в ставленні до рідної країни, народу, своєї мови, звичаїв, традицій, до рідного краю [2].

Підлітковий вік має домінуючу тенденцію самоствердження у дітей патріотичності. Підліток починає мислити широкими суспільно–політичними, моральними поняттями. Саме в 12-16 років розвивається та загострюються патріотичні почуття [3].

У ході дослідження нами було визначено наступні засоби патріотичного виховання підлітків: рідна мова; родовід; рідна історія; краєзнавство; фольклор; родинно-побутова культура; національне мистецтво; народний календар; національна символіка; родинно-побутова культура; національні традиції, звичаї і обряди. Основними шляхами патріотичного виховання визначено процес соціалізації особистості у сім'ї, школі, позашкільних закладах освіти, участь у діяльності громадських дитячих організацій. Саме дитячі громадські організації є благодійним ґрунтом, на якому всебічно розвивається дитина, усвідомлює унікальність своєї Батьківщини і народу, свою важливість у їх розвитку і процвітання.

Педагогіку 21-го століття, яка працює на виховання патріотично свідомого покоління, неможливо уявити без діяльності цих організацій. Під цим поняттям розуміють об'єднання громадян віком від 6 до 18 років, метою яких є здійснення діяльності, спрямованої на реалізацію та захист своїх прав і свобод, творчих здібностей, задоволення власних інтересів, які не суперечать законодавству, та соціальне становлення як повноправних членів суспільства. У 90-х роках минулого століття в Україні було створено або відновлено діяльність ряду дитячих громадських організацій. Найбільш відомі з них: СУМ, Пласт, Джура, СІЧ, Сузір'я, Асоціація скаутів України, Асоціація Гайдів України, Дитячий фонд України та інші [4].

Працюючи в подібних організаціях, виховуючись у колективі й колективом, підліток, дитина проймається справжньою гордістю за землю, на якій вона живе, за своїх славних земляків, предків і сучасників.

Ознайомившись із діяльністю найвідоміших на найбільш численних дитячих громадських організацій (Пласт, СІЧ, СУМ, Джура), можна зробити висновок про їх неоціненний внесок у розвиток свідомого покоління людей, громадян, які люблять, цінують, поважають свою державу, працюють для її

процвітання, для добробуту свого народу. Ці організації є центром, який консолідує підлітків, збирає дітей навколо себе та спрямовує їх діяльність у русло, корисне як для них, так і спільноти, в якій вони проживають.

Список використаної літератури

1. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Національне виховання // Щербань П. Прикладна педагогіка: навч.-метод. посіб. – К., 2002. – 235 с.
3. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. / Бех І.Д. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Ігнатенко П.Р. Громадянське виховання учнів в умовах українського державотворення / Ігнатенко П.Р., Косарева Н.І., Поплужний В.Л. // Рідна школа. – 1996. – №7. – С. 20-21.
5. Саєнко С. Дитячі громадські організації як елемент громадської освіти / Саєнко С. // Директор школи. – 2005. – № 34. – С. 38-30.

*Юлія Косюк,
магістрант фізико-математичного факультету.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Специфіка виховної роботи куратора академгрупи

Розбудова нашої держави ставить перед вищими навчальними закладами надзвичайно важливе й невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина й патріота рідної землі. Безумовно, виховання студентської молоді, яка через кілька років стане "ядром" української інтелігенції, потребує особливої уваги. Майбутнє нашого народу залежатиме від змісту цінностей, що складають орієнтири молодих людей, та від того, якою мірою духовність стане основою їх життя. Досягнення мети виховання можливе лише за умови комплексного підходу і залучення до цієї роботи всього професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів. Особливо почесне місце у вихованні студентської молоді належить куратору, адже він є саме тією людиною, яка організовує систему відносин через різноманітні види виховної діяльності академічної групи, створює умови для індивідуального самовиразу кожного студента і розвитку кожної особистості.

Досвід засвоюється під час діяльності, тобто соціальної активності, спрямованої на творче перетворення дійсності та самого себе, як вказують А.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Ломов [2]. Цей процес повинен бути керований наставником – особистістю, що спрямовує зусилля

студентів у необхідному напрямку, допомагає гармонійному розвитку їх особистісних і професійно значущих якостей [4].

Психологічні особливості роботи куратора полягають у визначенні шляхів та механізмів: посилення ролі самостійної роботи студентів; поглиблення впровадження новітніх психолого-педагогічних технологій; мотивація учасників навчального процесу на досягнення високої якості підготовки фахівців. Куратор повинен проявляти здібності, від наявності яких залежить успіх його діяльності та професійно значущі властивості особистості: інтереси, вольові, емоційні та мотиваційні характеристики, комунікативні й організаторські здібності, спеціальні ділові якості. Значущу роль також відіграють особливості прояву окремих психічних функцій: мислення, пам'яті, сприймання, уваги та уваги. Таким чином, виконання функцій куратора вимагає від особистості не тільки високих професійних знань і широкого кола інтелектуальних інтересів але й індивідуально-психологічних якостей, необхідних для реалізації цих функцій.

Головною здібністю куратора є педагогічне спілкування, результат якого – налагодження певних стосунків з студентами. Успіхи виховної роботи наставника групи в значній мірі залежать від його педагогічної майстерності як викладача. Досягнення взаєморозуміння зі студентами, створення атмосфери, коли вони відчують увагу, турботу і водночас вимогливість та принциповість викладача, є значною мірою важливими в роботі. Взаємовідносини наставника зі студентами – це така спрямованість один на одного, яка зумовлює їх взаєморозуміння, приводячи до взаємної корекції поведінки і змінюючи установки особистості в процесі спілкування на цілі й завдання спільної діяльності, що реалізується в навчально-виховному процесі.

У процесі своєї роботи куратор закладає основу студентського саморозвитку та самовдосконалення. Важливу роль у виховному процесі відіграють вміння відбирати та застосовувати різноманітні психологічні прийоми та форми виховання, а також використовувати диференційований та індивідуальний підходи до студентів.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ ст.). – К., 1994.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
3. Семиченко В.А. Психологічна структура педагогічної діяльності / Семиченко В.А., Заслуженюк В.С.– К., 2000. –217 с.
4. Чугаєва Н.Ю. Психологічні аспекти діяльності наставника академічної групи / Чугаєва Н.Ю. // Матер. 70-ї наук. конф. молодих учених, аспірантів і студентів „Наукові здобутки молоді – вирішенню проблем харчування людства у ХХІ столітті”. – К: НУХТ, 2004. – Ч. 1. –23 с.

*Маргарита Сіпліва,
магістрант ННІ педагогіки.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Особливості формування громадянської компетентності у дітей молодшого шкільного віку

Всебічний розвиток людини та формування її національної самосвідомості є головною метою концепції гуманізації та гуманітаризації системи освіти, проголошеної Державною національною програмою „Освіта” (Україна XXI століття) [1]. Провідні освітянські документи визначають компетентісно орієнтований підхід пріоритетом розвитку сучасної вітчизняної системи освіти. **Громадянська компетентність** є однією з ключових компетентностей формування людини-громадянина. Під нею розуміють здатність активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства [3].

Протягом століть українська національна система освіти і виховання нагромадила цінний матеріал, виробила систему формування громадянина, в якій усі складові перебувають у тісному взаємозв'язку. Свідченням тому є низка важливих праць та наукових розробок українських педагогів минулого (Г.Ващенко, А.Макаренка, В.Сухомлинського, М.Стельмаховича) та сучасності (О. Сухомлинська, М. Боришевський, С. Рябова, К. Чорна, ін.).

У вихованні громадянина велика роль належить початковій школі. Але для того, щоб учитель був спроможний свідомо працювати в цій галузі, йому потрібно чітко уявляти, в чому полягає сутність такого складного особистісного феномена як громадянськість.

Під громадянськістю молодших школярів ми розуміємо інтегральне особистісне утворення, що характеризується розвитком таких комунікативних здібностей, завдяки яким вона може інтегруватися в суспільство за допомогою елементарних знань про державу, закони, права і відповідальність людини і громадянина.

На жаль, вихователі не використовують сучасних різноманітних форм, методів під час формування громадянськості молодших школярів, застосовуючи в основному виховну дію слова, що не має вагомого впливу на емоційну, почуттєву та мотиваційну сферу молодших школярів. Саме тому ми пропонуємо модель, компоненти якої направлені на формування у школярів громадянської компетентності (див. рис.1).

У структурі почуття громадянськості дітей молодшого шкільного віку ми виділяємо когнітивний, ціннісний, діяльнісний, процесуально-особистісний компоненти, котрі в реальному навчально-виховному процесі чітко взаємодіють, утворюючи системну цінність [2, 17].

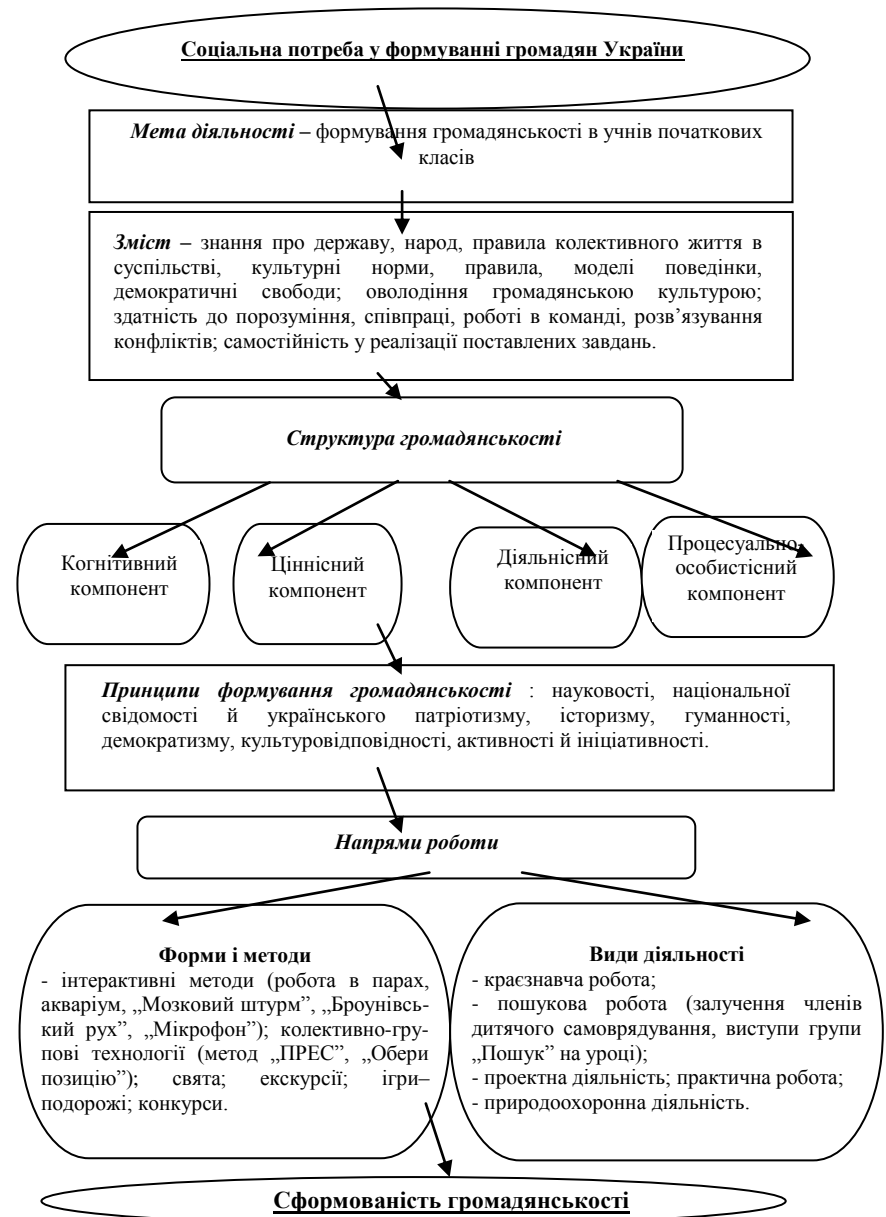


Рис.1. Модель формування громадянськості у молодших школярів

Відповідно до структури розроблені критерії сформованості почуття громадянськості, які складають зміст громадянської компетентності. Основними серед них є: усвідомлення та міцність знань про державу, народ, правила колективного життя в суспільстві, культурні норми, правила, моделі поведінки, демократичні свободи; оволодіння громадянською культурою; здатність до порозуміння, співпраці; самостійність у реалізації поставлених завдань.

Основними причинами невисокого розвитку громадянських знань, умінь та навичок молодших школярів, на нашу думку, є наступні:

1. Недостатній рівень сформованості громадянської компетенції.
2. Відсутність у частини школярів бажання виконувати творчі завдання.
3. Недостатня обізнаність учителів зі змістовими лініями курсу „Людина і світ”.
4. Низька забезпеченість учителів сучасними методичними матеріалами.
5. Низький рівень громадянської освіти батьків та всього суспільства взагалі.

Ефективність громадянського виховання молодших школярів забезпечується обов'язковим дотриманням таких провідних принципів виховання і навчання: науковості, національної свідомості й українського патріотизму, історизму, гуманності, демократизму, культуровідповідності, активності й ініціативності.

Встановлено, що процес формування громадянськості молодших школярів ефективно здійснюється за дотримання певних педагогічних умов: осмислення громадянознавчих понять, трансформація їх у погляди, переконання, звички; проведення уроків „Я і Україна” з елементами інноваційних технологій; використання потенціалу народної педагогіки і краснавчого матеріалу.

За результатами дослідно-експериментальної роботи встановлено, що оптимізації розвитку громадянськості молодших школярів слугує використання особистісно-орієнтованих технологій, інтерактивних методів (робота в парах, снігова лавина, подвійне коло, акваріум, „Мозковий штурм”, „Броунівський рух”, „Мікрофон”, колективно-групових технологій (метод „ПРЕС”, „Обери позицію”), пошукова робота із залученням членів дитячого самоврядування (виступи групи „Пошук” на уроці), які призводять до того, що в учнів відбувається формування громадянськості як інтегрального особистісного утворення [4, 111-120].

Результати дослідження виявили високу навчально-виховну ефективність розробленої нами експериментальної моделі формування громадянськості у молодших школярів, про що свідчать кількісні показники респондентів експериментальних класів (високий рівень – 23%

до експерименту і 38% після проведеної роботи; середній відповідно 45% і 53% і низький – 32% і 9%).

Таким чином, розвиток громадянських якостей школярів – важливий елемент навчання та виховання в школі, і успішно реалізовує його той учитель, який сам має якості, притаманні громадянину України.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття).
2. Басюк Н.А. „Людина і світ” з методикою викладання у початковій школі: Навч.-мет. посіб. / Басюк Н.А. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 96 с.
3. Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти (Підсумк. докум. робочої групи з розробки планів і програм проекту „Громадянська освіта – Україна” // Історія в школах України. – 2006. – № 8. – С.4.
4. Химинець В.В. Інновації в початковій школі / Химинець В.В., Кірик М.Ю. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 312 с.

*Наталія Смирнова,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С.Вітвицька.*

Забезпечення вищим навчальним закладом розвитку здоров'я студентської молоді

Україна, як незалежна, демократична, правова держава перейшла до масової вищої освіти, особливу роль у цьому процесі відіграють саме вищі навчальні заклади. Згідно закону „Про вищу освіту” вищий навчальний заклад забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність.

Вищий навчальний заклад готує фахівців, які забезпечують функціонування майже всіх напрямів життєдіяльності держави. Основною метою діяльності вищого навчального закладу є забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб України. Тому вища школа повинна бути зосереджена не тільки на передачу знань з фаху, а й на створення умов, що сприяють розвитку мислення, загального інтелектуально-культурного, фізичного та духовного розвитку особистості студента.

Досвід В.О. Сухомлинського переконав його у тому, що приблизно у 85% невстигаючих учнів головною причиною відставання в навчанні є поганий стан здоров'я. На жаль, стан здоров'я студентської молоді в нашій

державі в останні роки значно погіршився. Шкідливі звички, неправильне харчування, малорухомість, психічне напруження, низький духовний рівень є негативними чинниками, що перешкоджають розвитку особистості студента.

Виходячи з даних учених, здоров'я людини більш ніж на 50% обумовлено його способом життя, приблизно 40% – соціальними та природними умовами, спадковістю. Але навіть з найбільш несприятливою спадковістю можна прожити довго й активно завдяки правильно вибраному способу життя [1].

Створення умов, які сприятливо впливають на розвиток здоров'я студентської молоді, є тим завданням, яке на сьогодні є актуальним, і має вирішуватися комплексно й цілісно, силами всіх учасників навчально-виховного процесу вищої школи. М.М. Фіцула наголошує, що педагогічна праця викладача вищого навчального закладу спрямована на навчання, виховання, і розвиток студентів, формування активної життєвої позиції [3].

Також важливим та необхідним учасником щодо забезпечення здоров'я студентської молоді є органи студентського самоврядування. Слід також зазначити, що на сучасному етапі розвитку вищої школи особливу роль у розвитку здоров'я студентської молоді можуть відігравати і інші зацікавлені особи (благодійні фонди, профспілки, благодійні товариства, центри та інші).

Усе вище перелічене дає змогу стверджувати, що саме співпраця керівництва вищого навчального закладу разом із науково-педагогічним працівниками, органами студентського самоврядування та іншими зацікавленими особами і є сьогодні необхідною передумовою для забезпечення розвитку здоров'я студентської молоді.

Список використаної літератури

- 1.Белик Э.В. Валеология: Справочник Школьника / Белик Э.В. – Донецк: ООО ПКФ "БАО", 2004. – 512 с.
- 2.Законодавство України про освіту. Збірник законів. – К.: Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.
- 3.Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Фіцула М.М. – К.: „Академвидав”, 2006. – 352 с.

РОЗДІЛ 5. ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

*Олена Олицька,
магістрант історичного факультету.
Науковий керівник: канд. іст. наук,
доцент М.В.Кордон.*

Європейська інтеграція – стратегічний напрямок зовнішньої політики України

Європейська інтеграція – це магістральний напрям розвитку континенту, який визначить як ситуацію в самій Європі в третьому тисячолітті, так і її місце у світі. Від часу свого заснування Європейський Союз поступово перетворився на один із найпотужніших фінансово-економічних і політичних центрів світу, ключовий компонент новостворюваної архітектури європейської безпеки, ядро системи європейських цінностей і стандартів.

Вступ України до Європейського Союзу – велика національна мета. Це є пріоритетом номер один у зовнішній політиці України. Інтеграція України до Європи є проявом самобутності української нації, її історичної належності до європейського простору [4, 3]. Це – найкращий спосіб реалізації національних інтересів, побудови економічно розвинутої й демократичної держави, зміцнення позицій у світовій системі міжнародних відносин.

Тому актуальність проблеми взаємовідносин України з гігантом процесів європейської інтеграції та кооперації Європейським Союзом є беззаперечна. Об'єктивна необхідність вимагає поступового, але неухильного включення економіки України до системи міжнародного поділу праці (МПП), світових інтеграційних процесів. Цілком зрозуміло, що вступ України до ЄС є довготривалим, багатоетапним та віддаленим у часі процесом, проте висвітлення цієї теми вже сьогодні займає чільне місце серед науковців, журналістів та політиків.

Відносини України з Європейським Союзом досліджували у своїх працях В.О. Вакулевич, В.О. Копійка, Т.М. Шинкаренко, М.А. Попович. Ці науковці вважають розвиток тісних взаємовідносин України з Європейським Союзом єдиним правильним зовнішньополітичним курсом України, виходячи з економічних, політичних та культурних традицій. Проте, на думку таких дослідників, як В.В. Бойцова, О.І. Ляшенко, Л.П. Сопруцько, вступ України в Європейський Союз повинен здійснюватися лише після повного утвердження України як суб'єкта міжнародних відносин та економічно і культурно розвинутої держави.

Мета цієї статті – показати необхідність для України стати повноправним членом Європейського Союзу.

Приналежність України до Європи не можна заперечувати – це об'єктивна реальність, як і та, що український народ належить до сім'ї європейських народів. І це, безумовно, робить об'єктивно пріоритетною європейську спрямованість зовнішньополітичного курсу України, її входження до європейських економічних і політичних структур. Будучи в геополітичному вимірі європейською державою, Україна зацікавлена також у процесах, що сприяють зміцненню регіональної безпеки, стабілізації та розширенню структур колективної безпеки в Європі. У цьому зв'язку М. Кулініч зазначає, що без України неможливе створення системи колективної безпеки в Європі, а безпосередня і повна участь України в такій системі безпеки виступає гарантом її надійної безпеки. Отже, логічно, що сьогодні Україна визначила як однозначну свою стратегічну мету інтеграцію до Європейського Союзу [5, 8].

Разом із тим Україна потребує чіткої стратегії щодо ЄС, яка базувалася б на розумінні природи, динаміки та необхідних умов європейської інтеграції. Як зазначається в сумісному заключному звіті Фонду імені Стефана Баторія та Міжнародного фонду „Відродження”, щоб надати змісту своїм проєвропейським сподіванням, українська політична еліта повинна зосередитися не лише на питаннях безпеки [1, 30].

Таким чином, якщо Україна прагне європейської інтеграції, то вона не повинна обмежуватися зовнішньополітичними деклараціями. Щоб європейські наміри України заслужили найсерйознішої уваги й довіри, їх слід підтримати найдетальнішою програмою внутрішніх реформ. Важливо наголосити, що ці реформи – не якась суто дипломатична поступка в бік ЄС, а необхідна передумова трансформації України в модерну європейську державу.

Об'єктивно треба визнати, що Україна активно робить певні кроки в напрямку європейської інтеграції. З метою реалізації положень Стратегії інтеграції України до ЄС органами виконавчої влади було розроблено і Указом Президента України від 14 вересня 2000 року схвалено Програму інтеграції України до Європейського Союзу [2, 15].

Для вступу до ЄС Україні необхідно подолати дуже високий „поріг” – досягти в політичній та економічній сферах певних європейських стандартів, суворо дотримуватися узгоджених положень, правил, обмежень [3, 61]. Про труднощі цього інтеграційного процесу для України свідчить, зокрема, той факт, що Угоду про партнерство між Україною і державами ЄС було ратифіковано лише в 1998 р. Економічна співпраця, що передбачена в Угоді, спрямована на розвиток промисловості й кооперації, агропромислового комплексу, активізацію зв'язків у галузі науки та освіти тощо.

Разом із тим необхідно визнати, що існує багато факторів, які стримують рух України до Європи. Україна ще надто вразлива в економічному, науково-інноваційному, гуманітарному відношеннях. Вона набуває статусу „споживача”. Як зазначає Я. Матійчик, нині європейське співтовариство віддає перевагу не геокультурному стаціонару, тобто історичній та мистецькій спадщині як внеску в глобальний розвиток цивілізації, а динаміці вдосконалення й системному чи модельному оновленню організації суспільних ресурсів. Несприятливі перспективи значною мірою пов'язані ще й з тим, що сучасне українське суспільство характеризується так званою розколотою свідомістю, й особливо з питань визначення геополітичних пріоритетів країни [6, 73].

Незважаючи на це, спектр взаємин України зі світовим співтовариством постійно розширюється, її голос вагомо сприймається в міжнародних організаціях. Україна продовжує наполегливо здійснювати свій стратегічний курс на інтеграцію в Європейський Союз, що є одним із основних зовнішньополітичних пріоритетів країни.

Які ж аргументи на користь розвитку співпраці з ЄС?

1. Економічний потенціал ЄС та динаміка його розвитку дають можливість дійти висновку про те, що Європейський Союз являє собою великий ринок збуту виробів та джерело задоволення потреб України в найрізноманітніших споживчих та інвестиційних товарах. До того ж торгівля з ЄС є важливим джерелом надходження вільно конвертованої валюти, дозволяє обмежувати бартер, масштаби якого сьогодні загрожують економічній безпеці країни.

2. Співробітництво України з Європейським Союзом необхідне для технологічного оновлення українського виробництва. Виробничі технології українських підприємств відстають від тих, що їх використовують передові європейські країни. Україна не має капіталу, необхідного для модернізації наявних та створення нових сучасних підприємств.

3. Протягом десятиліть українські підприємства були фактично відрізані від світового ринку. Тому їх вихід на європейський ринок має велике значення як джерело досвіду та практичних вмінь конкурувати з виробниками інших країн, розробляти та реалізовувати стратегію виробничо-комерційної діяльності, зорієнтованої на світову кон'юнктуру відповідних ринків. При цьому слід окремо зазначити, що вміння успішно діяти на міжнародних ринках веде до підвищення рівня та якості задоволення потреб національних споживачів.

4. Розвиток співробітництва з ЄС сприятиме повнішому використанню потенціалу України як транзитної держави, що означає збільшення надходжень від експорту транспортних послуг та розвиток відповідних галузей промисловості.

5. Європейський Союз – це невичерпне джерело досвіду функціонування ринкової соціально зорієнтованої економіки та державного регулювання економічних процесів. Очевидно, саме тут Україна може отримати знання щодо розробки та реалізації антимонопольної політики та здійснення контролю за концентрацією економічної діяльності, регулюванням фондового ринку, політики в галузі зайнятості тощо.

6. Розвиток міжнародного співробітництва в цілому та економічних зв'язків з ЄС зокрема безпосередньо впливає на більш раціональний розподіл ресурсів, підвищення ефективності економічних процесів, тобто має позитивні наслідки в довготерміновому плані. Крім того, саме на європейському фінансовому ринку, який сьогодні є найбільшим у світі, Україна може мобілізувати кошти, необхідні для забезпечення макроекономічної стабільності [7, 21-23].

Для України європейська інтеграція – це шлях модернізації економіки, подолання технологічної відсталості, залучення іноземних інвестицій і новітніх технологій, створення нових робочих місць, підвищення конкурентної спроможності вітчизняного товаровиробника, вихід на світові ринки, насамперед на ринок ЄС. Інтеграція у західноєвропейські структури та розвиток співробітництва з ЄС є не самоціллю, а засобом досягнення, в першу чергу, конкретних економічних цілей.

Список використаної літератури

1. Більш ніж сусіди. Розширений Європейський союз та Україна – нові відносини: Заключний звіт. – Фонд імені Стефана Баторія – Варшава, 2004; Міжнародний фонд „Відродження”, Київ, 2004.
2. Громадські читання з проблем європейської інтеграції в регіонах України. Аналітичний матеріал. – К., 2002. – Вересень – листопад.
3. Елементи стратегії ЄС щодо України (Чеський погляд. Виклад політики) // Інституційні реформи в ЄС. – 2004. – № 4.
4. Кордон М.В. Європейська та євроатлантична інтеграція України Навчальний посібник / Кордон М.В. – К.: Центр учбової літератури, 2010.
5. Кулініч М.А. Україна в новому геополітичному просторі: проблеми регіональної та субрегіональної безпеки // Наука і оборона. – 1995.
6. Матійчик Я.П. Між Європою й Азією. Пріоритети зовнішньої політики України у контексті геополітичного розвитку // Політика і час. – 2002. – № 9.
7. Примуш М. Проблеми і перспективи України в контексті розширення ЄС / Примуш М. // Трибуна. – 2008. – № 11-12.

*Ірина Сушицька,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Основні проблеми впровадження Болонського процесу в Україні

Процеси європейської інтеграції дедалі сильніше впливають на таку важливу сферу життя українського суспільства, як освіта. Болонський процес в Україні офіційно розпочався 19 травня 2005 року із підписанням декларації на Бергенській конференції.

На сьогодні 45 європейських країн включно з Україною підписали Болонську декларацію, яка наголошує на необхідності європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти, підвищенні якості підготовки фахівців, зміцненні довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посиленні конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Цілі варті досягнення, проте існує значна кількість проблем української вищої освіти у контексті Болонського процесу:

- Надлишкова кількість навчальних напрямів і спеціальностей, відповідно 76 та 584. Кращі ж світові системи вищої освіти мають у 5 разів менше.
- Недостатнє визнання у суспільстві рівня “бакалавр” як кваліфікаційного рівня, його незатребуваність вітчизняною економікою. Як правило, прийом до вузу здійснюється не на бакалаврат, а на спеціальність.
- Збільшення розриву зв'язків між освітянами і працедавцями, між сферою освіти і ринком праці.
- Невиправдана плутанина у розумінні рівнів спеціаліста і магістра. З одного боку, має місце близькість програм підготовки спеціаліста і магістра, їхня еквівалентність за освітньо-кваліфікаційним статусом, а з іншого – вони акредитуються за різними рівнями, відповідно за III і IV.
- Неадекватно до потреб суспільства і ринку праці вирішується доля такої розповсюдженої ланки освіти, як технікуми і коледжі, це при тому, що їхня чисельність в державі у чотири рази більша, ніж ВНЗ III та IV рівнів акредитації разом узятих.
- Відійшла в минуле колись добре організована для централізованої економіки система підвищення кваліфікації та перепідготовки. Нової системи, що задовольняла б потреби ринкової економіки, в Україні не створено. Тому дуже важливий загальноєвропейський принцип “освіта через усе життя” поки що в умовах нашої держави не може бути в повній мірі реалізований.

▪ Університети України не беруть на себе роль методологічних центрів, новаторів суспільних перетворень, за якими має йти країна. Рівень автономії ВНЗ у цих питаннях значно нижчий від середньоєвропейського. Не виконують роль методологічних керманічів заклади освіти, що мають статус національних, у той час, коли їхня кількість досягла близько 40% від загальної кількості ВНЗ III та IV рівнів акредитації.

Але як відомо, кінцеве завдання Болонського процесу – добитися того, щоб роботодавці Європи довіряли дипломам, отриманим у країнах-учасниках Болонського процесу. Однак Європейська інтеграція України в сфері освіти повинна здійснюватися з урахуванням збереження та відтворення тих культурних цінностей, норм, що віками склалися в Україні, вони мають увійти до змісту освіти і стати чинниками розвитку українського суспільства.

Список використаної літератури

1. Болонський процес в Україні: суб'єктивний погляд експерта [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/articles/453.html>

*Богдан Олійник,
магістрант фізико-математичного факультету.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Кредитно-модульна система навчання у вищих навчальних зкладах у рамках Болонського процесу

У зв'язку із багатократним збільшенням інформації та інформаційних потоків сучасний стан суспільного розвитку змушує формулювати принципово нові пріоритети в підготовці фахівців вищої школи. Перед вищим навчальним закладом постає завдання не стільки в тому, щоб дати певний вичерпний обсяг інформації студенту, скільки у формуванні оптимальної нормативної та мотиваційно-ціннісної структури особистості студента, у якого буде непокірне бажання до постійного самовдосконалення.

За цих умов ще більш гостро відчувається необхідність принципових змін політики, що склалась у цій галузі. Крім цього, були створені об'єктивні передумови для кардинальної перебудови вищої освіти і, відповідно, її глибокого наукового переосмислення за умови збереження кращих вітчизняних здобутків.

На сьогодні саме Болонський процес є найсучаснішою та найперспективнішою моделлю реформування освітніх систем країн Європи. Болонський процес – це здійснення структурного перетворення

вищої освіти, зміна освітніх програм, форм і методів навчання, контролю й оцінювання навчальних досягнень студента з метою підвищення якості освіти, спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування на європейському ринку праці [2].

Оскільки перетворення та вдосконалення вищої школи України переважно зорієнтоване на інтегрування в європейський освітній та науковий простір, то вкрай необхідно проводити активну роботу щодо впровадження в національну систему вищої освіти основних принципів Болонської декларації.

Тому можна сказати, що надзвичайно важливим завданням перетворення педагогічної освіти нашої країни є впровадження кредитно-модульної технології навчання. Вона являє собою модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць, так званих залікових кредитів. Кредитно-модульна система є невід'ємним атрибутом Болонської декларації. При цьому на неї покладаються дві основні функції. Перша з них – це сприяння мобільності студентів і викладачів та спрощення переходів з одного університету до іншого, що є надзвичайно зручним для нас. Другою функцією є акумулююча, що передбачає чітке визначення обсягів проробленої студентом роботи з урахуванням усіх видів та форм навчальної та наукової діяльності. Виходячи з суми кредитів, ми можемо оцінити, на що здатний студент, який навчається за певною програмою [1, 70]. Зрозуміло, що навчальний модуль є центральним елементом модульно-розвивальної системи. Він є цільовою, відкритою і відносно завершеною сукупністю взаємозалежних циклів навчальної, виховної та освітньої розвивальної взаємодії педагога та студента.

На превеликий жаль, поки що майже усі університети Європи мають досить відмінні схеми кредитно-модульних систем. Ця ситуація не минула і нас: у багатьох університетах України запроваджені власні схеми оцінювання знань студента, які „зручні” для викладачів. Тому Міністерство освіти й науки України визнало за можливе започаткувати певний експеримент із запровадженням нової вдосконаленої моделі кредитно-модульної системи, пристосованої до норм, які будуть визнаватися у Європі. Не можна не відзначити, що просто необхідним є використання багаторічного досвіду впровадження та застосування модульно-рейтингової системи для того, щоб на належному рівні перейти до кредитно-модульної системи організації навчального процесу, до широкого впровадження рейтингових показників якості навчання, до посилення активності та самостійності студентів викладачами вищої школи.

Отже, як бачимо, є досвід, проте існують і проблеми. З-поміж багатьох педагогічних технологій кредитно-модульна система підготовки фахівця у вищому навчальному закладі цілком гідна уваги як така, що

дозволяє прискорити її впровадження, хоча й за умов подальшого вдосконалення.

Список використаної літератури

1. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / Укл. В.П.Бех, Ю.Л.Маліновський: за ред. академ. В.П.Андрущенка. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 221 с.
2. Журавський В.С. Болонський процес: головні принципи входження в європейський простір вищої освіти / Журавський В.С., Згуровський М.З. – К.: ІВЦ “Вид-во “Політехніка”, 2003. – 200 с.
3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
4. Болонський процес у фактах і документах / [Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. та ін.]. – Тернопіль: вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 115 с.

*Тетяна Борович,
магістрант ННІ філології та журналістики.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С. С.Вітвицька.*

Система вищої освіти у Франції

Франція – це така країна, яку мріє відвідати кожен. Чудові місця, дивовижні пейзажі притягують туристів. Це лише зовнішня сторона, якщо подивитися всередину організації самої країни, її структуру, то здивуєшся ще більше. Франція має дивовижні системи управління і розвитку, починаючи з політики і закінчуючи освітою. Ця одна з найрозвиненіших країн світу з високими прибутками має бажання і можливість витратити на розвиток освіти значні кошти, і отримує, як наслідок, багато науковців, учених, які сприяють розвитку країни. Нам є чого повчитися у цієї країни.

Актуальність нашого дослідження зумовлена тим, що нині інтеграційні процеси дедалі відчутніше впливають на усі сфери життя суспільства. Україна активно прагне увійти в науковий та освітній простір Європи. У зв'язку з цим кращий позитивний досвід однієї з провідних європейських країн, якій належить одне з центральних місць в області використання новітніх технологій у системі освіти, є винятково важливим для створення єдиного європейського освітнього простору, який є одним із важливих провідників гармонійного розвитку суспільства.

Головна мета – дослідити позитивний досвід освітньої політики Франції.

Питанням розвитку освіти у Франції цікавилася багато науковців. Так освітні реформи досліджували М.Добринін, С.Сухой, К.Корсак,

Л.Зязюн та ін. Проблемами сучасного розвитку та модернізації вищої освіти в західноєвропейських країнах цікавляться Б.Мельниченко, А.Максименко, О. Локшина, Н.Лавриченко.

Освіта визначає майбутнє нації, вона разом з наукою у сучасному світі є визначальним чинником людського розвитку. Країни, які свого часу обрали науку і освіту, тепер стали світовими лідерами.

Велика тривалість історичного розвитку та намагання забезпечити доступність і високу якість навчання зумовили виняткову складність сучасної системи освіти Франції. Вона навчає уже всіх трирічних дітей, а учням старшого віку надає вибір багатьох шляхів розвитку [1, 92]. Франція має відносно „дешеву” вищу освіту, яка водночас відзначається високим рівнем підготовки спеціалістів та високою якістю знань.

Досліджуючи французьку систему освіти, ми з'ясували, що останні шість років вищі навчальні заклади Франції (університети та інститути) працювали над пошуком моделі, яка б найкраще інтегрувала головні положення Болонського процесу: прийняття дворівневої системи навчання, запровадження європейської системи кредитів, заохочення студентів та викладачів до мобільності, європейське співробітництво для забезпечення якості навчання, зміцнення зв'язків між освітою та наукою [2, 79].

У Франції велика кількість ВНЗ, це зумовлюється тим, що у інших країнах вони входять до системи середньої освіти. „Справжню” вищу освіту надає приблизно 78 університетів і 453 монодисциплінарних ВЗО. У державних університетах навчається дві третини всіх студентів країни.

Для вступу в університет (на відміну від України) потрібно мати диплом бакалавра („бак”), особи ж без бакалавру можуть отримати перепустку у вищий заклад шляхом складання екзаменів на „диплом доступу до вищої школи” (DAEU), який виступає еквівалентним замінником „баку”.

У кінці XX – на початку XXI століть особливо зросла цікавість людей до самоосвіти, до підвищення культурного рівня. У зв'язку з цим почали активно розроблятися програми дистанційного навчання.

Серед європейських країн Франції належить одне з перших місць в області використання нових інформаційних технологій у системі освіти. Особливий інтерес викликає досвід цієї країни у сфері дистанційного навчання, організацію всіх видів якого здійснює Національний центр дистанційного навчання – НЦДО (CNED). Він був створений у 1939 році як Національний центр заочного навчання для дітей, які в зв'язку з початком Другої світової війни, через хворобу чи інвалідність не могли відвідувати звичайну школу. До складу центру входить 8 інститутів, кожен із яких спеціалізується в певній сфері діяльності. У них розробляються методичні матеріали, педагогічні матеріали, навчальні плани і курси, які використовуються як спеціалістами дистанційного навчання, так і викладачами державної системи освіти [3, 81].

Для створення міцніших і більш широких зв'язків з учасниками навчального процесу була створена в 1997 році в Інтернеті своєрідна платформа – Університетське електронне містечко (le Campus Electronique). Кожен бажаючий (не лише у Франції, а й за кордоном) може відвідати його сторінку, отримати консультацію, перевірити рівень своїх знань чи зайнятися самоосвітою. Бажаючі заповнюють формуляр, оплачують, отримують завдання. Також є інші дидактичні матеріали для навчання: аудіокасети, відеокасети, дискети. Керує навчальним процесом куратор, але „учні” самостійно організують свою роботу. Держава дбає про те, щоб допомогти окремим категоріям своїх громадян надаючи певні пільги, стипендії.

Ще один нюанс дистанційного навчання полягає в тому, що було розроблене педагогічним колективом інтерактивне телебачення, передачі якого завжди йдуть в прямому ефірі через супутник. „Учні” можуть дивитися ці передачі й брати у них безпосередню участь.

Вплив сучасних інформаційних і комунікаційних технологій на навчальний процес знайшов відображення у програмі розвитку вищої освіти у Франції на 2000-2006 р. „Університет третього тисячоліття”. Французьке керівництво використовувало досвід НЦДО для поширення в Інтернеті продукції французьких науково-дослідних інститутів. Нещодавнє опитування Інституту дослідження щодо проблем тих, хто навчається показало, що серед французьких студентів 41 % висловили свою готовність частково продовжити заняття в Інтернеті. Таке збільшення телеосвіти пояснюється тим, що дозволяє позбутися трьох обов'язків: необхідності відвідувати інститут, підкорятися установленому розпорядку, розкладу і викладацькій владі [3, 83-84].

Також у Франції була розроблена програма „Леонардо да Вінчі”, „Тесей”, „Темпус”, прийнято декрет „Про приєднання французької системи вищої освіти до розбудови європейського простору вищої освіти”. Тобто Франція активно розвиває та удосконалює систему освіти, бере активну участь у житті своєї молоді, цікавиться новинками, адже нове – це крок у майбутнє. Україні теж варто подивитися у майбутнє...

Список використаної літератури

1. Корсак К. Система освіти Франції: цілі, структура, досягнення і проблеми / К. Корсак // Вища освіта України. – 2001. – №1. – С. 91-103.
2. Ципко В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в країнах ЄС / В. Ципко // Рідна школа. – 2008. – №1-2. – С. 78-80.
3. Добрынин М. Дистанционное обучение во Франции / М. Добрынин, С. Сухой // Педагогика. – 2001. – №8. – С. 81-86.

Микола Фант,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С. С. Вітвицька.

Вища освіта в Норвегії

Сучасна вища освіта України проходить серйозне випробування, від результатів якого залежить не тільки її майбутнє, але і майбутнє України. Йдеться про входження України до Болонського процесу. Як вчинити: беззастережно приєднатися до нього, рішуче відмежуватися, шукати компромісні варіанти? Для того, щоб об'єктивно оцінити всі переваги та недоліки, слід охарактеризувати системи вищої освіти тих країн, які відповідають вимогам Болонського процесу. Норвегія є однією з перших європейських країн, які приступили до виконання завдань у сфері вищої освіти, що були поставлені в рамках Болонського процесу. Цим зумовлюється *актуальність* даної статті.

У нашій статті ми висвітлимо наступні питання:

- система державних та приватних ВНЗ в Норвегії;
- умови вступу у вищі навчальні заклади Норвегії;
- особливості змісту освіти та процесу навчання норвезьких ВНЗ;
- система наукових ступенів у вищій освіті Норвегії.

У навчальних закладах Норвегії вважають, що ставку необхідно робити на розвиток винахідливості й творчих здібностей, тому що ці якості завжди допомагали людям змінити життя на краще. Творчість же немислима без постійного накопичення знань, а тому норвезькі ВНЗ ідеально поєднують обидва названі компоненти.

Загалом у Норвегії існує шість університетів: Університет Осло (найстаріший та найбільший), Бергенський Університет, Норвежський Університет Науки і Техніки (NTNU) в Тронхеймі, Університет в Тромсьо, Університет у Ставангері та Норвежський Університет біологічних наук (UMB) в Осло, шість спеціалізованих інститутів, 25 державних інститутів, 2 державних інститути мистецтв та 29 приватних інститутів.

Вступні іспити до коледжів та університетів у Норвегії відсутні. Під час вступу до ВНЗ проводиться, по суті, конкурс шкільних атестатів.

Навчання в університеті триває від 3,5 до 4 років. Як правило, на гуманітарних факультетах навчаються на півроку довше, ніж на факультетах природничих наук. Найбільш популярними спеціальностями в Норвегії сьогодні є інформатика, журналістика, юриспруденція та економіка.

У норвезьких університетах та коледжах викладання ведеться норвезькою мовою. Вивчити її іноземці можуть безкоштовно на курсах, які працюють при муніципалітетах протягом навчального року. Окрім цього, в Норвегії існують дві університетські програми англійською

мовою. Їх пропонує Норвезька школа економіки та ділового адміністрування і Норвезька школа менеджменту.

Навчання у державних університетах і коледжах Норвегії безкоштовне. Потрібно лише зробити вступний внесок (\$ 30) і кожен семестр робити символічні внески у розмірі \$ 37. Крім того, будь-який студент у Норвегії, у тому числі й іноземний, може одержати кредит або стипендію у Державному фонді освітніх кредитів. Він, зазвичай, надається на 20 років і може бути частково погашений університетом під час навчання студента.

Більшість закінчують університет до 25-30 років. Але багато тут і "старих" студентів, які "фінішують" до 40-50 років. Вони, звичайно ж, працюють до вступу у ВНЗ і продовжують працювати, навчаючись. Але мова йде не про заочну або вечірню форму навчання. У Норвегії будь-хто має право складати університетські іспити, навіть не будучи студентом. Всі університети пропонують здобуття післядипломної освіти.

Університетське навчання містить такі форми занять: лекції, тренінги, семінари, проведення дослідницької роботи та ін. Суттєву частину навчального матеріалу студенти засвоюють в рамках самостійної роботи. Навчальний рік ділиться на два семестри. Осінній семестр, як правило, починається в середині серпня і триває до кінця грудня. Весняний семестр зазвичай триває з січня по травень. У червні-липні організовуються також літні школи з різноманітних спеціальностей.

Курси вимірюються кредитами, згідно стандарту ЄСПЗБ (Європейської Системи Перезарахування Залікових Балів). Один академічний рік включає в себе навантаження, що дорівнює 60 кредитам.

Вступні та випускні экзамени в норвезьких ВНЗ приймаються відповідно до атестаційної системи, що містить шкалу балів від А (найвищий бал) до F (найнижчий бал), з мінімальним прохідним балом E. На деяких экзаменах може ставитися „зараховано” або „не зараховано”.

Норвегія реалізувала трьохрічну програму реформування якості вищої освіти, яка була завершена в 2003 р. і мета якої, між іншим, полягала в підвищенні студентської мобільності й у розвитку міжнародного співробітництва в сфері освіти. Завдяки введенню нової системи наукових ступенів студентам, які отримали повну або часткову освіту в Норвегії, стало простіше отримати визнання свої дипломів в інших країнах.

Система наукових ступенів у Норвегії адаптована до завдань Болонського процесу в системі вищої освіти в Європі. З 2003 року в Норвегії діє система наукових ступенів „3+2+3” з відповідною структурою „бакалавр – магістр – доктор наук”.

Ступінь бакалавра присвоюється більшістю державних ВНЗ, університетських коледжів та приватних ВНЗ по закінченню трьох років

навчання, за винятком державних університетських коледжів мистецтв, у яких ступінь бакалавра здобувається після 4 років навчання.

Ступінь магістра можна здобути в державних університетах, спеціалізованих університетських закладах, а також у деяких університетських коледжах та приватних навчальних закладах після одного або двох років навчання. Підґрунтям для отримання ступеня магістра повинна стати незалежна дослідницька робота (30-60 кредитів ЄСПЗБ).

Ступінь доктора здобувається після трьохрічного навчання по закінченню магістратури або професійної програми. Докторські програми, які обов'язково містять наукові дослідження, пропонуються у всіх державних ВНЗ, деяких державних університетських коледжах та в деяких приватних навчальних закладах.

Отже, система вищої освіти Норвегії забезпечує високий рівень знань студентів та відповідає вимогам Болонського процесу. Система наукових ступенів є гармонійно структурованою. Безкоштовність освіти та стипендії сприяють отриманню високого рівня знань.

Список використаної літератури

1. Берлін Т. Освітняське "крило" європейського простору / Берлін Т. // Освіта. – 2005. – № 47-48.
2. Высшее образование в Норвегии // Учись, работай, отдыхай. – 2007. – №38(156). – 8-9 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
4. Core curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway // National Centre for Educational Resources. – Oslo, 1997.
5. Education in Norway // The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. – Oslo, 1997.

*Вікторія Панченко,
магістрант історичного факультету.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Особливості вищої освіти Японії на сучасному етапі

Перші заклади освіти японські вчені відносять до VIII ст. Академію для підготовки вищих державних службовців було створено у 1633 р. в Токіо, а Указ про впровадження тринадцятирічної освіти з'явився 1872 р. Однак перехід від елітарної до масової освіти відбувся в Японії після її поразки у II світовій війні. В основу було покладено американську модель освіти, яку японці суттєво модифікували на основі власних досягнень і традицій.

Надзвичайно стрімкі економічні та технологічні зміни висунули настільки високі вимоги до системи освіти, що японці були змушені постійно її модифікувати, відкриваючи усе нові типи навчальних закладів та вдосконалюючи програми й методи навчання [1, 36].

У Японії близько 600 університетів, загальна чисельність студентів перевищує 2,5 млн. чоловік. Найпрестижнішими державними університетами є Токійський (заснований у 1877 році, має 11 факультетів), університет Кіото (1897 рік, 10 факультетів) і університет в Осаці (1931 рік, 10 факультетів). За ними в рейтингу йдуть університети Хоккайдо і Тохоку. З приватних найбільш відомі університети Тюо, Нихон, Васеда, Мейдзи, Токай і Кансайський університет в Осаці. Крім них є значна кількість "карликових" ВНЗ, що нараховують 200-300 студентів на 1-2 факультетах. В останньому рейтингу кращих університетів світу, підготовленому Times Higher Education Supplement, Токійський університет зайняв 16 місце, університет Кіото 31 місце і Токійський технологічний інститут 99 місце [2, 242].

Система вищої освіти Японії складається з : 1) університетів повного циклу; 2) університетів прискореного циклу; 3) професійних коледжів; 4) технічних інститутів [3, 23].

Навчання в університетах повного циклу продовжується 4 роки (іноді 6). Японські вузи мають також унікальний у світі інститут "студента-дослідника" – кенкюсей, – у якому студент, який хоче одержати науковий ступінь, має можливість займатися дослідницькою роботою в обраній ним конкретній області знань строком до 1-го академічного року [2, 243]. Існують 3 основні види студентів-дослідників: 1) студент, що хоче отримати науковий ступінь на додаток до основної 4-річної освіти у своєму ВНЗ; 2) студент, що продовжує навчання в ін. університеті за згодою з університетом, де він проходив основний курс; 3) студент-іноземець, що може бути прийнятий в університет для підготовки до здачі вступних іспитів терміном до 2-х років, але без наступного продовження свого перебування в Японії [7, 200].

В університетах прискореного циклу термін навчання складає 2 роки (інколи – 3). Близько 60% студентів університетів прискореного циклу складають дівчата, що спеціалізуються переважно на економіці, літературі, іноземній мові, педагогіці, соціальному захисті [4, 22]. Навчання у професійних коледжах в Японії орієнтоване на тих, хто бажає одержати вузькотехнічну освіту (3 р.). Технічні інститути (5 р.) дають широку технічну підготовку своїм студентам. Випускники таких інститутів улаштовуються на роботу в фірми і дослідницькі центри, пов'язані з розробкою нових передових технологій і ноу-хау. У технічних інститутах готують також фахівців торгового флоту [6, 57].

Прийом студентів до ВНЗ досить регламентований. Спочатку Національний центр прийому в університети централізовано проводить

однаковий для всіх тест з перевірки шкільних досягнень учнів. Ті, хто подолав цей бар'єр, отримують змогу скласти вступні іспити та проходити співбесіди в обраний університет. Не забороняється складання тестів одночасно в кількох ВНЗ. Екзамени відіграють надзвичайно важливу роль у системі освіти Японії, тому такими поширеними є репетиторські послуги і відповідні заклади різного типу [8, 15].

Навчальний рік у японських ВНЗ розпочинається у квітні і завершується в березні. Він складається з трьох триместрів з літніми канікулами. Перші два роки студенти, зазвичай, навчаються на загальноосвітньому факультеті, далі йде спеціалізація. Академічний рік становить 35 тижнів (кредитів), або 210 навчальних днів. Мова викладання – японська. Після виконання чотирирічної програми передбачено кілька випускних екзаменів, які більшість успішно складає. Щоб здобути ступінь бакалавра, студент повинен набрати протягом 4-х років навчання певну кількість залікових одиниць (таньї) з визначених груп предметів. Із загальної суми 124 таньї 36 припадає на загальноосвітні предмети, 8 – на іноземну мову, 4 – на фізичне виховання та 76 – на професійні дисципліни. Щоб отримати одну танью, необхідно прослухати упродовж 15 тижнів по одній годині лекцій, щотижня брати участь у 2-годинному семінарі й у 2-годинних лабораторних заняттях [9, 21].

Другим циклом освіти є дворічна магістерська програма, яку долають лише один-два бакалаври з 20-30. Для здобуття звання „магістр” студентові необхідно набрати за два роки 30 таньї, написати дослідницьку роботу та захистити її, скласти іспит на ступінь магістра. Для здобуття докторату потрібно закінчити 5-6-річну докторантуру, отримати 30 таньї, написати дисертацію і здати екзамени [9, 22].

Застосовується 100-бальна рейтингова система оцінювання: 100-80 балів – відмінно (категорія А), 79-70 – добре (В), 69-60 – задовільно (С), 59-0 – незадовільно (D).

Основна структурна одиниця університету – факультет, який ділиться на декілька департаментів. Головними категоріями викладачів є: професори, асоційовані професори, асистенти професора і наукові співробітники. Однак через високу різноманітність закладів є ще посади асистента, лектора чи інструктора [2, 243].

У 2000 р. був створений Національний інститут моніторингу діяльності університетів з метою підвищення ефективності розподілу засобів на освітню і дослідницьку роботу. У 2001 р. відбулося об'єднання мінпромнауки і міністерства освіти Японії в Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології [5, 69]. У липні 2003 р. був введений у дію закон про „Національні університетські корпорації”, що стимулює перехід національних університетів до більш незалежних форм організації. 1 квітня 2004 р. кожний з національних університетів, щоб перетворитися в „Національну університетську корпорацію”, одержав статус юридичної

особи. Реформа дійсно сприяла розвитку автономії й полегшила вирішення питань бюджету, організаційної структури і кадрів національних університетів.

Список використаної літератури

1. Галкина С. Навстречу азиатскому дракону / Галкина С. // Обучение за рубежом. – 2006. – №4. – С. 36-38.
2. Глузман О. В. Вища педагогічна освіта в Японії: стан, проблеми та перспективи / Глузман О. В., Володько В. М. // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С. 241-244.
3. Зязюн І.А. Освіта і виховання у Японії / Зязюн І.А. // Трибуна. – 1993. – №1. – С. 22-24.
4. Зязюн І.А. Освіта і виховання у Японії / Зязюн І.А. // Трибуна. – 1993. – №3. – С. 22-24.
5. Зязюн І.А. Реформи освіти в Японії / Зязюн І.А. // Рідна школа. – 1993. – №8. – С.67-74.
6. Матрусова Т. Государственная система профессиональной подготовки в Японии / Матрусова Т. // Персонал. – 1996. – №4. – С.56-65.
7. Розвиток вищої освіти в країнах світу // Галус О., Шапошнікова Л. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. – К., 2006. – С. 187-212.
8. Романовська Ю. Особливості японської системи вищої освіти / Романовська Ю. // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К., 2001. – Вип. 30. – С.12-58.
9. Степанишина А. Сучасна освітня система в Японії. Політика суворого відбору вчителя / Степанишина А. // Управління освітою. – 2006. – №23. – С. 20-22.

*Тетяна Лавренчук,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Вища освіта у Фінляндії

Історія фінських університетів сягає своїм корінням у XVII століття, а сьогодні країна володіє однією з найрозвиненіших мереж ВНЗ у Європі. Авторитет Фінляндії у сфері вищої освіти загально визнаний у всьому світі.

Університети та інститути Фінляндії не тільки досягли, а й постійно підтримують високий рівень якості освіти. Це відноситься як до викладання, так і до науково-дослідної роботи, створення комфортних умов для навчання та проживання студентів і аспірантів. Усе це відбувається спільно з надзвичайно доброзичливим ставленням професорсько-викладацького складу, широким вибором курсів, пропонованих, у тому числі, англійською мовою, що дозволяє залучати у Фінляндію зростаючу кількість іноземних студентів.

Система вищої освіти Фінляндії складається з двох паралельних секторів: університетів (і прирівняних до них ВНЗ) і професійних ВНЗ. Університетська система виходить із принципу тісного зв'язку між науковими дослідженнями та навчанням. Основна функція таких ВНЗ – займатися науковими дослідженнями та на основі їхніх досягнень здійснювати навчання. В університетській системі можна одержати як нижчий навчальний ступінь бакалавра, так і вищий ступінь магістра, а потім захистити дисертацію на ступінь ліцензіата та доктора наук. Університети також є організаторами додаткового навчання (для підвищення кваліфікації) і викладання, відкритого для всього населення.

Вища освіта поділяється на університетську та технічну. В університетах акцент робиться на підготовку дослідників з фундаментальних і гуманітарних наук. Вищі технічні школи („політеси“) готують фахівців із прикладних спеціальностей. В університети вступають після ліцеїв, а в „політесах“ продовжують навчання близько 30-ти відсотків випускників професійних коледжів.

Система фінських ВНЗ включає 20 університетів і 29 інститутів. У Фінляндії є як багатопрофільні університети, так і спеціалізовані, серед них три політехнічних університети, три вищих економічних і чотири вищих художніх навчальних заклади. Повна програма університету дає глибокі академічні знання й навчальний ступінь магістра, за бажанням можна продовжити навчання в аспірантурі та одержати ступінь ліцензіата, а через два роки – і доктора.

Університети самі за рахунок організації вступних іспитів приймають нових студентів. Місць, виділених за планом прийому, вистачає приблизно для третини кожної вікової групи. Найбільш популярні напрями навчання – науково-технічний, гуманітарний та природничо-науковий.

Університетська програма складається із занять декількох типів, вправ, письмових робіт або інших форм самостійної роботи, здачі іспитів за відповідно запропонованими літературними джерелами тощо. При цьому предмети та заняття можуть бути обов'язковими або факультативними. Усе частіше фінські студенти проходять частину курсів у інших університетах – як у Фінляндії, так і за кордоном.

Обсяг програми, так як і в університетах, вимірюється в залікових балах, причому він зазвичай включає 40 розрахункових робочих годин. Академічний рік складається приблизно із 40 навчальних балів. Більшість дипломів на присудження ступеня або спеціальності за обсягом навчання складаються зі 140-а або 160-ти балів, що відповідає трьом із половиною або чотирьом навчальним рокам із семестрами повного циклу, передбачається і продовження виконання програми на один рік.

Академічний рік складається із двох семестрів. Осінній семестр звичайно триває з вересня по грудень, весняний семестр – із січня по травень. Літнього семестру в навчальному році немає, але студенти ВНЗ

можуть здавати іспити та проходити курси в залік диплома й у ході літніх місяців, відвідуючи курси, пропонувані самими ВНЗ або системою літніх університетів (у цілому 21).

В інститутах навчання безкоштовне, але в деяких інститутах студенти платять за навчальні матеріали.

*Ірина Залізнюк,
магістрант ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Вища освіта в Швейцарії

У швейцарської вищої освіти є дуже важлива перевага – багатомовність. Вступити до вузів цієї країни можна володіючи німецькою, французькою і навіть італійською мовами.

Вузів у Швейцарії небагато: дев'ять університетів – у Базелі, Берні, Фрібурге, Женеві, Лозанні, Невшателі, Цюріху, Санкт-Галлене і Лугано, два вузи із статусом університету – в Люцерні й Лугано, і дві політехнічні школи – в Лозанні й Цюріху.

У даний час у Швейцарії у вузах навчаються 90 000 студентів. Найбільший вуз – це університет Цюріха, в якому навчаються 20 000 чоловік. Ще 18 тис. чоловік навчається в Політехнічній школі Цюріха. Відсоток іноземців у швейцарських університетах зазвичай коливається від 5% до 20%, а в Женеві їх число доходить навіть до 33%.

В університеті студенти навчаються чотири-шість років, залежно від факультету. Вступних іспитів в університети, за деякими винятками, не передбачено, і здобувачі, які представили визнані тим або іншим університетом дипломи доуніверситетської рівня, просто "записуються" в число студентів. Навчальний рік у Швейцарії складається з двох семестрів. Звичних екзаменаційних сесій у швейцарських університетах немає. Приблизно через рік після зарахування студент повинен здати свій перший екзамен з основного предмету ("перший сертифікат"), а ще через рік – другий і головний іспит ("другий сертифікат"). Потім ідуть 3 роки поглибленої підготовки, після чого щасливчикова присуджується ступінь ліценціата або диплом. Ці ступені відповідають ступеню магістра. Наступна сходинка – докторант – вимагає ще трьох років навчання.

Зазначимо, що іноземцю вступити на медичний факультет у Швейцарії практично нереально: професія лікаря користується в країні такою популярністю, що вузи навіть не вміщують усіх бажаючих з числа місцевих громадян. За спеціальностями "Фармакологія" і "Фізіологія" кількість місць для іноземних студентів суворо обмежена, а на

стоматологічний та ветеринарний факультети чужоземців зовсім не беруть.

Єдиний іспит для іноземців здається під Фрібурзі у вересні-жовтні. Здавати потрібно п'ять предметів: три обов'язкових (іноземну мову, математику та історію) і два на вибір (фізика, хімія, біологія, географія або друга іноземна).

При цьому слід пам'ятати: оскільки єдиної освітньої програми для всієї країни в Швейцарії не існує, кожен університет сам вирішує, чи достатньо підстав для зарахування того чи іншого студента.

Освіта в університеті дає можливість отримати ступінь бакалавра або магістра. Як і багато інших країн, Швейцарія хоче зробити систему інтеграції з одного університету в інший простішою, тому в 1999 підписала Болонську конвенцію.

Вступ до університету можливий після здобуття студентом державного сертифіката про закінчення середньої школи (Matura) або (InternationalBaccalaureate). Іноземним студентам потрібен еквівалентний сертифікат, наприклад, атестат про повну середню освіту. Але вступні вимоги змінюються від університету до університету, проте основоположним чинником, як правило, є знання мови, якою в даному вузі ведеться викладання.

Академічний рік у Швейцарії зазвичай починається у вересні. У вибраний університет слід звертатися завчасно, оскільки дуже часто вузи пропонують гранти і стипендії. У Швейцарії вища освіта для іноземних студентів платна, але іноземні учні повинні поклопотатися про те, що їм додатково доведеться сплачувати за своє помешкання і врахувати свої особисті витрати. Це може обійтися близько в 17-23 тисячі швейцарських франків за рік.

*Олександра Багінська, Надія Круковська,
магістранти ННІ іноземної філології.
Науковий керівник: канд. пед. наук,
професор С.С. Вітвицька.*

Особливості впровадження нової моделі вищої освіти в рамках Болонського процесу в Польщі

Діюча система вищої освіти в Польщі ґрунтується на положеннях ст. 70 Конституції країни та чотирьох основних законів: про вищу освіту, наукові звання і ступені від 1990 р., про створення Комітету наукових досліджень від 1991 р., про вищі навчальні заклади професійної освіти від 1997 р. Ці закони були неодноразово переглянуті, містять посилання щодо

набуття чинності положень та внесення до статутів навчальних закладів для детального регулювання системи вищих навчальних закладів.

Протягом останніх десятиліть система вищої освіти Польщі зазнала кардинальних змін. Використання системи курсової підготовки у навчальному процесі, яка була єдиною в усьому просторі існування радянської ідеології, у Польщі мало і позитивні наслідки. Однак після падіння берлінського муру в освітніх системах країн Європи досить швидко з'явилися особливості, які стали на заваді вільного визнання документів про освіту. Не стала винятком і Польща. Тому вона була серед країн, які підписали Празьку конвенцію 1972 р. про взаємовизнання документів про освіту, і водночас приєдналася до роботи над створенням спільної європейської системи.

До Болонського процесу Польща приєдналася в 1999 році, підписавши Болонську декларацію, цим самим окресливши основні напрямки розвитку національної системи освіти. У Болонській декларації (1999) окреслено наступні цілі:

- прийняття системи читаних і порівняльних дипломів;
- впровадження системи двоступеневої освіти;
- впровадження системи кредитів для виявлення здобутків студентів (ECTS);
- розвиток мобільності студентів і працівників закладів освіти;
- розвиток європейського співробітництва;
- зміцнення європейського виміру вищої освіти;
- мотивоване залучення студентів до навчання.

Прийнята в Польщі в рамках європейської інтеграції модель вищої освіти передбачала виокремлення двох основних рівнів:

а) трирічна або чотирирічна освіта першого ступеня, після якої присвоюється звання ліценціата;

б) освіта другого ступеня, частіше дворічна, яка дає право на одержання диплома магістра;

Третім – вищим – етапом освіти згідно з Болонським процесом повинна стати 3-річна докторантура, яка ще не повністю впроваджена у Польщі. Більшість докторантів і надалі готуються як екстерни. Тому польський докторат як науковий ступінь має низький статус. Крім того, надалі має місце практика габілітації. Корені такої системи підготовки вищих наукових кадрів – так звана "гумбольтівська модель університету", яка проіснувала останні 200 років. Але на сьогодні вона вже застаріла і неефективна.

Дбаючи про якість вищої освіти, в січні 2002 року в Польщі було створено Акредитаційну Комісію, яка охоплює цивільну освіту і всю вищу освіту. Комісія складається з 70 членів, яку очолює Міністр народної освіти та спорту. До її компетенції належить, передусім, оцінка якості навчання в закладах освіти. Думка Акредитаційної комісії є підставою для

рішення Міністра у справі визнання повноважень щодо вищої освіти, їх відстрочки або вилучення. До завдань Комісії належить також внесення рішень щодо створення нових закладів освіти, філій та факультетів.

Наступна важлива річ, яка вдало впроваджена в Польщі, – це Європейська кредитно-трансферна система (ECTS). Не існує регіональної системи переведення та нагромадження кредитів. Окремі навчальні заклади розпочали створення системи кредитів, спираючись на систему ECTS, для різних напрямів навчання. Це проходило в рамках проектів Tempus/Phare, а тепер у рамках програми Socrates / Erasmus. Протягом 1998/99 навч. року в них брали участь 13 польських навчальних закладів, які користуються системою ECTS на 217 напрямках освіти. Використовуючи досвід згаданих навчальних закладів, інші навчальні заклади успішно застосовують систему кредитів. Протягом 2000/01 навч. року фінансову підтримку в рамках проекту Erasmus на запровадження ECTS отримали 52 навчальних заклади, серед яких було 13 недержавних. До 2004 р. 120 навчальних закладів отримали фінансову підтримку на запровадження системи ECTS (серед них 17 недержавних).

Нині запровадження системи ECTS є найпоширенішою (після поїздок студентів та викладачів) діяльністю в рамках міжвузівських контактів Програми Socrates/Erasmus.

У зв'язку з динамічним розвитком Болонського процесу та потребою його подальшого розвитку Міністр освіти створив спеціальне товариство промоутерів, які опікуються найбільшими навчальними закладами в Польщі. Члени товариства виконують роль радників щодо впровадження процесу, а саме системи пунктів ECTS, двоступеневої освіти та ін. Займаються також організацією навчальних семінарів і лекцій, пов'язаних з реалізацією Болонського процесу; пропагуванням болонської проблематики на конференціях і семінарах, здійсненням візитів у якості радників її моніторингу в навчальних закладах.

Усі зміни, впроваджені разом з Болонським процесом, дають можливість створення однорідної системи навчання, яка буде загальною і доступною для всіх. Програми Болонського процесу мають також на меті надати допомогу в підвищенні кваліфікації, забезпечити привабливість системи освіти та влаштування молодих людей на ринку праці не тільки усередині країни, а також і за кордоном. Усі впроваджені інновації мають також політичний характер. Болонський процес повинен бути розв'язанням таких проблем, як безробіття чи недосконалості в освіті, з якими бореться більшість європейських країн.

Список використаної літератури

1. Касьянова С. Система освіти Польщі в рамках реалізації Болонського процесу / С. Касьянова // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 3-4. – С. 207-213.
2. Корсак К. Реформи освіти у Польщі та Україні: уроки і перспективи / Корсак К. // Освіта і виховання в Польщі і Україні (XIX – XX ст.) : матеріали

міжнар. наук.-практ. конф. [Упорядкув. і заг. ред. Є. Коваленко]. – Ніжин: НДПУ, 1998. – С. 3-6.

3. Гречка Я. Р. Управління освітою в Польщі : історична ретроспектива / Я.Р.Гречка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.academy.gov.ua/ej1/txts/Grechka.htm>

Наукове видання

**ОСВІТА ХХІ СТОЛІТТЯ:
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

***ЗБІРНИК НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЬ
СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ***

Підписано до друку .2011 р. Формат 60x90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум.друк.арк. . Тираж 100. Зам. .

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
Україна, 10008, м. Житомир, вул. В. Бердичівська, 40
тел. 37-40-42, 37-35-10
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua