

Придніпровський науковий центр  
НАН України і Міністерства освіти і науки України  
Дніпропетровський національний університет  
імені Олеся Гончара

# МАТЕРІАЛИ

Другої всеукраїнської  
науково-практичної конференції  
з міжнародною участю  
«Науковий діалог  
«Схід-Захід»

(12 жовтня 2013 р.,  
м. Бахчисарай, АР Крим)

ЧАСТИНА II

Бахчисарай - Дніпропетровськ 2013

УДК  
ББК

Д

**Рецензенти:**

д-р політ. наук, проф. Шепелев М. А.  
д-р філос. наук, проф. Шевцов С. В.

**Друкується за рішенням Вченої ради**  
факультету суспільних наук і міжнародних відносин  
ДНУ ім. Олесья Гончара (Протокол № 2 від 21 жовтня 2013 р.)

**Редакційна колегія:**

д-р філос. наук, проф. Токовенко О. С. (науковий редактор), членкор. Національної АПН України, д-р філос. наук, проф. Гнатенко П. І., д-р істор. наук, проф. Городяненко В. Г., д-р політ. наук, доц. Тупиця О. Л., д-р філос. наук, проф. Осетрова О. О., к. політ. наук, доц. Пашенко В. І. (відповідальний секретар).

**Н \_\_ Науковий діалог «Схід-Захід». Матер. II всеукр. наук. конфер. з міжнар. участю.** (м. Бахчисарай, 12 жовтня 2013 р.): у 4-х частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2013. – ч. 2. – 208 с.

У збірнику подано матеріали Другої всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю «Науковий діалог «Схід-Захід», яка відбулася 12 жовтня 2013 р. Коло обговорених проблем: політичні науки в Україні та світі, зовнішня політика України та міжнародні відносини, досягнення філософії та культурологія, проблеми та перспективи історичної науки в Україні, соціологія та соціальна робота, регіонознавство та краєзнавчі дослідження.

Для науковців, викладачів вищих навчальних закладів, а також аспірантів і студентів соціально-гуманітарних факультетів.

**ISBN**

**УДК  
ББК**

© Дніпропетровський національний  
університет імені Олесья Гончара, 2013  
© Колектив авторів

Секція  
**«Сучасна освіта: методологічні засади, теорія і практика»**  
Секция  
**«Современное образование:  
методологические основания, теория и практика»**

**Абросимова О. Н.**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА В  
ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

На современном этапе образование вновь обращается к классической формуле «для жизни, не для школы учимся» (Vivae, non scholae discimus) [1] Основной проблемой педагогической науки и практики является профессиональное развитие и становление специалиста. Государство и общество решают сложную задачу совершенствования системы образования, ее содержания и методов, а также воспитания личности специалиста, являющегося компетентным в своей профессии, занимающегося повышением квалификации, специалиста, который может принять решение и взять на себя ответственность, который способен повлиять на развитие общества.

В условиях экономических и социально-политических изменений, характерных для нашего общества, задача укрепления внутренних войск становится весьма актуальной. К специалистам внутренних войск предъявляются повышенные требования в связи с усложнением оперативно-служебных задач, действиями факторов экономического и политического кризисов, межнациональных конфликтов и социальных разногласий. На первый план выдвигается проблема их качественной подготовки [2]

Образовательные учреждения внутренних войск МВД направлены на решение задачи удовлетворения потребности общества и государства в сильных внутренних войсках с высокообразованными, знающими свое дело специалистами. Деятельность ВУЗов внутренних войск МВД ориентирована на повышение авторитета, а также культуры будущего офицера, формирование его способности своевременно и качественно выполнять воинский труд в любых ситуациях (профессиональное становление), обладающего высокой ответственностью, умеющего реализовать индивидуальные деятельностные стратегии [3]

Существующий разрыв между заказом социального общества и уровнем профессиональной подготовки преодолевается ВУЗом внутренних войск МВД посредством отказа от передачи абстрактных знаний (в качестве основной цели профессиональной подготовки), осознания необходимости формирования личности будущего офицера, обладающего набором профессиональных качеств. От знания основ методики обучения, его новых форм и методов, способов воспитания, которые дают возможность стимулирования деятельности курсантов на уровне внутреннего гармоничного развития личности, зависит в немалой

степени эффективности этого процесса [3]

Мотивационный компонент определяется профессиональным становлением личности. Он охватывает внутренние побуждения, которые возникают в результате осознания существующего противоречия между полученными знаниями и необходимостью овладения новыми. Недостаточное развитие мотивационной системы – фактор, сдерживающий формирование специалиста, в современных условиях [3]

Повышение значимости всех учебных предметов, в том числе и иностранного языка, оказывает влияние на формирование мотивационной системы курсантов. Преподавание иностранного языка в ВУЗе внутренних войск МВД имеет профессионально-ориентированный характер. Преподаватель иностранного языка ставит задачу в соответствии с требованиями получаемой профессии – изменить личность курсанта в процессе преподавания своего предмета. По мнению многих ученых, изучение иностранных языков оказывает значительное влияние на процесс формирования личности. Это подтверждается тем фактом, что понятие «образованный человек», начиная с середины XIX века, а затем понятие «специалист», предполагало знание, как минимум, одного иностранного языка, что актуально и на сегодняшний момент. Язык – это инструмент создания и интерпретации «образа мира». Он является мощным и эффективным средством знакомства с чужой культурой (общей и профессиональной), это – инструмент социального и профессионального взаимодействия [4]

Целью курса дисциплины «иностраный язык» в военном вузе внутренних войск является овладение курсантами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности, а также для дальнейшего самообразования. В современном образовательном контексте изучение иностранного языка в военном вузе призвано обеспечить повышение способности к самообразованию на основе использования элементов учебной автономии, развитие когнитивных и исследовательских умений, развитие информационной культуры, расширение кругозора и повышение общей культуры, а также воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям других стран и народов [5]

Достижение соответствующего уровня коммуникативной компетенции открывает будущим офицерам возможность получать необходимую информацию не только из отечественных, но и зарубежных источников. В связи с этими задачами курсанты овладевают лексическим и грамматическим минимумом в объеме, необходимом для работы с иноязычными текстами профессиональной направленности и осуществления коммуникации на иностранном языке [5]

Все это направлено на овладение иностранным языком на уровне основ профессиональной коммуникации, что дает будущему офицеру возможность стабильно и качественно выполнять свои функциональные обязанности в различных условиях, проявляя при этом инициативу,

творчество и самоотверженность.

### **Литература:**

1. Латинско-русский и русско-латинский словарь крылатых слов и выражений. – М.: Русский Язык. Н.Т. Бабичев, Я.М. Боровской. 1982.

2. Кусовская И.В. Формирование профессиональных мотивов у курсантов ВУЗа МВД в процессе обучения иностранному языку. Автореферат дисс. кандидата педагогических наук. СПб. 2000.

3. Военная педагогика/Офицер – Руководитель процесса обучения и воспитания военнослужащих/ [www.pedagogikafine.ru/pedagogs](http://www.pedagogikafine.ru/pedagogs).

4. Коваленко А.В. Проблемы обучения иностранному языку на неязыковых специальностях вуза / Педагогические науки, №4 - 2012 г. [nauka-pedagogika](http://nauka-pedagogika).

5. Рабочая учебная программа по дисциплине «Иностранный язык». НВИ ВВ имени генерала армии И.К. Яковлева МВД РФ.

**Акимова Е. Н.**

## **ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ: ТЬЮТОРСТВО**

Министерство образования и науки Российской Федерации планирует с 2014 года ввести в школах новые штатные единицы — тьюторов. Отметим, что тьютор появился в отечественных квалификационных справочниках достаточно давно, но его обязанности четко не прописаны и его нахождение в школах пока не обязательно. Сейчас обкатываются пилотные проекты и рассматриваются варианты включения тьюторов в российский образовательный процесс. Предлагаемые варианты:

- классные руководители через повышение квалификации получают компетенции тьюторов и будут совмещать две должности;
- учителя будут заниматься преподаванием, а тьюторы — курировать классы.

Предполагается, что «тьюторы будут работать с учениками индивидуально, они будут координировать самостоятельные занятия школьника, помогать выбирать специализацию, налаживать взаимоотношения с одноклассниками и учителями. Они также должны подтягивать отстающих учеников» [1].

Так кто же такие тьюторы?

Историческое тьюторство возникло в средние века в Великобритании. В то время в английском университете не требовалось, чтобы все студенты слушали определенные курсы. Студенты из одних колледжей могли посещать лекции профессоров из других колледжей, при этом каждый профессор читал и комментировал свою книгу. Студент должен был сам решать, каких профессоров и какие предметы он будет слушать, т. к. университет предъявлял свои требования только на экзаменах. Путь достижения знаний, необходимых для получения степени, студент выбирал сам. В этом ему помогал наставник (англ. *tutor*), который обеспечивал разработку индивидуальных образовательных программ студентов и сопровождал процесс индивидуального образования в университете. Таким образом, основным источником знаний в английском университете был процесс самообразования, и наставничество изначально выполняло

функции сопровождения этого процесса [2].

В настоящее время такая система сохранилась в старейших университетах Великобритании в Оксфорде и Кембридже. Так, «сегодня в Оксфорде на 10 тыс. поступивших студентов приходится такое же количество тьюторов» [1].

В нашей стране исторически сложилась коллективная, а не индивидуальная система образования с присущей ей системой классного руководства в школе и кураторства в вузах, при которой преподаватель-предметник вел не только учебные занятия в учебной группе (классе), но и выполнял функции воспитателя и наставника. И это логично, т.к. человек воспитывается и образовывается в процессе деятельности. Труд ученика или студента – учеба. Именно в учебе, в отношении к ней и раскрываются личные качества и устремления учащегося, и только человек, участвующий в этом процессе – педагог-воспитатель - может оценить склонности и способности студента или школьника и помочь развить их. Тьютор же стоит вне этого процесса, и чтобы влиять на учащегося он должен либо собирать сведения у тех же преподавателей, либо у самих учеников, что снизит эффективность воспитательного процесса. Так какой в этом смысл?

В английской системе университетского образования (Оксфорд и Кембридж) тьютор работает со студентом индивидуально – один студент – один тьютор. В массовой системе образования такой подход невозможен. Невозможно приставить к каждому студенту или школьнику индивидуального наставника (тьютора), который поможет учащемуся «осознать свои возможности и образовательные перспективы, сделать осознанный заказ к обучению, то есть составить свою индивидуальную образовательную программу» [2]. Это невозможно ни экономически, т.к. требует огромных финансовых и материальных затрат (которые, весьма вероятно, лягут на плечи родителей), ни организационно, где взять такое количество подготовленных квалифицированных людей способных действительно положительно влиять на развитие учащегося. А если «преподаватель-наставник будет курировать несколько классов одного возраста или создавать собственные группы» [1], то при чем здесь индивидуальные образовательные подходы, и не лучше ли развивать систему классного руководства или кураторства: уменьшить нагрузку на классного руководителя или куратора, поделив класс или студенческую группу на две или три части и прикрепив вместо одного двух или трех классных руководителей или кураторов?

Введение тьюторства бессмысленно и социально. В стране не работают социальные лифты. Карьерный рост, личные достижения и материальное благополучие мало или почти не зависят от образования и трудовых усилий граждан. Темпы накопления богатства не имеют отношения к производительности труда, что оказывает на рядовых россиян огромное деморализующее воздействие [3]. Так такую же индивидуальную образовательную программу можно помочь составить ребенку или юноше, проживающим не в Москве или Санкт-Петербурге, Екатеринбурге или Казани? Как он будет ее реально реализовывать в стране, где произошла сверхконцентрация промышленных, финансовых и природных ресурсов в

руках небольшой группы людей, где 96 человек долларовых миллиардеров владеют третью всех активов страны [4]?

Для начала «нужно отказаться от эгоизма и начать уважать слабых и обделенных» [5]. Но реализация таких инициатив не подкрепляется соответствующими нормами национального законодательства и не выходит за пределы гуманитарных пожеланий.

### **Литература:**

1. Классных руководителей в школах заменят тьюторы. – Известия – 13 июня 2013 г.

2 Тьютор // Википедия: <http://ru.wikipedia.org> (Дата обращения: 19 июня 2013 г.)

3 Богатые и очень бедные. 15.10.2012, <http://svpressa.ru/economy/article/59649/>

4 Благосостояние населения в мире ухудшилось впервые с 2007-2008 годов. - 13.10.2012, <http://www.allmedia.ru/newsistem.asp?id=930926>

5 Новая газета – 25 декабря 2009 г.

**Амеліна О. С.**

## **ШКОЛА-РОДИНА ЯК НОВИЙ ПОГЛЯД НА МЕТОДИКУ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

Актуальною на сьогодні є проблема батьківського, родинного виховання: деморалізація суспільства, негативні соціальні чинники згубно впливають як на батьків так і на дітей. Над вирішенням окресленого питання працюють різні соціальні інститути, державні установи. В освіті створено ряд закладів нового типу, серед яких - «школи-родини», де акцент робиться саме на вихованні дітей у дусі родинності, любові, поваги до старших та порозумінні. Школи такого типу базуються на засадах, методиці, концепції В. О. Сухомлинського.

Ініціатором створення школи-родини є Інститут українознавства та всесвітньої історії на чолі з директором, академіком П. П. Кононенко, який зауважив, що «найголовнішим завданням суспільства завжди було, є і буде виховання поколінь гуманістів і патріотів, для яких найвищим ідеалом є єдність особистих та національно-державницьких інтересів» [1]. Такі школи створені в багатьох областях України. Зокрема в с. Чкалово Нікопольського району Дніпропетровської області є «Чкалівська школа-родина»(керівник експерименту Амеліна О. О.), в м. Новомосковську, Марганці, Кривому Розі тієї ж області. Однією з таких шкіл є і «Гімназія-родина» № 9 Київського району міста Одеси. Гімназія № 9 створена на базі спеціалізованої загальноосвітньої школи № 29 з українською мовою навчання та поглибленим вивченням англійської мови у складі 1-8 (відповідно 5-12 класів середньої загальноосвітньої школи) для учнів від 10 до 17 (18) років. Ініціатором і керівником проекту «Національної гімназії-родини» є директор Олійник Іван Антонович.

В основу виховного та навчального процесу покладено «Програму української національної школи-родини». Ця програма породжує цілий комплекс завдань, без вирішення яких неможливо впроваджувати її в життя. Тому педагогічний колектив школи на чолі з директором І. А. Олійником розробив документи (плани, заходи, творчі групи, тощо),

які конкретизують напрями, етапи і виконавців даної програми. За словами самого директора : «Гімназія-родинна – це дім, де зустрічають дитину з любов'ю, турботливо ведуть через весь період навчання. Це насамперед тісний зв'язок з сім'єю, батьки є суб'єктами педагогічного процесу (разом із дітьми і школою)» [2].

Школа-родина – це новий тип мислення і новий підхід до освіти, що проявляється в новітній інтерактивній структурі знань і процесі виховання. Основним напрямком школи такого типу є надання українознавчого змісту навчанню і вихованню, життя за народним календарем, створення родинного мікроклімату [3].

Мета української національної гімназії-родини – виховати здорову, творчу, компетентну особистість, громадянина України, носія національних цінностей, загальнолюдських, наукових, філософських надбань, яка живе в гармонії з природою, із самим собою, вміє визначитися і самореалізуватися. Виходячи з мети, педагогічний колектив гімназії-родини № 9 ставить такі завдання:

- першочерговим є поєднання зусиль педагогічного колективу та батьків в гармонійну систему виховання дітей і формування гімназиста на засадах української етнопедагогіки (традиції, обряди та ін.);
- забезпечення високого рівня освіченості й вихованості свідомого громадянина України;
- виховання фізично й морально здорової дитини, забезпечення умов для цього;
- виховання глибоких людських почуттів, любові до матері і батька, бабусі і дідуся, роду і народу, рідної мови, історії свого народу, культури і духовності;
- створення атмосфери захищеності, тепла, любові, умов для розвитку почуттів гімназиста та його самореалізації;
- засвоєння моральних цінностей, народних традицій, етичних норм взаємин між близькими людьми і в суспільному оточенні, виховання культури поведінки, справедливості, гідності, честі, людяності, здатність виявити турботу до ближніх, милосердя до слабких і людей похилого віку;
- залучення учнів гімназії до чарівного світу знань, вивчення народних казок, пісень ті ін.;
- розвиток творчої працелюбної особистості, спрямування її зусиль на турботу про навколишнє середовище;
- формування естетичних смаків і почуттів, повага до прекрасного у вчинках людей;
- забезпечення духовної єдності поколінь, збереження родинних традицій, сімейних реліквій, вивчення учнями власного родоvodu.

Значна частина завдань у гімназії-родині реалізується через проведення позашкільних свят, вистав і т. д. Ще одним важливим аспектом реалізації концепції є викладання курсу українознавства, що дає дітям більш широко подивитися на історію рідного народу, його традиції, цінності та усвідомити їх [4]. Життя за народним календарем, святкування християнських релігійних свят та широке залучення батьків до проведення таких заходів забезпечує єдність і співпрацю сім'ї та гімназії. Основними принципами



діяльності гімназії-родини є : особистісний підхід у навчально-виховному процесі дітей, державність, українознавство, родинність, відкритість, гуманізм, демократизм, нероздільність виховання та навчання, безперервність, варіативність.

Напрями і шляхи реалізації « Української-національної гімназії-родини»: формування національної самосвідомості й загальнолюдських цінностей через запровадження культурологічного (українознавчого) чинника та філософії родинності в навчально-виховній роботі на основі перспективного плану «Освіта. Україна XXI ст.», Закону «Про освіту», Концепції національного виховання та Концепції розвитку національної школи-родини; [5] відпрацювання системи творчої співпраці вчителів, учнів, батьків у навчально-виховному процесі за програмою розвитку національної гімназії-родини, створення оптимального психологічного мікроклімату, який сприяв би духовному і творчому саморозкриттю особистості вчителя та учня, для виявлення талантів і здібностей; розробка авторських програм з українознавства для 1(5) – 7 (11)-х класів, факультативних занять і спецкурсів для вивчення й освоєння усної народної творчості, обрядів, традицій українського народу; застосування інтегративного підходу до формування навчальної інформації, як осн. так і варіативного циклів; створення умов для матеріальної зацікавленості до практичної пошукової та творчої роботи, апробації ефективних форм роботи для шкіл нового типу, до відпрацювання навчально-методичних розробок нового типу; створення науково-педагогічних товариств, творчих груп і корегування їх співпраці; формування засад українського патріотизму на «козацьких засадах» (посв'ята в козачата, постійно діюча козацька організація на базі школи, щорічне козацьке коло); формування валеологічних поглядів, увага до психічного та фізичного стану учня; формування системи естетичного виховання з метою залучення учнів до навичок української культури; формування толерантності учнів у повсякденні, інтеграція українознавчих засад.

Гімназія-родина увібрала в себе найкращі здобутки методології В. О. Сухомлинського, і на її основі створила свою власну програму української національної гімназії-родини. Це ми бачимо з мети та завдань, які ставить перед собою педагогічний колектив разом з батьками. Гімназія-родина – це насамперед тісний зв'язок із сім'єю - батьки не тільки радяться з педагогами, але й радять самі. Батьки, діти, вчителі – одна велика родина, яка будує свою життєдіяльність на взаєморозумінні, компромісах та взаємодопомозі. У цьому новаторство гімназії-родини і відмінність від попередніх стосунків, які здійснювалися за певним типовим формально-адміністративним шаблоном. У процесі відродження національної школи постає проблема: у співпраці з батьками виховувати в дітей почуття честі роду, відповідальності за сім'ю, усвідомлення її історії як частини історії народу. Вирішуючи її, співчасники виховного процесу в основу беруть етнопедagogіку - багаторічний, віковий досвід народу у справі виховання молоді, передача традицій та цінностей. Досягнення школи-гімназії № 9 ми бачимо наглядно: колектив козачат, оркестр українських народних інструментів, капела бандуристок, духовий оркестр, фольклорні

і танцювальні колективи, вистави за народним календарем. Заслуговує на увагу різноманітний методичний матеріал: проекти, розробки, плани, сценарії; у навчальному процесі використовуються сучасні інноваційні технології.

Українською національною школою може стати тільки нова, сучасна школа. Гімназія-родина відповідає на основні запити часу і разом з батьківською громадськістю робить все для того, щоб її вихованці могли етнічно усвідомленими виходити в культурний простір світової цивілізації.

### **Література:**

1. Кононенко П.П., Кононенко Т.П. Концепційні основи програми національно-державницького виховання. – Українська освіта у світовому часопросторі: Матеріали Другого Міжнародного конгресу (м. Київ, 25 – 27 жовтня 2007 р.). – К.: Українське агентство інформації та друку «Рада», 2007. – Кн. 1. – С. 18.

2. Олійник І.А. Родинно-сімейне виховання// Виховна робота в школі.– Вип. № 1 (14).– січень, 2006. – С. 4.

3. Амеліна О. О. Школа-родина// Виховна робота в школі. – Вип. № 1 (14).– січень, 2006. – С. 14.

4. Концепція громадського виховання особистості в умовах розвитку Української державності // Освіта України . – 2000. - №32.

5. Концепція школи нової генерації – Української національної школи-родини/ Авторський колектив/ За ред. акад. Кононенка П. П., Стельмахович М.Г // Освіта. – 1994.

**Бойченко О. В.**

## **СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО- МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Освіта України нині перебуває у процесі модернізації та спрямована на входження до європейського і світового освітніх просторів. Наголос все більше робиться на якості освіти, універсальності підготовки майбутнього вчителя. Процеси глобалізації та інформатизації суспільства, швидка зміна ідеї, техніки та інноваційних технологій зумовлюють й оновлення професійної освіти. У цьому зв'язку важливого значення набувають не тільки міцні фундаментальні знання майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін, але і його здатність оперативно реагувати на запити динамічно мінливої дійсності, постійно поповнюючи свій інтелектуальний багаж новою інформацією, безперервно займаючись самоосвітою і максимально ефективно використовуючи джерела інформації для вирішення освітніх проблем. Якісна підготовка висококваліфікованих учителів, професійний рівень яких відповідав би вимогам інформаційного суспільства – одне з головних завдань, які ставить перед вищою школою Державна програма «Освіта» [1]. Основні напрями, вимоги до професійної підготовки сучасного викладача висвітлені в Державній програмі «Вчитель», Національний доктрині розвитку освіти, Концептуальних основах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір.

Отже, сучасне соціальне замовлення вимагає вдосконалення професійної

підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін, які володіють сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) як засіб підвищення ефективності пошуково-дослідницької діяльності. Тому, насамперед, ІКТ повинні стати невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх учителів.

Проблема впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес досліджувалась у працях О. Андреева, Б. Беседіна, А. Веліховської, І. Богданової, М. Голованя, Л. Кузменкової, Р. Гуріна, А. Артемова, Г. Лончина, Ю. Горошка, В. Чирко та інших вчених.

Проблема професійної підготовки вчителів до професійної діяльності була проблемою вивчення багатьох учених. Такі дослідження здійснюються в кількох площинах, а саме: виявлення сутності і структури педагогічної діяльності; обґрунтування теоретичних основ вдосконалення професійної підготовки; висвітлення загальних питань проблеми формування особистості вчителя; удосконалення та розробки нових педагогічних технологій навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах освіти; визначення критеріїв ефективності інноваційного навчально-виховного процесу.

Протягом останніх двох десятиліть відчутною є інтенсивна інформатизація освіти, широке використання ІКТ та застосування комп'ютерної техніки в різних ракурсах діяльності сферах життя людини. Тому, коли мова йде про професійну підготовку майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін, до традиційного комплексу знань, умінь і навичок приєднується здатність використовувати ІКТ, новітнє програмне забезпечення [4].

Науково доведено О. О. Андреевим, що інформатизація освіти є однією з найважливіших умов успішного розвитку процесів інформатизації суспільства, оскільки саме у сфері освіти готуються та виховуються ті люди, які не тільки формують нове інформаційне середовище суспільства, але й також мають жити та працювати в цьому середовищі.

Інформатизація освіти - це процес, спрямований на підвищення якості змісту освіти, проведення досліджень і розробок, впровадження, супровід та розвиток, заміна традиційних інформаційних технологій на більш ефективну у всіх видах діяльності в національній системі освіти України.

Р. С. Гурін розглядає у своєму дослідженні нові інформаційні технології (НІТ) як упровадження нових підходів у навчально-виховний процес, що орієнтовані на розвиток інтелектуально творчого потенціалу людини з метою підвищення його ефективності завдяки застосуванню сучасних технічних засобів. На підставі систематизації науково-методичного матеріалу з питань впровадження НІТ у навчальний процес нові інформаційні технології класифіковано: функціонально-орієнтовані технології; предметно орієнтовані технології; проблемно-орієнтовані технології [2].

І. М. Богданова зазначає що нові інформаційні технології це системи збору, накопичення, збереження, пошуку, обробки та представлення інформації.

Нові інформаційні технології – це інформаційні технології, що засновані

на використанні ЕОМ та телекомунікаційних засобів і передбачають одержання нової інформації, нового знання [3].

А.П. Артемов зазначає, що інформаційна технологія – це сукупність наукових дисциплін, які займаються вивченням (створенням, впровадженням і застосуванням) методів (способів, дій, процесів, правил, навичок) використовуваних для отримання нових відомостей, знань, для збору і обробки інформації з метою задоволення інформаційних потреб народного господарства і суспільства в необхідному об'ємі і сукупність цих методів, способів, дій тощо. Як і будь-яка матеріальна, інформаційна технологія повинна задовольняти деякій сукупності вимог і критеріїв її якості, найважливіші з яких, – масовість, максимальне наближення реальних значень характеристик продукту виробництва до гранично можливого.

На думку Г.М. Лончина, сучасні інформаційні технології відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають абсолютно нові можливості для творчості, придбання та закріплення різноманітних професійних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми та методи навчання з застосуванням засобів математичного моделювання явищ і процесів. Інформаційні технології навчання дають викладачу для досягнення дидактичних цілей застосовувати як окремі види навчальної роботи, так і будь-який їх набір, тобто спроектувати навчальне середовище. Орієнтоване на викладача інструментальні засоби дозволяють йому оперативно оновлювати зміст автоматизованих навчальних і контрольних програм відповідно до появи нових знань і технологій.

Сьогодні інформаційні технології створюють принципово нові можливості для організації навчального процесу, які, на жаль, недостатньо усвідомлюються в педагогічному середовищі.

Сучасні інформаційні технології є основою процесу інформатизації освіти, реалізація якої припускає:

1. Поліпшення якості навчання за допомогою більш повного використання доступної інформації.
2. Підвищення ефективності навчального процесу на основі його індивідуалізації та інтенсифікації.
3. Адаптацію інформаційних технологій навчання до індивідуальних особливостей того, хто навчається.
4. Розробку нових інформаційних технологій навчання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, і підвищенню мотивації на опанування засобів і методів інформатики для ефективного застосування в професійній діяльності.
5. Інтеграцію різних видів діяльності в межах єдиної методології, заснованої на застосуванні інформаційних технологій.
6. Підготовку учасників освітнього процесу до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Використання інформаційних технологій під час вивчення фізико-математичних дисциплін, на думку Л.О. Кузменкової, забезпечується поєднання: пояснення нового матеріалу, проведення демонстраційного

експерименту, вирішення задач, що є основними видами діяльності з формування комунікативного вміння майбутнього вчителя привертати до себе увагу. Крім того, комп'ютер є універсальним засобом для створення проблемних ситуацій, розв'язання проблемних задач (на підставі використання можливостей НІТ і організації діалогу між суб'єктами навчання). Використання комп'ютерної моделі дозволяє підвищити ефективність представлення будь-якого природного явища, що вивчається; підтримувати стійку увагу студентів, інтерес до матеріалу, що вивчається, і педагога; забезпечувати увагу, дисципліну, відвідуваність, взаєморозуміння і пошану, що є основними критеріями успішності формування комунікативних умінь і допомагає привертати до себе увагу студентів.

Під застосуванням ІКТ у професійній діяльності розуміємо цілеспрямований, усвідомлений процес організації навчально-виховної та науково-дослідницької діяльності вчителя фізико-математичних дисциплін з метою більш ефективного розв'язання його професійно-педагогічних завдань [5].

Отже, під готовністю майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін до застосування сучасних ІКТ у професійній діяльності будемо вважати результат спеціально організованої професійної підготовки студентів, під якою розуміємо діяльність, що спрямована на зміни в їхніх мотивах, знаннях і вміннях; розвитку пам'яті, навичок, поширенні і поглибленні знань за допомогою використання сучасних інформаційних технологій та їх засобів; в наданні можливості обирати способи дій, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у процесі інформатизації суспільства.

Отже, проведений аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що реалізація соціального замовлення в умовах інформатизації, глобалізації та масової комунікації сучасного суспільства є підготовка професійних спеціалістів, компетентних у галузі реалізації можливостей засобів і методів ІКТ у відповідній сфері.

Ураховуючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що використання інформаційно-комунікаційних технологій у пошуково-дослідницькій діяльності підвищує якість та ефективність дослідження. ІКТ забезпечує такими можливостями в ході дослідження як: зберігання, пошук, передання, редагування, представлення інформації тощо.

#### **Література:**

1. Постанова від 3.11.1993 р. № 896 «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»).
2. Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Гурин Руслан Сергійович. – Одеса, 2004. – 222 с.
3. Богданова І. М. Прикладна педагогіка: дидактичні можливості інформаційно-модульної технології : [методичні рекомендації] / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса : Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2001. – 79 с.
4. Койчева Т. І. Проблема розвитку особистості при використанні комп'ютера у навчальному процесі / Т. І. Койчева // Вісник Одеського інституту

внутрішніх справ. – 2002. - №4. –С.228-232.

5. Яновський А. О. Педагогічні умови організації пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю з використанням інформаційно-комунікаційних технологій дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Яновський Анатолій Олександрович. – Одеса, 2011. – 222 с.

**Вакулова Т.**

## ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Изменения, произошедшие в мире в конце XX начале XXI века привели к необходимости поиска ответов на исторический вызов, стоящий перед современным человечеством. Кризис многих идей и теорий, привел и к пересмотру теоретических основ, которые долгое время торжествовали в науке на территории бывшего советского государства.

Сложившийся исторический вызов ждет необходимого ответа, основу которого должна составить конструктивная теория или идея. Реализация такой теории поможет обеспечить выход современного общества в новое качество с надеждой на будущее. Цивилизационная теория на наш взгляд, является одной из возможных для объяснения причин мирового глобального кризиса, а так же для использования ее в изучении дисциплин гуманитарного цикла.

Применение цивилизационной теории в изучении дисциплин гуманитарного цикла актуальная проблема для современной украинской научной мысли, так как после поражения формационной теории – теории исторического материализма, которая долгое время использовалась в советской науке и являлась основой для понимания различных сторон политической, экономической и культурной жизни, появилась возможность более подробно исследовать многообразие существующих теоретических учений, гипотез, школ. Применение основ цивилизационной теории в украинской науке, обусловлено так же рядом геополитических особенностей характеризующих украинские территории [1].

Исследования цивилизационной проблематики является одной из наиболее сложных с точки зрения её междисциплинарности. В гуманитарных науках - философии, политологии, культурологии, социологии, истории, всё чаще используется цивилизационный подход в объяснении тех или иных процессов. Тем более, что формационная теория не даёт полного объяснения тем историческим явлениям, событиям, конфликтам, которые возникают на постсоветском пространстве после распада СССР и в мире в целом.

Целью данной статьи является рассмотрение отличительных особенностей формационного и цивилизационного подходов используемых в изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла, кратко рассмотрим их.

Формационный подход в XIX веке был предложен К. Марксом и Ф. Энгельсом. Получил развитие в трудах В. Ленина. Широко использовался и до сих пор используется в современных гуманитарных дисциплинах.

После установления советской власти в СССР, в советской политической науке решение того и иного вопроса традиционно опиралось на марксистско-ленинское учение об общественно-экономических формациях, то есть на формационный подход. Данная теория действительно позволяет изучить состояние и развитие общества, закономерности смены исторических типов государств, точки зрения качественных изменений в экономическом развитии данного общества, его производственных отношениях и классовой структуре. Но этот подход уделяет недостаточно внимания влиянию культурных, духовно-нравственных и религиозных особенностей на развитие государства, общества, этносов. Любое общество, состоящее из различных этносов, согласно формационной теории, находится в рамках определенной общественно-экономической формации и состоит из двух основных компонентов - экономического базиса и надстройки. Экономический базис состоит из системы производственных отношений и, отношения к собственности. Надстройка включает в себя общественное сознание, культуру, традиции, мораль, право, государство, религию и науку. В общественно-экономической формации действуют такие законы, которые определяют ведущую роль базиса по отношению к надстройке и необходимость соответствия надстройки базису. В формационной теории в отличие от цивилизационной большое значение имеет типология государства. Выделяют рабовладельческое, феодальное, буржуазное и социалистическое они отличаются принципиальными особенностями, которые определяются тем, какому классу данное государство служит, а значит, какому экономическому базису.

Использование формационного подхода для изучения исторических, экономических и социально-культурных явлений широко применялось советской исторической школой. Эта школа представлена работами А. Аминова, С. Агаджанова, М. Абдураимова, В. Баргольда, Н. Байкова, Ч Валиханова, Г.Гайбова, Г.Грюнебаум, И.Низамутдинова В. Масона, и др. Работы А. Титаренко, А. Шишкина, В. Степина, Г. Майорова, Г. Ойзермана и др. посвящены исследованию формирования и функционирования систем ценностей под воздействием различных общественно-экономических формаций. Работы В. Яцкевич, С. Крапивенский, А. Бутенко, Т. Кадочникова, А. Зиновьев и др. направлены на переосмысление и даже критику сложившихся в марксизме догматов.

Можно выделить основные недостатки формационного подхода:

1) его догматизация в советской науке, деление истории на пять формаций. Хотя сам Маркс писал, что основу научной периодизации истории составляет членение общества на три макроформации: первичную - архаическую; вторичную - экономическую; теоретическую - коммунистическую;

2) основными критериями выделения названных формаций выступают наличие или отсутствие: а) частной собственности; б) классов, в) товарного производства. Не уделяется внимания вопросам культуры, мировоззрения, религии;

3) по формационной теории, внутри каждой формации сменяются соответственно способы производства и типы государства: азиатский,

античный, феодальный и буржуазный;

4) мировая история, согласно формационной теории – это процесс смены трех общих для всех народов формаций. Но, существует гораздо большее число способов производства, не обладающих в большинстве своем характером универсальности.

Таким образом, формационный подход в изучении исторических политических, экономических, социально - культурных и других явлений, хотя и даёт науке расширенную эмпирическую базу, всё же не позволяет в полной мере создать объективное представление о причинах и характере взаимодействий и изменений происходящих в истории общественных отношений. Становятся очевидными недостаточность и ограниченность формационного подхода к выявлению причин тех изменений и конфликтов, которые происходят в современном мире. Проявляется недостаточность и ограниченность формационного подхода к выявлению причин политических, экономических, социально-культурных явлений и этнополитических конфликтов, происходящих в современном мире. Это приводит к необходимости обращения нашего внимания к цивилизационной теории.

В рамках цивилизационного подхода вопрос о типах государства рассматривается иначе. Согласно цивилизационной теории социальная природа государства *определяется духовными и культурными факторами*. Один из основоположников цивилизационной теории Арнольд Тойнби пишет: «культурный элемент представляет собой душу, кровь, лимфу, сущность цивилизации; в сравнении с ним экономический и тем более, политический планы кажутся искусственными, заурядными созданиями природы и движущих сил цивилизации» [4].

Отличие цивилизационного подхода от формационного заключается в том, что цивилизационная теория позволяет изучить состояние и развитие общества, закономерности смены исторических типов государств с точки зрения качественных изменений в социокультурной среде общества, в духовной культуре народа, его религии и нравах. В рамках цивилизационной теории действуют такие законы, которые определяют ведущую роль не базиса, а так называемой надстройки - культуры, морали, народных традиций, права, религии, языка, науки и общественного сознания.

Цивилизационный подход выделяет три принципа соотношения государства и культурно - духовной жизни общества:

1) природа государства определяется не только реальным соотношением сил, но и накопленным в ходе исторического процесса культурным опытом, представлениями о мире, религиозно-нравственных ценностях, образцами традиционного поведения характерного для данного общества. Рассматривая государство, необходимо учитывать не только социально-экономические интересы и действующие силы, но и устойчивые культурно-нормативные образцы поведения, религиозные традиции весь культурно-исторический опыт прошлого;

2) государственная власть как центральное явление мира политики может рассматриваться в то же время как часть мира культуры. Это



позволяет избежать схематизации государства и особенно проводимой им политики как результата отвлеченной игры сил и, наоборот, раскрыть связь государственной власти и престижа, морали и нравственности;

3) разнородность культур во времени и пространстве позволяет понять, почему некоторые типы государств, соответствующие одним условиям, останавливались в развитии в других условиях. В сфере государственной жизни особое значение придается различиям, вытекающим из своеобразия национальных культур и черт национального характера.

Исторический процесс показал формирование более чем двух десятков цивилизаций, отличающихся друг от друга не только утвердившимися в них системами культурных ценностей, господствующей культурой, но и характерным для них типом государства.

Цивилизационный подход базируется на концепции деления мировой истории на периоды существования локальных цивилизаций, носящих самостоятельный характер и имеющих самостоятельную динамику развития. Соответственно цивилизационный подход требует при изучении политической организации определенного общества рассматривать в первую очередь цивилизационную, национально-культурную, религиозную специфику политической жизни.

В развитии цивилизации проходят несколько этапов. Первый - локальные цивилизации, каждая из которых имеет совокупность взаимосвязанных социальных институтов, включая государство (древнеегипетская, китайская, западноевропейская, индийская, эгейская и др.). Второй - особенные цивилизации (индийская, китайская, западно-европейская, восточно-европейская, исламская и др.) с соответствующими типами государств. И, наконец, третий этап - современная цивилизация с ее государственностью, которая в настоящее время только складывается и для которой, характерно совместное существование традиционных и современных социально-политических структур.

Зарождение цивилизационного подхода связано с работами выдающего русского мыслителя и естествоиспытателя Николая Яковлевича Данилевского (1822-1885гг.). В своей работе «Россия и Европа» (1869 г.) он впервые в мировой науке разработал и теоретически обосновал идею обособленных, локальных «культурно-исторических типов», взаимоотношения которых строятся подобно живым организмам. Культурно-исторические типы находятся в непрерывной борьбе друг с другом и внешней средой, проходя при этом естественнопредопределенные стадии становления, возмужания, дряхления и неизбежной гибели. Н.Я. Данилевский выделяет 11 существующих культурно-исторических типов или цивилизаций, имеющих самостоятельную ценность. Каждый культурно-исторический тип формирует собственные культурно-нравственные идеалы, на основании которых строится политическая система общества. Таким образом, мировая история представляет собой постоянную смену цивилизаций и соответствующих им политических норм.

Цивилизации - это крупные межэтнические общества, более протяженные в пространстве и во времени, чем национальные государства,

они не являются статичными образованиями, а являются динамическими общностями, эволюционирующими на базе культурного взаимодействия и обмена народов. Соотношение цивилизаций и государств определяется как соотношение целого и части. Государства являются частным выражением цивилизаций.

Н.Я. Данилевский в своей книге «Россия и Европа» даёт классификацию цивилизаций. Хронологический порядок следующий. Египетская, китайская, ашуро-вавилонно-финикийская, халдейская или древнесемитская, индийская, иранская, еврейская, греческая, римская, новосемитская, или арабская, германо-романская, или европейская. К этому списку можно добавить два американских типа – мексиканский и перуанский – которые погибли от насилия, таким образом, лишившись возможности завершить свое развитие. Следует различать несколько изолированных типов цивилизаций таких, как Индия и Китай, и цивилизации, которые успешно построены на руинах других, умирающие типы, служащие материалом или «удобрением» для возникающих [2, с. 90]. Такими были египетская, ашуро-вавилонно-финикийская, греческая, римская и европейская цивилизации. Н.Я. Данилевский пишет о том, что взаимодействие культурных типов или цивилизаций – временный феномен, который нарушает временный порядок. «Такими были гунны, монголы, турки, которые, выполнив свою разрушительную задачу помочь борющимся цивилизациям сделать последний вздох, разорвать на куски их остатки, исчезнуть и снова погрузиться во мрак. Позвольте нам назвать их негативными представителями человечества» [2, с. 93]. Наконец, существуют племена, которые, по различным причинам, не выполняют ни конструктивное, ни разрушительное задание. Они в значительной степени этнографический материал, добавляющий к многообразию и богатству те типы, из которых формируются составляющие. В некоторых случаях пришедшие в упадок исторические типы культур переходят к этой стадии. История доказывает, что цивилизации не допускают замену одного исторического типа другим, их роль – стимулирование, «питание» или «удобрение». «Переход от этнической стадии к гражданской, от гражданской к цивилизованной и культурной стадии обуславливается серией ударов или толчков, стимулирующих и поддерживающих деятельность людей в определенном направлении» [2, с.117]. Толчки – это войны, состязания различного характера и подобные стимулы. Прогресс не является общим движением всего народа к одной конечной цели. Он состоит в работе всех сфер деятельности исторической жизни в различных направлениях. Так «многостороннее проявление человеческого разума есть прогресс» [2, с. 92]. Цивилизации, развившиеся на руинах прошлых культурно-исторических типов, например европейские, имеют вид исключительного прогресса. Восток и Азия – «характерные представители того периода, когда нации возникали везде, где могли жить люди». Нациям, как и другим организмам «дан определенный срок жизни и когда он исчерпан, они должны умереть» [2, с. 75-77].

В теории «Культурно-исторических типов» автор обращается к изучению славянских народов в контрасте с их западными соседями. Среди славян,

особенно русских, он нашел все необходимые элементы для формирования независимого культурно-исторического типа. Согласно Данилевскому, существует четыре главных сферы деятельности, в которые почти все цивилизации делают вклад: 1) религия, 2) культура в узком смысле слова как наука, искусство и промышленность, 3) политика, 4) социальная экономика. Все прошлые цивилизации сделали вклад в одну или более областей, но ни одна не была справедлива ко всем. Но в отношении славян все будет по-другому. Данилевский пишет: «На основе анализа общих результатов деятельности прошлых культурно-исторических типов и сравнения их части со специальными характеристиками славянского мира, а другой со специфическими для славянской природы скрытыми способностями мы можем сохранить обоснованную надежду на то, что Славянский культурно-исторический тип – первый синтез всех аспектов культурной деятельности. Мы можем надеяться, что славянский тип будет первым полным четырехосновным культурно-историческим типом [2, с. 556].»

В XX веке цивилизационный подход получил дальнейшее развитие в исследованиях немецкого философа и публициста Освальда Шпенглера (1880-1936) и английского исследователя Арнольда Тойнби (1889-1975). Так, Шпенглер, в широко известной работе «Закат Европы» выделяет 9 локальных культур, включающих собственные политические образования. Тойнби в своем труде «Цивилизации перед судом Истории», вышедшем в конце 1940-х, выделяет 21 (позже 13) самодостаточных региональных цивилизаций.

О. Шпенглер в своей работе «Закат Европы» разделил культуру и цивилизацию. Сама идея разделения культуры и цивилизации не нова, но Шпенглер нетрадиционно подошел к этому вопросу, гармонически объединив терминологию со своей концепцией. Немецкий теоретик под цивилизацией понимает итог, завершение и исход всякой культуры. «Цивилизация - это те самые крайние и искусственные состояния, осуществить которые способен высший вид людей». Шпенглер называл цивилизацией одряхлевшую культуру, реализовавшую свои цели, подошедшую к концу своего существования. Зарождение культур, говорит он, происходит в тот момент, когда «из первобытно-душевного состояния вечно детского человечества пробуждается и выделяется великая душа, некий образ из безобразного» [6, с.172.]. Гибель культуры происходит после того, как эта душа осуществит полную сумму своих возможностей в виде народов, языков, вероучений, искусств и, таким образом, вновь возвратится в первичную душевную стихию. Когда цель достигнута и идея, т. е. все изобилие внутренних возможностей, завершена и осуществлена во внешнем, тогда культура вдруг застывает, отмирает, ее кровь свертывается, силы ее надламываются - она становится цивилизацией. О. Шпенглер рассматривает культуру как надбиологический организм, закономерно проходящий определенные стадии развития. При этом происходят поиски средств реализации основной идеи, выявляются исторические формы данной культуры. Цивилизация - исход и завершение этих поисков, последняя стадия развития. Она характеризуется

ослаблением влияния традиций, упадком религиозности, ростом городов, распространением причинно-следственных (природных) взглядов на мир. Немецкий мыслитель путем ряда аналогий с культурами прошлого доказывает неизбежную гибель Западной культуры. «Падение Западного мира представляет собой ни более, ни менее как проблему цивилизации» [6]. Европа давно уже перешла в цивилизационную стадию, и ее окончательная гибель – только вопрос времени. Этим О. Шпенглер объясняет все кризисные явления, охватившие современное общество.

Мировая культура предстает как ряд независимых друг от друга, замкнутых культур, каждая из которых имеет свой темп развития и отведенное ей время жизни. За этот период каждая культура, подобно живому организму, проходит несколько стадий: от рождения через молодость, зрелость, старость до смерти. Исходя из этого, Шпенглер создает концепцию одновременности явлений в разных культурах, отделенных промежутками в тысячелетия, но проходящих три одинаковые этапа: мифо-символическая ранняя культура, метафизико-религиозная высокая культура, поздняя цивилизационная структура. В жизни каждой выделяются две линии развития: восходящая (культура в собственном смысле) и нисходящая (цивилизация). Первая характеризуется развитием органических начал культуры. Вторая их закостенением и превращением в механистические, выражающиеся в бурном развитии техники; разрастании городов в мегаполисы; в появлении массовой, технологически ориентированной культуры; превращении региональных форм в мировые; наступлении эпохи цезаризма. История культуры начинается с варварства примитивной эпохи, затем развивается политическая организация, искусства, науки и т.д. В классический период культуры наступает их расцвет, сменяющийся окостенением в эпоху декаданса, и, наконец, культура приходит к новому варварству, когда все становится предметом торговли, вульгаризируется. Конец или закат культуры означает ее переход в фазу цивилизации.

А. Тойнби (1889-1975), английский историк, следуя за Н.Я. Данилевским и О. Шпенглером, отрицал традиционную концепцию единства мировой истории. Он предложил сравнительное исследование культур, которые похожи между собой в жизненном цикле – возникновение, развитие и упадок. А.Тойнби насчитывает более двадцати цивилизаций. Западная, две православных (русская и византийская), иранская, арабская, индийская, две дальневосточных, античная, сирийская, цивилизация Инда, китайская, минойская, шумерская, хеттская, вавилонская, андская, мексиканская, юкатанская, майя, египетская и другие [4]. Он указывает также на четыре остановившиеся в своем развитии цивилизации - эскимосскую, момадическую, оттоманскую и спартанскую и пять «мертворожденных». Каждой из цивилизаций присуща определенная система культурных ценностей. Именно эта система ценностей детерминирует, определяет жизнь людей. Общими критериями для классификации цивилизаций, являются религия и степень удаленности цивилизации от того места, где цивилизация изначально возникла. Процесс становления и развития цивилизации А.Тойнби представляет как «Вызов и Ответ». Вызов

исторической ситуации и ответ творческого меньшинства цивилизации на этот вызов. Если ответа не дано или он не правильный, не адекватен вызову, то цивилизации все равно будет возвращаться к этой проблеме. Если же цивилизация не способна дать ответ на вызов, то цивилизация обречена на гибель [4]. В процессе роста каждая из цивилизаций реализует свои преобладающие возможности: в индийской цивилизации – религиозные возможности, в античной цивилизации – эстетические, научно-технические возможности – в западной цивилизации. В качестве причин упадка цивилизаций А. Тойнби называл *нравственное вырождение* и утрату творческого подхода к возникающим проблемам. Тойнби ищет основания для объединения человечества, предлагает искать пути мирного перехода к «вселенской церкви» и «вселенскому государству». Только новая религия, выстроенная в духе пантеизма, смогла бы примирить враждующие группы людей. Сформировать экологически здоровое отношение к природе и тем самым спасти человечество от гибели.

Основные элементы цивилизационного подхода присутствуют в работах немецкого мыслителя К. Ясперса – «Смысл и назначение истории». Практически все исследователи, придерживающиеся данного подхода, полагают, что каждая локальная цивилизация проходит в своём развитии стадии возникновения, роста, надлома и разложения, после чего, как правило, гибнет, уступая место другой. Считая социально-политические процессы, происходящие в цивилизациях аналогичными, учёные пытаются вывести на этом основании некоторые формальные законы повторяемости общественного развития.

В период зарождения (конец XIX - начало XX в.) цивилизационный методологический подход не получил широкого признания в гуманитарных науках, расцениваясь как «исключение из правил». Но со временем, особенно после Второй мировой войны. Он смог раскрыть свой аналитический потенциал. Политический процесс во многих регионах планеты с достаточной точностью подтверждал выводы и прогнозы последователей цивилизационного подхода. К примеру, это утрата политических позиций Европы и переход мирового лидерства к США, СССР, Китаю. В настоящее время цивилизационный подход имеет заметное влияние в политологии. Он доминирует в современных геополитических исследованиях. На цивилизационный подход опирались теоретические работы князя Н.С.Трубецкого «Европа и Человечество», П.Н.Савицкого – «Географические и геополитические основы евразийства», созданные в 20-х - 30-х годах. Цивилизационного подхода придерживается заметный американский политолог Самуил Хантингтон, автор книги «Столкновение цивилизаций?». Хантингтон высказывает предположение, что вместе с идеологической победой Запада в конце XX в. на первый план выходят более глубинные противоречия цивилизационного характера. Американский исследователь выделяет 8 существующих цивилизаций: западная, славяно-православная, конфуцианская, японская (тихоокеанская), исламская, индуистская, латиноамериканская, африканская (потенциальная). С. Хантингтон выдвигает концепцию «The West and The Rest» - «Запад и Все остальные», альтернативную теории «Конца Истории» и «Единого Мира».

В перспективе Хантингтоном отмечается возможность столкновения западной с конфуцианской и исламской цивилизациями.

Цивилизационный подход представлен работами западных учёных А. Тойнби, О. Шпенглера, С. Хантингтона, Е. Гидденсона, М. Адамса, М.Брил, М. Олкот. Российскими учёными Н. Данилевским, Л. Гумилёвым, А. Панариным, А. Дугиным, В. Тишковым, Б. Ерасовым, А. Малашенко. Украинскими учёными Ю. Павленко, Ю. Пахомовым, С Крымским, Т. Сенюшкиной и др. Цивилизационный подход позволяет широко подходить к трактовке научной проблематики междивилизационных взаимодействий, рассматривать цивилизации, как отдельные динамические формы, которые взаимодействуют в пространстве и во времени.

В начале XXI в. наблюдается резкое повышение интереса к культурно-религиозной и цивилизационной идентификации в различных регионах мира, что оказывает значительное воздействие на политические процессы. Следовательно, использование цивилизационного подход в гуманитарных науках приобретает новую актуальность. Возникает необходимость его применения в социально-гуманитарных науках. На основе данного методологического подхода, возможно формирование универсальных комплексных моделей будущего развития, учитывающих множество факторов с высокой точностью отражающих и объясняющих экономические, политические и культурные явления и процессы, происходящие в современном мире. Раскрывающие причины современного мирового кризиса. В свою очередь, это станет реальным шансом совершенствования сферы стратегического планирования и глобального анализа исторических и других процессов происходящих в мире в целом, поиска путей выхода их кризиса.

#### **Литература:**

1. Вакулова Т. В. Цивілізаційний вимір регіонів України / Т. В. Вакулова // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України. – К., 2009. – Вип. 44. – С. 332-341.
2. Данилевский Н. Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германо – Романскому / Н. Я. Данилевский. – М. : Изд – во Эксмо, 2003, – 640 с.
3. Рашковский Е., Хорос В. Мировые цивилизации и современность. // Мировая экономика и международные отношения. - М., 2002. - № 1. - С.14-18.
4. Тойнби А. Дж. Постижение истории: сб. / А. Дж. Тойнби; пер с англ. Е. Д. Жаркова. – М. : Айрис–пресс, 2006. – 640 с.
5. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек / Френсис Фукуяма; [пер. с англ. М. Б. Левина]. – М. : АСТ : ЛЮКС, 2004. – 349 с.
6. Шпенглер О. Закат Европы. - Новосибирск : Наука. - 1993. - 592 с.
7. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций? / Самуэль Хантингтон // Полис. – 1994. – № 1. – С. 33 – 48.

### **Варфоломеева О. В.**

#### **«ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ» КАК МЕТАКАТЕГОРИЯ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КОНТЕКСТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Современный этап развития нашего общества характеризуется радикальными, интенсивными и непредсказуемыми преобразованиями

социальной действительности. Неопределенность сложившейся ситуации приводит к несостоятельности привычного стиля жизни и болезненной ломке стереотипов нашего современника. Он лицом к лицу встречается с новой реальностью, единственной стабильной характеристикой которой представляется её нестабильность. Не каждый человек выдерживает такой темп изменений. Поэтому приходится констатировать резкое увеличение психологических срывов, а также расстройств и дезадаптации функционирования психики.

Разрушение традиций может переживаться человеком как культурный и экзистенциальный шок. На смену отжившим мировоззренческим конструктам должны появиться новые установки и сценарии, которые еще необходимо адаптировать к стремительно развивающимся социальным условиям. Неоднозначность грядущих изменений приводит к четкому определению и даже обострению экзистенциальных проблем развития личности. Речь идет о крайней необходимости осознания личной свободы выбора действий и поступков и, как следствие, о принятии на себя ответственности за собственную жизнь и профессиональную деятельность (интернальный локус контроля); о необходимости проявления самостоятельности в принятии решений; о толерантности к изменяющимся событиям; о сформировавшемся самоконтроле, а также о стойкой мотивации роста и развития, о стремлении к самоактуализации внутреннего потенциала. Именно крайняя неподготовленность психики человека к обозначенным выше проблемам выступает основной причиной современных стрессов, неврозов, депрессий.

Все вышесказанное представляется предпосылками формирования состояния психической устойчивости / неустойчивости личности как субъекта существования в современном мире, что, в свою очередь, предопределяет конкретные пути личностного роста и развития или, напротив, препятствует данным процессам.

Каждая из психологических наук, имеющая в качестве объекта рассмотрения человека, строит свой специфический предмет исследования. Акмеология, имеющая ярко выраженный междисциплинарный характер, объединила науки, которые представлены общей областью исследования – **зрелостью личности** [1 – 4]. Поэтому понятие “зрелость личности” может быть охарактеризовано как **интердисциплинарный феномен**, как **метакатегория**. Данное научное предположение может быть подтверждено посредством теоретического анализа энциклопедического словаря “Человек” [5], который является первым изданием в мировой и отечественной литературе подобного рода: на основе накопленного к началу XXI века знания дается образ человека. В условиях глобального кризиса, свидетельствующего о глубоком цивилизационном сдвиге в развитии человека, особую значимость приобретает традиционная фундаментальная проблема **природы (сущности) человека**. “Процесс адаптации к рождающемуся в катаклизмах и перипетиях новому типу цивилизации сопровождается глубоким кризисом почти во всех основных сферах жизни общества. Все это свидетельствует о значимости человека в происходящих фундаментальных изменениях мирового сообщества

цивилизаций. Именно его деятельность оказывает значительное воздействие на развитие человечества, что требует рассмотрения различных граней феномена человека” [5, с. 5]: космическое, биолого-медицинское, социальное, культурное, познавательно-психологическое, этическое, экзистенциальное, эссенциальное, темпоральное и футурологическое измерение.

Итак, космическое измерение. Человек начинает усматривать смысл своего существования в его сопряженности со смыслом существования Вселенной. Возникает круг вопросов, связанных с представлением человека как некоего универсума, отражающего в себе всю Вселенную со всеми ее иерархическими уровнями. Искусство представляет собой дыхание Вселенной, попытку пережить трансцендентальное. Здесь проявляется творческая сущность человека и активность его сознания.

В рамках биолого-медицинского измерения соотносимыми являются понятия “здоровье человека” и “смысл жизни”. Негативный вклад в рост количества психических патологий вносят усилившаяся интенсивность использования времени, возрастающая торопливость, попытка вписаться в общий поток жизни. Позитивно влияет на здоровье расширенная форма разума (атрибут японской ментальности, препятствующий старению): синоним зрелости личности.

Природа человека многомерна, нелинейна и интегральна. Социальное измерение представлено мотивациями к инновациям, к самоорганизации. Конструктивный диалог культур – вот единственный способ нахождения выхода из кризисной ситуации, которая угрожает человечеству (в рамках культурного измерения).

Высшие достижения многих субъектов существования и профессиональной деятельности детерминированы наличием у них оптимальной психологической культуры, основанной на функционировании обратной биологической связи, образно-творческой интуиции и логического анализа (в рамках познавательно-психологического измерения).

“Иметь или быть?” – вот вопрос, обострившийся в контексте развития современного общества и человечества. Только глубокие, коренные изменения в ценностях и установках человека приведут к формированию новой этики, ориентированной на новое отношение к природе человека.

Рассмотрение экзистенциального измерения природы человека позволяет спрогнозировать оптимальные варианты развития человечества: выбор между добром которое несет положительный эмоциональный заряд, и злом с его отрицательным зарядом. Экзистенциальный подход к личности освобождает человека из-под власти “ситуационного поля”.

Многослойный характер зрелого человеческого мировоззрения, концепция саморегуляции человека, модель человека как целостной системы, синтез множества образов природы человека, извечные вопросы человеческого существования являются предметом изучения в рамках эссенциального измерения.

Типы человеческой психики, зависят от переживания времени, которое выполняет нравственную функцию ибо предстает как высший



нравственный судья. Благодаря самосознанию человек может совершать выбор и “примерять” в мыслях вечность (в рамках темпорального измерения).

В рамках футурологического измерения речь идет о магистральных путях развития человечества. Посредством футурошока в жизнь человека входит будущее, нарушая его обычное существование, заставляя адаптироваться к происходящим событиям. В результате вырабатывается возможность контролировать время.

Проведенный теоретический анализ позволяет заключить следующее. Экзистенциальное измерение проходит лейтмотивом через все другие измерения природы и деятельности человека. Перспективой развития энциклопедизма знаний о человеке может явиться выделение самостоятельного акмеологического измерения, интегрирующие в себе все другие. Это, в свою очередь, позволяет говорить о зрелости личности как о метакатегории, синтезирующей такие категории, как биологическая (индивидуальная) зрелость, эмоциональная зрелость, психическая зрелость, вербальная зрелость, личностная (социальная, социокультурная) зрелость, этическая (нравственная, гуманистическая) зрелость, экзистенциальная (духовная) зрелость, сущностная зрелость (эссенциальная) зрелость; зрелость личности как сущностная характеристика), футурологическая зрелость (открытость будущему), “космическая” зрелость как глобальная характеристика всего человечества.

#### **Литература:**

1. Абульханова-Славская К., Бодалёв А., Деркач А., Кузьмина Н., Лаптев Л. Акмеология вчера, сегодня, завтра // Прикладная психология и психоанализ. – 1997. – №1. – С.12–26.
2. Акмеология: методология, методы и технология // Материалы научной сессии, посвящённой 75 – летию... Н. В. Кузьминой / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: РАГС, 1998. – 230 с.
3. Варфоломеева О. В. Профессиональное становление психолога –психотерапевта: Монография. – К.: ГП «Информационно-аналитическое агентство», 2008. – 428 с.
4. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М.: РАГС, 2000. – 392 с.
5. Волков Ю. Г., Поликарпов В. С. Человек: Энциклопедический словарь. – М.: Гайдарики, 1999. – 520 с.

**Василец Т. С.**

## **ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ**

За останні роки процес глобалізації посилює свій вплив на розвиток системи вищої освіти в Україні. В усіх сферах життєдіяльності людини виникають нові, раніше не вирішені завдання. Завдяки трансформації цивілізаційних тенденцій відбувається зближення націй і держав до єдиного інформаційного простору. Провідні держави розробляють стратегії щодо інтеграції систем освіти. Людство переходить від індустріальних до науково-інформаційних технологій і визначає рівень

людського розвитку саме станом науково потенціалу. Суспільство стає все більш людино-центристським. Індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов стає, з одного боку, основним показником прогресу, а з іншого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Ось чому найбільш пріоритетними сферами в ХХІ столітті стають наука – як сфера, що продукує нові знання, та освіта, як сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини [1]. Сьогодні одним із головних завдань вищої освіти вважається підготовка кваліфікованого, конкурентоспроможного, мобільного фахівця. Також, зростають і вимоги ринку праці сучасного спеціаліста не тільки в межах своєї країни, а також і в інших країнах світу. Європейське співтовариство і інтернаціоналізація освіти призводить до кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах. Відповідно до національної стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року передбачено міжнародне партнерство, що передбачає: укладання угод про співробітництво; організацію освітніх і наукових обмінів; участь у міжнародних програмах; проведення спільних наукових досліджень, навчання іноземців у вищих навчальних закладах України.

Наявність іноземних студентів являється важливим елементом інтеграції вищої освіти. З кожним роком у світі зростає кількість іноземних студентів та показників міжнародної діяльності. Індекс академічної мобільності, міжнародних публікацій, активності міжнародного співробітництва та активності на міжнародних ринках мають високі показники.

Зробивши характеристику найпривабливіших країн для іноземців, Україна має лише 1.7% іноземців. США 19.7%, Великобританія 11.6%, Німеччина 8.6%, Франція 8.2%, Австралія 7%, Канада 4.4% та Японія 4.2% [2]. Але привабливість української освіти у світі зростає і ми повинні нарощувати ці показники з року в рік. Для доступу в різні вищі навчальні заклади різних країн різний. Допуск відбувається через суворий відбір. Насамперед треба отримувати право доступу до університету і відповідні документи. До доступу до навчання в США треба мати атестат про закінчення середньої освіти, результати тесту на володіння англійською мовою; до Великобританії потрібно звернутись до UCAS (Universities and Colleges Admissions Service), мати атестат про середню освіту і пройти співбесіду. Україна, приймаючи також участь у світовій академічній мобільності має відповідні умови. Підготовка здійснюється згідно з Законом України «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства». Прийом здійснюється на підставі міжнародних договорів, загальнодержавних програм, договорів укладених університетом з юридичними та фізичними особами. До комісії подаються такі документи: нострифікація документа про рівень освіти, медичний сертифікат. Громадяни зарубіжних країн приймаються на навчання за результатами співбесіди з профілюючого предмета. Найбільші групи іноземних студентів в Україні з Китаю, Туркменістану, Росії, Індії, Йорданії, Туреччини, Молдови також є збільшення показників з Азії та Центральної Америки. Українські професійні вищі навчальні заклади користуються популярністю. Тому університети, які входять до рейтингу

«Компас» все більш приваблюють до навчання іноземців. Провідною формою реалізації інтернаціоналізації вищої освіти в Україні є академічна мобільність студентів і викладачів. Право на навчання упродовж періоду навчання на вивчення аналогічної кваліфікації в інших країнах, із зарахуванням кредитів та періодів навчання. Науковці наголошують, що академічна мобільність професорсько-викладацького складу ВНЗ сприяє поширенню та запозиченню позитивного досвіду викладання, навчання та виховання у вищому навчальному закладі іншої країни [3]. Також, інтернаціоналізація освіти реалізується за вдяки віртуальній співпраці: відео лекції, міжнародні веб семінари, міжнародні конференції, участь у інтернет форумах.

Освітня політика України зараз поглиблено займається питанням міжнародної співпраці і залученням іноземців до нашої країни. Для успішної реалізації інтернаціоналізації вищої освіти треба впровадити розробку національних програм академічного обміну, підготувати нормативно-правові акти та поширити інституційні зв'язки між зарубіжними вищими навчальними закладами.

#### **Література:**

1. Кремень В. Філософія освіти XXI століття. // Персонал. – 2003. - №1. – С.8.
2. Плинокос Д.Д. Тенденції розвитку діяльності з надання освітніх послуг іноземним громадянам у ВНЗ України / Д.Д. Плинокос доступно на – <http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Npkntu.pdf>
3. Андрущенко В. Академічна мобільність: проблема реалізації в Україні і в світі / В. Андрущенко, В. Молодиченко // Вища освіта України. – 2010. -№1. - С. 34-42.

### **Велігура О. О.**

#### **НАСТУПНІСТЬ ЯК ВЗАЄМОЗВ'ЯЗУЮЧИЙ ЧИННИК В МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Прийнявши «Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», держава реформує національну освіту в Україні. Проте, щоб забезпечити повноцінне втілення у практику прийнятого закону, необхідно розв'язати актуальні проблеми, зокрема реалізувати неперервність освіти, яка забезпечить організаційну та змістову єдність, наступність і взаємозв'язок усіх її ланок [1]. Об'єктивна необхідність у здійсненні такого підходу зумовлюється вимогами вищезазначених концептуальних положень, які наголошують на неперервності освіти. Сьогодні окреслене питання має велику соціальну значущість, оскільки держава визначила завдання охоплення суспільним дошкільним вихованням усіх дітей дошкільного віку й створення передумов для поступового переходу до навчання молодших школярів.

У філософії наступність базується на відносній стійкості основних принципів розв'язання вагомих проблем онтології, гносеології, соціології, етики і естетики. Зазначена наука неперервність сучасної освіти розглядає, з одного боку, як спосіб включення особистості в суспільне життя, з іншого,

трактує її як спосіб самореалізації особистості; визначає наступність як зв'язок між різними етапами або ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих сторін його організації при переході від одного етапу до іншого, і при будь-яких змінах. Сутності окресленого питання присвячені філософські дослідження Е. А. Баллера, який визначив зробив визначення: «Преимственность – это связь между различными этапами и степенями развития как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, т.е. при переходе из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преимущественность тем самым обуславливает устойчивость целого» [2].

Наукові дослідження С.Л. Рубінштейна, Л.С. Виготського, О.В. Запорожця, Д.Б. Ельконіна та інших виявили, що наступність в освіті передбачає врахування й оптимальне використання вікових і психологічних можливостей дітей, а також ампліфікації, самоцінності кожного вікового періоду. Психологія трактує наступність як безперервний процес виховання і навчання дитини, який має загальні і специфічні цілі для кожного вікового періоду.

Л. Виготський вважає, що провідною функцією наступності є забезпечення так званого ліричного розвитку дитини упродовж перехідних вікових періодів, адже наступність допомагає адаптаційно, без наслідків пройти кризу кризи психічного розвитку особистості. Реалізувати наступність двох освітніх ланок: дошкільний навчальний заклад – початкова школа дозволяє обов'язкове відвідування дитячого садочку з метою цілісного, поступового й гармонійного всебічного розвитку дитини й подальшого вдосконалення всіх отриманих знань, умінь і навичок у початковій школі.

За В.В. Давидовим, принцип наступності виражає реальний факт, що при побудові шкільних навчальних предметів для початкової школи зберігається зв'язок з тим типом знань, які дитина отримала до школи» [3]. Отже, наступність необхідно вирішувати як комплексний підхід.

Наступність є одним із пріоритетних напрямків модернізації сучасної освіти. У сучасній педагогіці існує багато визначень зазначеного поняття в навчанні, проте, автори стверджують, що наступність передбачає певну послідовність засвоєння дитьми знань, оволодіння вміннями й навичками, способами діяльності. За визначенням Н.Є. Мойсеюк, «принцип наступності та безперервності означає проходження ряду етапів, протягом яких поступово ускладнюються й урізноманітнюються зміст та напрями розвитку тих утворень, які загалом складають цілісну систему характеристик особистості. Починаючи з перших років життя дитини, процес виховання є безперервним, нескінченним, він триває протягом усього свідомого життя людини» [4, с.394]. Так, З. Онишків під поняттям наступності в роботі дошкільної і початкової ланок систем освіти розуміє таку систему, яка спрямована на підготовку дитини до умов шкільного навчання та врахування того рівня її розвитку, з яким вона прийшла до школи, опора на нього [5, с.96]. Науковець А. Богуш вважає,

що перспективність – погляд знизу вгору, обізнаність педагогів дошкільної ланки освіти з програмами і технологіями навчання і виховання учнів початкової школи, це той показник, який дає змогу визначити адекватні віку орієнтовні показники засвоєння дошкільниками знань, умінь і навичок, рівень розвиненості і вихованості дитини[6, с.58].

Музичне навчання є органічною складовою єдиної системи неперервної освіти. Водночас цьому процесові властива предметна специфіка, індивідуальні характеристики, зумовлені цільовою спрямованістю, змістом, методикою й технологією функціонування всіх компонентів даної системи.

Проблема наступності в музично-естетичному вихованні набуває сьогодні стратегічного, соціально-педагогічного значення та аксіологічного змісту. Варіативність і різноманітність вихованих систем, що враховують специфіку певного виховного закладу, його традиції, тенденції й перспективи розвитку, зумовлюють необхідність теоретичного обґрунтування та практичної реалізації в навчально-виховний процес ДНЗ і початкової ланки ЗОШ.

Так, під наступністю ми розуміємо поступовий, безперервний процес формування співацьких навичок, рівень їх сформованості відбувається поетапно, кожен з етапів має свої цілі і більш високий, якісний рівень.

На нашу думку, щоб забезпечити безперервність і наступність навчання дошкільників і молодших школярів, необхідно:

- створити сприятливі умови для успішної адаптації першокласників;
- використовувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, спрямований на урахування психофізіологічних особливостей дітей, їх голосового апарату та можливостей співацького голосу відповідного віку;
- коригувати навчальні програми, створювати «наскрізні» програми та методики навчання дітей з урахуванням вікових особливостей кожної дитини; шукати цікаві й різноманітні форми творчої діяльності з дітьми(поступово формувати у них музичний смак, здатність,насамперед, слухати й сприймати музичні інтонації, ненав'язливо формуючи співацькі навички, використовуючи комплекс вправ; створення мелодій, поспівок казкових героїв; написання музичних казок; театралізація дитячих пісень та ін.);
- тісно співпрацювати з батьками, оновлювати форми роботи з ними.

**Висновки.** Таким чином, реалізація принципу наступності в музично-естетичному вихованні дітей передбачає застосування і взаємозв'язок різноманітних форм, методів виховання, їх варіативність залежно від вікових та індивідуальних особливостей школярів; урахування рівня розвитку дитячого колективу; єдність мети, завдань та змісту виховання; співпрацю школи, сім'ї, громадськості та неперервності виховного процесу; упровадження ефективних педагогічних технологій; постійно коригувати та вдосконалювати виховну роботу. Її ефективність досягається шляхом комплексного підходу до забезпечення зазначених умов, що передбачає розробку наскрізної програми, організаційно-методичну роботу з педагогами та батьками, сукупність методичного забезпечення процесу виховання особистості.

## Література:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки.
2. Философская энциклопедия в 5-ти т. Т.4. – М.: Сов. энциклопедия, 1967. – 591с.
3. Давыдов В.В. Принципы обучения в школе будущего /В.В.Давыдов Хрестоматия по возрастной и пед. психологии / Под.ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. - 304с.
4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навч. посібник /Н.Є.Мойсеюк – К.: ВАТ «КДНК», 2003.- 615с.
- 5.Онишків З.М. Навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад - початкова школа»: шляхи забезпечення наступності / Зб. наук. праць: Педагогічний дискурс, Тернопіль,2011. –Вип.10. - С.372-375.
6. Богуш А.М. Наступність дошкільної і початкової ланок освіти як педагогічна проблема/А.М.Богуш Наукові записки Тернопільського навчального педагогічного університету ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2006.- №2 – С.58-61.

## Глазунов С. В.

### ПРО ДЕЯКІ МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Сучасні інформаційні технології створюють для сучасних студентів усе нові й нові можливості для одержання знань. Однак ці можливості не завжди корелюються з якістю цих знань. В Україні впроваджується Національна рамка кваліфікацій [1], мета якої полягає, зокрема, у введенні європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців. У цьому документі знання визначаються як осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності.

Перед вищими навчальними закладами ставиться завдання організувати навчання таким чином, щоб забезпечувалися всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця, формування в студента професійних та соціально-особистісних якостей, які б дозволили йому повністю реалізувати свій інтелектуальний потенціал. Як зазначається в Методичних рекомендаціях МОН України з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти на основі компетентнісного підходу, засобом формування особистості мають стати освітні технології, а продуктом діяльності – особистість випускника вищого навчального закладу, який має бути компетентним не лише в професійній галузі, але й мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської свідомості, бути компетентним під час вирішення будь-яких завдань, що ставить перед ним життя [2]. Перехід до нового покоління галузевих стандартів вищої освіти, на основі компетентнісного підходу, має стати необхідним етапом на шляху реформування системи освіти в Україні.

У новому (третьому) поколінні галузевих стандартів вищої освіти вагоме місце має займати діагностика якості підготовки. При цьому наголос має робитися на стандартизованому тестовому контролі та відповідних вимогах до змісту дипломної роботи.

Сучасні засоби діагностики у вигляді тестування мають, безсумнівно,

свої сильні сторони й сприяють вирішенню цілої низки питань. Однак, тестування має й слабкі сторони. Одна з них – це доволі одностороння й пасивна форма роботи з інформацією, адже в більшості випадків тести, навіть ситуаційні, являють собою готові відповіді на запитання, сформульовані не студентом, а викладачем, авторами підручників тощо. Обрання варіанту «правильної й найбільш повної» відповіді в значній мірі має психологію споживання інформації. Відкриті питання, які мають уміститися в один-два рядки тестового питання, проблеми не вирішують. Витіснення тестовими формами контролю якості знань інших форм діагностики, на наш погляд, може сприяти певній односторонності розвитку власних інтелектуальних здібностей студентів.

Зазначимо, що нові освітні технології дещо «вимивають» емоційний фактор пошуку істини, і, певним чином, збіднюють сучасну людину, як в інтелектуальному плані, так і власне в «людському» вимірі, адже слабше відбувається процес «олюднення» знань.

В описі кваліфікаційних рівнів підготовки професійних кадрів, з якого власне і складається згадувана вище Національна рамка кваліфікацій, застосовуються чотири критерії – знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність. Під комунікацією тут розуміється взаємозв'язок суб'єктів із метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності. Для рівня фахівців та професіоналів висуваються такі, наприклад, вимоги, як донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності; зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема, до осіб, які навчаються; спілкування в діалоговому режимі із широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності.

Тим часом, сучасні спостереження показують, що немало студентів не вміють і, нерідко, не бажають уміти спілкуватись, забезпечувати необхідний рівень комунікації. Їх улаштовує роль механічних ретрансляторів інформації. На наш погляд, сучасне викладання більше потребує діалогічних форм спілкування зі студентами. У діалогічному спілкуванні студенти привчаються до публічного мислення, де й відбувається власне процес «олюднення» знань, з'являється можливість розвивати в людині цілої системи професійних здібностей, пов'язаних із культурою мислення, культурою та технікою мовлення, культурою поведінки та іншими важливими якості, які вкрай необхідні сучасному фахівцю з вищою освітою.

Здається, що нам треба долати і деякі проблеми світоглядного змісту. Одна з них полягає в ставленні частини студентів і викладачів до застосування шпаргалок у процесі складання іспитів. У нашому суспільстві до цього все ще існує поблажливе ставлення. У західних країнах списування, використання шпаргалок студентами на екзаменах, як і штучне завищення оцінки викладачем, оцінюється негативно. За свідченнями тих, хто добре знає західну систему освіти, у більшості європейських, американських та інших університетів такої проблеми не існує, адже навіть платити гроші

за навчання, щоб не навчитися. Однак, у частини наших громадян побутує інше світорозуміння. Таким чином, якісні зміни у підготовці фахівців будуть залежати і від системної роботи у вищій школі, і від зрушень у ментальності громадян.

### **Література:**

1. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 // <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show>.

2. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід). – К.: МОН України, 2013.– С.5.

## **Дрібно Г. В.**

### **ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ»**

В українському суспільстві сьогодні найактуальнішим залишається питання про конкурентоспроможність фахівців в умовах ринкової економіки, стрімких технологічних змін, глобалізації суспільства. Успіх вирішення даної проблеми безпосередньо залежить від працівників освітньої сфери [1].

Сучасна школа потребує вчителя нового типу, який володіє високою фаховою кваліфікацією та професійною культурою, здатний об'єктивно осмислювати педагогічні явища і факти, критично оцінювати й творчо перетворювати педагогічну дійсність, тобто володіти професійно-педагогічною компетентністю. Це пов'язано, насамперед, із проблемами саморозвитку особистості та творчою самореалізацією педагога, новими концептуальними підходами до реформування загальної середньої освіти, що так потребує професійно компетентних фахівців [2].

Теоретико-методичні засади професійної компетентності педагога обґрунтовано у працях В.А. Адольфа, А.П. Акімова, В.І. Байденко, І.А. Зязюно, В.В. Карамаєвої, Н.В. Кропотова, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, Л.П. Пуховської. Водночас, до сьогодні серед науковців остаточно не визначено сутність поняття «професійно-педагогічна компетентність» та не конкретизовано вимоги до професійної компетентності вчителів.

Під поняттям «професійна компетентність», такі вчені, як Н.В. Дементьева, В.А. Адольф розуміють спеціальні знання та вміння, необхідні для здійснення певної професійної діяльності. Н.В. Дементьева розуміє професійну компетентність як глибоку обізнаність фахівця про умови та технології вирішення проблем, вміння професійно грамотно реалізовувати свої знання на практиці [3, с.38-39]. Дослідник В.А. Адольф стверджує, що «професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу» [1]. На наш погляд дані дефініції є не зовсім коректними, адже науковці не беруть до уваги такі важливі аспекти як: досвід, система цінностей та готовність виконувати професійні обов'язки.

Вважаємо, що у деяких дослідженнях також не зовсім повно розкрито



зміст цього складного поняття. Серед таких дефініцій:

– наявність спеціальної освіти, широкої, загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї науково-професійної підготовки (І.П. Лотова) [4, с.7-8];

– особисті можливості посадової особи, її кваліфікація, що дозволяє їй приймати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати самій питання, завдяки наявності у неї певних знань і навичок (Т.В. Леонтьєва, А.С. Роботова) [5, с.25];

– потенційна готовність вирішувати завдання зі знанням справи (Е.В. Попова) [6].

Підтримуємо тих науковців, які професійну компетентність розглядають через здатність:

- в основу якої покладені досвід та знання, вміння ефективно розв'язувати задачі, які відносяться до сфери професійної діяльності особистості (Р.Х. Гільмеєва) [3, с.38-39].

- посадової особи успішно реалізувати (вирішувати) завдання, що відносяться до її компетенції (Д.С. Савельєв) [1];

- працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов (В.Р. Веснін) [1];

- розв'язувати професійні проблеми й типові професійні задачі, що виникають в реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та нахилів (Н.Ф. Радіонова та А.П. Тряпціна) [1].

Таким чином, аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що професійна компетентність різними вченими розкривається по-різному:

- через знання і уміння;

- через здатності і досвід;

- через набір певних особистих якостей або ознак.

Ми вважаємо, що кожен із розглянутих аспектів є важливим, тому визначаємо поняття «професійна компетентність» як здатність, що включає в себе знання, вміння, готовність та здатність діяти, досвід і допомагають виконувати професійні обов'язки на високому рівні.

Що ж до визначення професійно-педагогічної компетентності, то також є різні думки. Але на жаль, дослідженість даного питання досить мала, тому ми на базі визначень, виділимо структуру педагогічної компетентності, і дамо власну дефініцію «професійно-педагогічна компетентність».

Н.В. Кузьміна розглядає професійно-педагогічну компетентність як «сукупність умінь педагога – суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове й практичне знання з метою кращого розв'язання педагогічних задач». Л.М. Мітіна підкреслює складну інтегративну природу педагогічної компетентності й зазначає, що це поняття включає знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [7, с.20].

А.П. Акімов трактує професійну компетентність вчителя як суму знань, вмінь, навичок, засвоєних суб'єктом в процесі навчання - у вузькому

розумінні поняття, і як рівень успішності взаємодії з навколишнім середовищем - у широкому [4]. М.Б. Коломієць розглядає компетентність як сукупність знань, умінь, навичок, які потрібні для успішного виконання функцій навчання, виховання, розвитку особистості дитини.

А.К. Маркова визначає професійну педагогічну компетентність як «обізнаність вчителя про знання та вміння у їх нормативних ознаках, які необхідні для реалізації цієї праці; володіння психологічними якостями, необхідними для її виконання; реальна професійна діяльність у відповідності з еталонами та нормами» [6]. Є.В. Попова також досліджує психолого-педагогічну компетентність як інтегральну характеристику, проте вона підкреслює більшу значимість психологічних якостей особистості педагога, котрі доповнюються уміннями («техніками»), і, відповідно, при формуванні психолого-педагогічної компетентності вчителя головна роль належить вдосконаленню його особистості [1].

Професор А. О. Крилов зауважує, що «майстер педагогічної праці – це, перш за все, висококомпетентний у психолого-педагогічній і власній предметній галузі спеціаліст, який вміє репродукувати на високому рівні професійні знання, навички та вміння» [6]. Але в даному визначенні упускається творчий підхід, професійно-значущі якості педагога завдяки яким навчальний процес стає цікавим і якісним.

На думку Р.В. Овчарової, педагогічна компетентність – це готовність до педагогічної діяльності, певний набір психологічних якостей (характер, темперамент, тип нервової системи тощо), прагнення до нового творчого осмислення своєї праці, здатність до розвитку творчого потенціалу [6]. А це тлумачення «педагогічної компетентності» не враховує такі основні моменти як наявність знань та практичних навичок.

Професійно-педагогічна компетентність – це здатність вчителя перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засоби формування особистості учнів з урахуванням обмежень і розпоряджень, що накладаються на навчально-виховний процес згідно з вимогами педагогічних норм [3, с.38-39].

Для більш повного бачення складових, ми проаналізували визначення поняття «професійна компетентність вчителя» та виділили її загальні складові (див. Табл. 1)

**Таблиця 1. Загальні складові професійної компетентності вчителя**

Мітіна Л.М.	1)знання; 2) уміння; 3) навички; 4)способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості.
Акімов А.П.	1)знання; 2)вміння; 3) навички.
Попова Є.В.	1)психологічні якості особистості педагога; 2) уміння («техніки») саморозвитку.

Крилов А. О.	1) психолого-педагогічні та предметні знання; 2) вміння репродукувати на високому рівні професійні знання, навички та вміння.
Овчарова Р.В.	1) готовність до педагогічної діяльності; 2) набір психологічних якостей (характер, темперамент, тип нервової системи тощо), 3) прагнення до нового творчого осмислення своєї праці; 4) здатність до розвитку творчого потенціалу.
Коломієць М.Б.	1) знання; 2) уміння; 3) навички.

Отож, врахувавши думки науковців та робоче поняття професійної компетентності, визначаємо поняття «професійно-педагогічної компетентність» через знання, вміння, готовність і здатність діяти та досвід, що допомагають виконувати професійні обов'язки вчителя на високому рівні. Тобто професійно-компетентний вчитель має не лише оперувати знаннями та вміннями, а й бути готовим та здатним діяти як у шкільний, так і позашкільний час.

#### Література:

1. Симен-Северская О.В. Педагогическая компетентность и профессионализм учителя // «Гуманитарные науки», выпуск 6, с. 97-100. <http://ikpp.pnu.edu.ua/file/26.pdf>
2. Підготовка вчителя до самоосвітньої діяльності як складова його професійного зростання. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://palace.dp.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=96&Itemid=79](http://palace.dp.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=96&Itemid=79)
3. Професійні компетенції та компетентності вчителя. [Матеріали регіонального науково-практичного семінару]. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2006. – 188 с.
4. Лотова И. П. Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников социальных служб / И. П. Лотова. – М. : Издательство МГСУ «Союз», 1999. – 127 с.
5. Роботова А. С. Введение в педагогическую деятельность / А. Роботова, Т. Леонтьева и др. – М., 2002. – 234 с.
6. Орловська О.В. Професійно-педагогічна компетентність вчителя. Педагогічний дискурс, випуск 11, 2012. с. – 207-209
7. Реалізація державних стандартів в умовах реформування регіональної системи освіти. [Матеріали спільного засідання вченої та науково-методичної рад]. – Миколаїв: МОІППО, 2012. – 104 с.

**Єгорова О. В.**

## РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ВИЗНАННЯ УКРАЇНСЬКИХ АКАДЕМІЧНИХ КВАЛІФІКАЦІЙ НА МІЖНАРОДНОМУ РІВНІ

Стратегія вітчизняних освітніх реформ органічно переплітається з європейськими освітніми ініціативами. Тривалий час їх ключовим питанням залишається зіставлення елементів навчання різних освітніх систем із забезпеченням якості освіти та відповідною можливістю

визнавати академічні кваліфікації<sup>1</sup>. Погодження останніх для України має певні особливості. Один із аспектів глобальної проблеми зайнятості населення тут ускладнюється внутрішньою невідповідністю пропозицій ринку освітніх послуг вимогам ринку праці. Розроблена Комітетом з економічних реформ «Програма економічних реформ на 2010-2014 рр.» дуже ёмко формулює проблему – «відсутність урахування сучасних потреб роботодавців системою професійно-технічної та вищої освіти» – та показує шляхи подолання перешкод через узгодження кваліфікаційних характеристик, стандартів і навчальних програм з освітньо-кваліфікаційними вимогами робочих місць [2, с.30]. Істотні сподівання покладені на затверджену Кабінетом міністрів України 23.11.2011 «Національну рамку кваліфікацій». Нею передбачено введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентності фахівців.

Для ЄПВО питання є актуальним у більш широкому ракурсі знаходження конвергенції цих складових для освітніх систем різних країн. Ідея розробки забезпечених гарантованою якістю результатів навчання та компетентностей, як точок дотику при зіставленні знань і навичок та орієнтирів для роботодавців, була покладена в основу проекту Tuning Educational Structures in Europe (Гармонізація освітніх структур в Європі, 2000). «Тюнінг» покликаний зберегти розмаїття освітніх систем і віднайти орієнтири для їх зближення та спільного розуміння. Він зосереджується на освітніх структурах з наголосом на рівень предметної галузі. Головна риса ініціативи полягає у зв'язку академічних і професійних профілів з потребами суспільства. Відомий російський дослідник В.І. Байденко говорить, що в межах проекту сформувалася методологія виявлення і класифікації компетентностей, їх проектування в навчальних планах [3, с.6]. На сайті європейського «Тюнінгу» містяться 42 дисципліни з розробленими орієнтирами для програм на основі узгоджених відповідних результатів навчання для освітніх рівнів бакалавра, магістра, доктора [4]. Це означає, що формально започатковані узгоджені критерії визнання іноземних дипломів, на які мають орієнтуватися підписанти Болонських угод.

Раціональність та гнучкість «Тюнінгу» привернули увагу не лише європейських країн. Починаючи з 2004 р., ним зацікавилися у 18 країнах Латинської Америки, пізніше долучилися Росія, США, Таїланд, Китай [5, с.3]. Кожна країна мала свій особливий шлях з'ясування значимості ініціативи та розробки методології. Для країн Латинської Америки важливим було покращити співробітництво між інституціями вищої освіти в регіоні для розвитку якості, ефективності й прозорості. Згодом тут розгорнувся «Проект ALFA з «Тюнінгу» Латинської Америки: освітня та соціальна інновація» (2011-2013), який фінансувався Європейською

---

1 Ю.В. Сухарніков говорить, що академічна кваліфікація – сам документ, що свідчує рівень освіти, для якого в межах Лісабонської конвенції не є принциповим запис про присвоєння професійної кваліфікації [1]. В контексті даної статті мова йтиме про академічну кваліфікацію в згаданому розумінні.

комісією у межах співробітництва з Євросоюзом у галузі вищої освіти.

У Сполучених Штатах Америки тверде переконання в розумності ключового механізму європейських реформ визріло лише наприкінці першого десятиліття XXI століття. Тоді було з'ясовано, що країна може перейняти від європейського досвіду «тюнінг» та «додаток до диплома», які нерозривно пов'язані з «системою кваліфікацій», а також «перелік взаємодій між вищою освітою та економікою, які відкриваються болонськими циклами» [6 с.XIX]. На цей же час припадає початок масштабного проекту TUNING USA, який залучив спочатку штати Юта, Індіана, Мінесота, потім – Техас, Кентуккі, Іллінойс, Міссурі і донині продовжує задіяти нові штати. На разі розроблені пакети документів для значної кількості предметів, які містять результати навчання та компетентності, що можуть зіставлятися і, відповідно, визнаватися як академічні кваліфікації певного освітнього рівня.

В рамках програми зовнішньої допомоги Євросоюзу «Темпус» проекти знайомства і розповсюдження методології «Тюнінг» здійснюються в Росії, Україні, Грузії, країнах Центральної Азії (Казахстан, Киргизія, Таджикистан, Туркменістан, Узбекистан). Тут її принципи та практика активно вивчаються, при вищих навчальних закладах відкриваються центри освітнього «Тюнінгу».

Реформа вищої освіти України передбачає трансформацію освітніх стандартів, розвиток університетських програм навчання відповідно до вимог Болонського процесу, участь у спільних проєктах «Тюнінг» [7]. Подібна діяльність розпочалася з проєкту «Тюнінг освітніх структур в Європі-фаза III: затвердження, розповсюдження та подальший розвиток» (2004 р.). Він передбачав включення нових країн-підписантів Болонської декларації до «Тюнінгу» і активне залучення вищих навчальних закладів. Наступним логічним кроком був «Тюнінг IV: продовження реформи освітньої програми, результати навчання та компетентності у вищій освіті» (2006 р.). Мета нової стадії полягала у розробці рамки кваліфікацій, що можна порівняти й зіставити на ЄПВО і представити у вигляді робочого навантаження (кредитів ECTS), результатів навчання, компетентностей та профілів для трьох циклів навчання [8].

Зрозуміло, що розробка наданих у вигляді результатів навчання та компетентностей подібних орієнтирів для зіставлення академічних програм знаходиться на стадії теоретичного опрацювання. Перші впровадження отриманих результатів відбуваються в географічних межах, на які поширюється конкретний проєкт «Тюнінг». Все це дозволяє говорити про поки що формальні механізми визнання освітніх елементів, принаймні, для освітніх суб'єктів різних географічних регіонів. Утім, започатковані й спроби переведення формальних показників у площину практичної реалізації можливостей та зближення в рамках запропонованої методології через спільну роботу над проєктами. До таких ініціатив належить проєкт «Співробітництво у вищій освіті між США та Європейським Союзом зі створення методології для оцінки підходу «Тюнінг» (2010) [9]. У звіті про результати проєкту зазначено, що контакти Європи і США допоможуть «створити загальну освітню «мову», а у разі відмінностей краще дізнатися

про те, як перекласти та інтерпретувати їх». Очевидно, що зазначені явища варті ретельного дослідження як тренд у світовій історії освіти і як потенціальний ресурс визнання вітчизняних академічних кваліфікацій на міжнародному рівні.

### **Література:**

1. Сухарніков Ю.В. Диверсифікація вищої освіти в контексті розробки Національної рамки кваліфікацій України [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://iitzo.gov.ua/wp-content/uploads/2012>
2. Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава. Програма економічних реформ на 2010-2014 рр. [Електронний ресурс] / Режим доступу: [http://www.president.gov.ua/docs/Programa\\_reform\\_FINAL\\_1.pdf](http://www.president.gov.ua/docs/Programa_reform_FINAL_1.pdf)
3. Байденко В.И. «Болонский процесс: поиск общности Европейских систем высшего образования (проект TUNING)» [Електронний ресурс] / Режим доступу: [http://yspu.org/trn\\_level\\_edu/7/tuning1.pdf](http://yspu.org/trn_level_edu/7/tuning1.pdf)
4. Tuning educational structures in Europe [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
5. Wagenaar Robert. Tuning Educational Structures in the World [Електронний ресурс] / Режим доступу: [http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc/tuning/wagenaar\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc/tuning/wagenaar_en.pdf)
6. Adelman Clifford. The Bologna Process for U.S Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence (2009)// <http://www.ihep.org/assets/files/EYESFINAL.pdf>
7. Бабин І., Ликова В. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти на період до 2020 р. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.tempus.org.ua/uk/national-team>
8. Національний Темпус-офіс в Україні. File: UkraineProjects\_1993-2011.xls [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.tempus.org.ua/uk/korysna-informacija/prezentaciji/389-ukraine-projects-1993-2011.html>
9. Co-operation in Higher Education between the United States of America and the European Union to produce a robust methodology to evaluate the application of the Tuning approach [Електронний ресурс] / Режим доступу: / <http://bookshop.europa.eu/en/co-operation-in-higher-education>

**Иванникова С. Ю.**

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОМ САДУ**

Как воспитывают и чему учат наших детей педагоги дошкольных учреждений? Этот вопрос волновал и волнует каждого из родителей. Правильно ли они выполняют программные установки по воспитанию? Попробуем разобраться в этом.

Итак мы приводим 2-3 летнего малыша в детский сад. Ребёнок привык находится и общаться в среде близких родственников, а в новой для себя обстановке он не может сразу адаптироваться.

Какие приёмы используют воспитатели, чтобы помочь в этом ребёнку? (спросим их мнение). Ольга Юрьевна (старший воспитатель): «Наша задача помочь родителям адаптировать детей. Мы объясняем, что у каждого ребёнка свои сроки адаптации, которые зависят от

индивидуальных особенностей, так как один ребёнок коммуникабелен, активен, любознателен, а другой стеснителен и медлителен. Рекомендуется привести в порядок режим дня малыша еще до поступления в детский сад, а так же приучить ребёнка к самостоятельности, чтобы он чувствовал себя уверенно среди сверстников. С целью снятия эмоционального напряжения следует ограничить количество взрослых посещающих группу (завхоз, музыкальный и медицинский работник)».

- Спасибо Ольга Юрьевна, несомненно полезные рекомендации, но если всё же ребёнок не хочет идти на контакт, отказывается общаться со сверстниками или не хочет кушать? Какие методы вы используете в этой ситуации?

- «В данном случае мы вводим сюжетно-ролевые игры или же театрализованные представления. Никто еще не оставался равнодушным к такому виду деятельности, это очень увлекательно, возможно ребёнок сам захочет принять участие. Кроме того, всем детям необходимо устраивать «выходной» в середине недели, однако они не должны быть затяжными (1-2 дня) достаточно, иначе могут возникнуть осложнения в адаптации» - ответила Ольга Юрьевна.

Не менее волнующий вопрос: по каким направлениям происходит развитие детей? Ведь очень важно чтоб в дальнейшем ребёнок проявил себя как самостоятельную развитую личность. Ответ наших педагогов не заставил ждать: Анна Николаевна (воспитатель старшей группы): «Развитие происходит по четырём основным направлениям: 1) познавательно-речевое; 2) социально- личностное; 3) физическое; 4) художественно-эстетическое (по программе «От рождения до школы» под редакцией Е.Н. Вераксы). Физическое воспитание. Важной задачей является воспитание физических качеств (ловкости, быстроты, выносливости, силы и др.), развитие умения ориентироваться в пространстве, формирование способности к самоконтролю за качеством выполняемых движений. Приоритетным направлением социально-личностного развития является игровая деятельность, которая закладывает основу психического и физического здоровья детей. С помощью игр мы учим различать стороны добра и зла, взаимодействовать с другими детьми, здесь присутствует так же соревновательный момент формирующий волю к победе. Познавательные игры развивают интеллект детей (например игра «Угадай-ка что это за животное?»).

Следующее направление познавательно-речевое. Малыш каждый день для себя открывает что-то интересное, слышит и произносит новые слова, в результате чего развивается его речевой аппарат. Одно из важных направлений развития- художественно-эстетическое (развитие творческих способностей в рисовании, лепке, аппликации, художественно-речевой и музыкально-художественной деятельности)»

«Воспитывать - значит возвышать ум и характер, значит вести к вершинам» (Андре Моруа)

Из ответов на данные вопросы можно выявить эффективность методов программы воспитания. По моему мнению родители могут быть спокойны за детей, они получают основательную подготовку к дальнейшему обучению

в школе.

Было бы интересно узнать, как относятся воспитанники к режиму в их саду, что им нравится, и что они не любят.

Ульяна (4года): «Мне нравится играть в прятки, догонялки и «Кошки-мышки». Я очень не люблю спать, во время тихого часа мы «шушукаемся» с Ваней и Алёнкой.»

Вика (3года): «Я люблю играть с девочками в куколки, а ещё мне нравится как нас кормят в обед. Не люблю кушать кашу по утрам.»

В условиях современных преобразований воспитание и обучение направлены на гармоничное развитие личности ребенка, его способностей (познавательных, коммуникативных, творческих, регуляторных). Таким образом, развитие в рамках программы выступает как важнейший результат успешности воспитания и обучения детей.

(Опрос проводился в детском саду Орловской области, г. Ливны)

#### **Литература:**

1. Теплюк С. Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения и до трёх лет

2. <http://inyakino-sad.ru/programmy-v-dou/programma-ot-rozhdeniya-do-shkoly-pod-redakciey-n-e-veraksy/>

**Карпунова Н. Г.**

### **МОРАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД УКРАИНЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ МИЛИЦИИ**

Успешная реализация курса на строительство демократического государства, ориентация на интеграцию в Европейский союз как основу стратегии экономического и социального развития Украины в значительной мере зависят от эффективности функционирования правоохранительных органов, приближения их к стандартам европейской полицейской структуры. Это необходимо, в первую очередь, для обеспечения законности и правопорядка в стране, а, во-вторых, укрепления контактов с представителями официальных силовых структур Европы с целью объединения общих усилий в борьбе с растущим международным терроризмом, наркобизнесом, незаконной торговлей людьми и оружием, отмыванием «грязных» денег и другими преступлениями. Поэтому, реформирование системы МВД Украины в настоящее время преследует своей целью преобразование ее в современную правоохранительную структуру, главные приоритеты которой заключаются в защите конституционных прав и свобод граждан, интересов общества и государства от противоправных посягательств. Эти цели будут достигнуты тем быстрее и качественнее, чем выше профессионализм стражей порядка, уровень их социально-духовной культуры.

К сожалению, мониторинг общественной мысли в Украине свидетельствует, что уровень неудовлетворённости населения деятельностью милиции остаётся ещё достаточно высоким.

Так, только четверть опрошенных респондентов (25,2%) оценивает



работу милиции Украины как эффективную. Более половины (51,3 %) указывает на ее неэффективность. При оценке поведения работников милиции в ходе общения с гражданами, большая часть респондентов указывает, что вежливо ведут себя

64,5% правоохранителей, пятая часть опрошенных столкнулась с безразличным к себе отношением (24,9%), а каждый десятый (9,3%) – с грубостью работников милиции [1, с.6].

Среди серьезных недостатков в работе милиции граждане выделяют, в первую очередь, коррупцию (на это указывают 42,4 % респондентов), около трети опрошенных (32,8%) видят в качестве недостатка нежелание защитить «простого» человека. Среди иных недостатков, отмеченных респондентами, являются бездействие милиции (26,7%), безнаказанность ее сотрудников (25,2%) и их непрофессионализм (23,9%) [1, с.7]. Эти профессиональные деформации в работе стражей порядка негативно отражаются на отношениях с гражданами, в результате чего снижается авторитет милиции среди населения страны.

Результаты мониторинга показывают, что уровень доверия к милиции постоянно снижается. А с потерей доверия к работникам милиции, снижается поддержка её общественностью, что негативно сказывается на противостоянии преступному миру.

Сегодня в правоохранительные органы, в первую очередь, набирают людей из числа тех, кто закончил учебные заведения системы МВД Украины. И это закономерно. Именно ведомственные высшие заведения образования (ВЗО) готовят не только практических работников, но и будущих руководителей – от начальника отделения горотделов до Министров внутренних дел Украины. То, насколько творчески, самоотверженно, профессионально они будут решать новые задачи, которые появятся перед органами внутренних дел через пять, десять, двадцать лет, во многом определяется сегодня в аудиториях, на полигонах, в тирах, спортивных залах ВЗО МВД [2].

Исходя из этого, перед ведомственным образованием встанут задачи не только профессионально - ориентированной подготовки будущих стражей порядка, но и их лично - духовного развития. Именно от доброты сердца, эмоционального тепла, гуманного отношения к людям, сочетающихся с высокими профессиональными качествами, и зависит авторитет работника милиции среди населения страны.

Значительное место в решении этих фундаментальных задач должно занять морально - эстетическое воспитание будущих офицеров милиции. Именно эстетическая и моральная культура являются не только важным стимулом творческой деятельности, но и содействует развитию профессиональных способностей сотрудников милиции, выступает своеобразным регулятором их взаимоотношения с населением. К сожалению, сегодня морально - эстетическое воспитание работников органов внутренних дел все еще не приобрело серьезного внимания со стороны не только начальствующего состава подразделений милиции, но и в самой системе высшего образования МВД Украины, а это в свою очередь негативно влияет на уровень общественного уважения к

профессиональной украинской милиции.

Опыт повседневной воспитательной работы с курсантами свидетельствует, что морально - эстетическое воспитание – сложный процесс, во время которого переплетаются влияния разных объективных и субъективных факторов. От того, насколько это учитывается, и зависит его эффективность. Позитивный эффект морально - эстетического воспитания достигается лишь тогда, когда курсанты не просто сталкиваются время от времени с теми или другими проявлениями нравственности и эстетики, но и втягиваются в непрерывный процесс влияния морально - эстетических явлений на их личное сознание и мироощущение.

Целеустремленное воспитательное влияние высшей школы очень тесно переплетается и по-особенному взаимодействует с целым рядом других воспитательных влияний, которые оказывает социальная среда, являющаяся источником социальной информации, социального опыта. Все сферы и вся деятельность общества оказывают на курсантов прямое и непрямое, сознательное и стихийное, позитивное и негативное формирующее влияние. Этот сложный и противоречивый процесс охватывает целый комплекс взаимодействующих между собой объективных и субъективных, внешних и внутренних, индивидуальных и общественных, сознательно - психических и поведенческих факторов и механизмов.

Современная действительность - один из главных факторов, который влияет на моральное и эстетическое развитие курсантов. Чрезвычайно важно иметь в виду, что морально - эстетическое воспитание курсантов способствует формированию их творческого подхода к действительности, её освоению и осмыслению в интересах тех, кого нужно будет охранять и защищать от любых противоправных посягательств. В связи с тем, что сегодняшняя среда не всегда является совершенной в морально - эстетическом отношении, то важное значение приобретает именно воспитательная деятельность в ведомственном вузе. Вот почему одним из принципов построения эффективной системы морально-эстетического воспитания курсантов является сочетание информационного влияния социальной среды и практической целеустремленной организации воспитательного процесса [3; 4].

Таким образом, морально - эстетическое воспитание является многогранным и сложным процессом. Оно носит организованный, управляемый характер: это - научно - обоснованный отбор и использование содержания, форм и приемов воспитания, которые на этапе развития личности курсанта будут не только наиболее эффективными, но и приведут к росту общего уровня их моральной и эстетической воспитанности; это - проектирование определенной совокупности внутренних условий развития личности, которые отвечают целям и задачам воспитания.

#### **Литература:**

1. Оцінка діяльності міліції за допомогою громадської думки. Звіт за результатами національного соціологічного дослідження / кол.авторів.- Харків, ХІСД, 2012. -118с.

2. М.І. Ануфрієв.Передмова – Право на vuzlib.org [Электронный ресурс]. www.pravo.vuzlib.net/book\_z809\_page\_3.html

3. Воскобойникова Н.П., Галыгина И.В., Галыгина Л.В. О педагогических технологиях и системах обучения // Основы государства и права. 2004. № 4. С. 56-64.

4. Організація виховної роботи у вищих навчальних закладах МВС України: Матеріали науково-практичної конференції. – Х.: Вид-во нац. ун-ту внутр. справ, 2002. – 200с.

**Касаткин С. Ф.**

## САМООРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

В современных условиях нарастающего потока информации и, как следствие, усложнения педагогической деятельности объективно возникает **потребность в более активной самоорганизации педагогом своего личностно-профессионального совершенствования и развития при соответствующей акмеологической поддержке.** В сочетании с деятельностью постдипломных образовательных форм и учреждений такой подход позволяет более точно учитывать индивидуальность каждого педагога и эффективнее развивать его потенциал, планомерно доводя до высокого профессионализма.

С акмеологических позиций принципы самоорганизации представляются следующими:

- каждый педагог должен быть заинтересован в своем соответствии современным требованиям общества, а отсюда - в постоянном личностно-профессиональном самосовершенствовании и саморазвитии;

- должен ощущать постоянную поддержку в этом развитии всего педагогического коллектива и администрации;

- хорошо представлять основные закономерности и этапы личностно-профессионального развития педагога;

- хорошо представлять свой индивидуальный эталон, идеальный образ (акме), соответствующий современным социальным условиям и которого необходимо достичь в процессе личностно-профессионального развития;

- уметь разрабатывать и реализовывать поэтапные планы достижения индивидуального эталона;

- пользоваться компетентной акмеологической и психолого-педагогической поддержкой;

- контролироваться администрацией в процессе реализации акмеограммы;

- периодически аттестовываться на более высокие квалификационные категории, стимулировать другими материальными формами;

Эффективным инструментом для самоорганизации является акмеограммально-личностно-профессионального развития педагога. А.А. Деркач определяет ее, как документ, отражающий возможную индивидуальную траекторию продвижения педагога к его профессиональному «акме», в отличие от профессиограммы, фиксирующей требования профессии к деятельности и личности специалиста [1]. Наиболее общие представления о ней сформулированы Е. Н. Богдановым, А. А. Деркачем и В. Г. Зызыкиным,

а также другими авторами следующим образом: акмеограмма представляет собой систему требований, условий и факторов, способствующих прогрессивному развитию и прежде всего развитию профессионализма личности и деятельности конкретных субъектов труда. Акмеограмма всегда индивидуальна, формально она представляет собой индивидуальный «срез» потенциального субъекта деятельности, его возможностей и перспектив, компенсируемых и некомпенсируемых свойств. Акмеограмма является обобщающей категорией по отношению к профессиограмме и психограмме, развитием профессиограммы и психограммы. Акмеограмма составляется исключительно для конкретного специалиста и направлена на его индивидуальное личностно-профессиональное развитие. Разработка акмеограммы должна осуществляться по единой методической схеме [2, 3.].

И теоретически, и практически акмеограмма - это, по сути, научно-обоснованное проектирование личностно-профессионального развития педагога. Поэтому принципиально важным для ее разработки является знание акмеологических закономерностей и этапов достижения высших результатов в жизни и профессиональной деятельности. Однако, исследователи по-разному формулируют их, тогда как для практической разработки акмеограмм требуется некое единство взглядов. Поэтому в качестве ориентира предлагается позиция Н. М. Полетаевой и С. Ф. Касаткина, которые, обобщая мнения ряда авторов, к основным закономерностям достижения личностно-профессиональной зрелости педагога (акме), относят следующие:

— процесс становления личностно-профессиональной зрелости происходит гетерохронно, нелинейно и в единстве акмеологических (восходящих) и катаболических (нисходящих) трендов при устойчивой акмеологической позиции, направленной на достижение профессионального «акме»;

— в процессе становления личностно-профессиональной зрелости личностное развитие предшествует профессиональному, предопределяет выбор профессии, затем они развиваются во взаимодействии, которое постепенно перерастает в доминирование профессионального над личностным;

— индивидуальные траектории личностно-профессионального развития имеют тенденцию к вариативности прохождения этапов профессиональной зрелости и могут представлять собой одновершинную, многовершинную, безвершинную модели, либо модель устойчивого «акме»;

— эффективное становление личностно-профессиональной зрелости невозможно без синергического взаимодействия процессов саморазвития и целенаправленного формирования личностно-профессиональных качеств под воздействием акмеологической среды[4].

Исходя из этих закономерностей, Н. М. Полетаева, С. Ф. Касаткин определяют с акцентом на усиливающееся влияние профессии следующие этапы личностно-профессионального развития:

— акмеологический (восходящий) тренд: профессиональная

ориентация, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, стабилизация профессиональной деятельности, индивидуализация профессиональной деятельности, профессиональное мастерство, аксиологическая устойчивость, творческая профессиональная самореализация, профессиональная зрелость;

— катаболический (нисходящий) тренд: эпизодических спадов (кате) в профессиональной деятельности, личностно-профессиональных деформаций, дезадаптации и эмоциональной опустошенности, точка невозврата [4].

В соответствии с этим представляется, что в акмеограмме необходимы следующие основные компоненты:

- **представление об идеальном образе, эталоне, как высшем уровне личностно-профессионального развития, которого возможно достигнуть педагогу в течение всей жизни.** Это ключевой и наиболее сложный компонент акмеограммы. Именно он должен стать ориентиром, перспективной целью, к которой необходимо стремиться каждому педагогу в процессе своего развития. И именно в нем должны гармонично сочетаться акме потенциальных предрасположенностей, заложенных генетически, с требованиями общества к педагогу на данном этапе своего развития. Исходя из этого, представляется, что идеал-эталон личностно-профессионального развития педагога должен состоять из двух компонентов:

а) внешних проявлений в облике, поведении и деятельности, которые позволяют педагогу соответствовать современным требованиям общества и вносить максимально возможный индивидуальный вклад в его развитие:

– высокий профессионализм, обеспечивающий стабильные и максимально эффективные результаты педагогической деятельности;

– непрерывное саморазвитие личностно-профессионального потенциала и его творческая самореализация;

– активная жизненная и гражданская позиция;

– авторитет среди учащихся, родителей, коллег и общественности;

– самодостаточность, успешность и семейное благополучие;

– отменное здоровье и здоровый образ жизни.

б) внутреннего личностно-профессионального содержания, гарантированно обеспечивающего вышеназванные внешние проявления. В самых общих чертах оно включает в себя образованность, состоящую, главным образом, из мировоззренческих и профессиональных педагогических знаний, но также в разумном объеме - прикладных знаний, позволяющих уверенно ориентироваться и находить свое место в социуме, то есть экономических, юридических, менеджерских, валеологических и т.п. И - воспитанность, как обладание необходимым комплексом индивидуальных качеств, умений и навыков, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность, успешно формировать взаимоотношения и реализовывать накопленные знания в социуме, последовательно формируя жизненный и профессиональный опыт. Вместе с тем, с современных позиций, на наш взгляд, необходимо более четкое, на уровне конкретных компетенций, выделение и очерчивание

содержания общей части идеального образа или эталона, ее вариативное соотнесение с различными педагогическими специальностями и наличие в ней возможностей для учитывания потенциала и индивидуальных особенностей каждого педагога;

- **представление о реальном состоянии личностно-профессионального развития педагога, исходя из которого разрабатывается акмеограмма.** Содержание этого компонента определяется в сравнении с эталонным и фиксирует имеющееся достигнутое в каком-либо объеме, полностью отсутствующее и негативное у конкретного педагога по тем же параметрам - в деятельности, образованности и воспитанности. Это позволяет четко сформулировать проблемы в самосовершенствовании и саморазвитии. Самонаблюдение, самоанализ, рефлексия в сочетании с инструментальной психодиагностикой - основные методы формирования этого компонента.

- **поэтапные планы достижения намеченного идеала.** По нашей практике, в акмеограмме наиболее целесообразно распределять освоение намеченного в эталоне по вышеназванным этапам личностно-профессионального развития, отводя на каждый из них примерно по три-пять лет. На этот отрезок времени, исходя из эталонных ориентиров, определяются уже более конкретные проблемы, формулируются цели, разрабатываются учебно-тематические планы и программы, намечаются формы обучения, сроки и т.п. Каждый последующий этап планируется исходя из достижений предыдущего.

- **комплекс критериев и показателей для мониторинга личностно-профессионального развития педагога,** позволяющий отслеживать эффективность прилагаемых усилий по разработке и реализации акмеограммы. В нем, на наш взгляд, целесообразно сосредоточиться на двух основных внутренних критериях: стремление и готовность педагога к постоянному самосовершенствованию и творческая личностная и профессиональная самореализация педагога. А также - на двух внешних: результативность педагогической деятельности и авторитет, отражающий оценку педагога и его достижений учащимися, родителями, коллегами, администрацией, профессиональным сообществом, общественностью, государственными органами и др.

Проектирование личностно-профессионального развития педагога с помощью предлагаемой акмеограммы создает возможности придать большую целенаправленность и существенно повысить эффективность акмеологического и психолого-педагогического сопровождения. Его актуальными задачами и способами их разрешения становятся:

- заинтересовывать и побуждать как можно больше педагогов самоорганизацией своего личностно-профессионального развития;

- разъяснять и учить основам самоанализа, психодиагностики и методике проектирования личностно-профессионального развития акмеограмм;

- разрабатывать методические материалы в помощь педагогам, проектирующим личностно-профессиональное развитие: анкеты для доступной самодиагностики и профессионального диагностирования, типовые акмеограммы с учетом специфики различных профессий, пособие для разработки индивидуальных акмеограмм и т.п.;

- оказывать помощь и консультировать;
- организовывать лекции, семинары, курсы повышения квалификации, неформальное обучение в соответствии с поэтапными планами;
- готовить специалистов – акмеологов, психологов, педагогов по личностно-профессиональному развитию педагогов и разработке акмеограмм для организации акмеологического, психолого-педагогического сопровождения и консультирования.

Успешное решение этих задач в педагогических коллективах непосредственно связано с формированием акмеологической профессиональной среды и применением акмеологического стиля управления, стимулирующих и способствующих достижению наивысших результатов в личностно-профессиональном развитии педагога.

#### **Литература:**

1. Акмеология. Учебник под общ. ред. Деркача А.А. — Москва: РАГС, 2002 – 650 с.
2. Богданов, Е. Н. Введение в акмеологию / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. - Калуга, МО, КГПУ, 2001. с. 150;
3. Деркач, А. А. Акмеология /А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. - уч. пособ. Спб, Питер, 2003 с. 256
4. Феноменология образования: от проблем к решениям / А. Г. Бермус, Н. А. Голиков, Н. М. Полетаева [и др.]. — СПб.: УРАО «ИОВ»:ИПЦ «Экспресс», 2011. — 297 с.

### **Коршунова И. Г.**

#### **УПОТРЕБЛЕНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ В РУССКОМ МОЛОДЕЖНОМ СЛЕНГЕ**

Для написания статьи был проведен анализ причин заимствований англоязычной лексики, на основе изучения научной литературы, интернет сайтов, и личного анализа были выявлены наиболее употребительные лексические единицы в области музыки и компьютерных технологий.

#### **Причины заимствования англоязычной лексики и других иноязычных слов**

Обычно выделяют экстралингвистические и внутрilingвистические причины заимствования [1].

Приводим следующие *экстралингвистические* причины заимствования иноязычной лексики, и, в частности, англоязычной лексики:

1) Культурное влияние одного народа на другой. В данный момент имеется «американизация» жизни в Украине и России, она проявляется в теле- и радио-передачах, в быту и культуре, и сильнее всего – в молодежных кругах общества.

2) Наличие устных или письменных контактов. Распад Советского союза означал разрушение преград, стоящих на пути к общению Украины и России с западным миром – активизировались деловые, научные, культурные связи, расцвел зарубежный туризм. Общество стало в конце века более открытым и предрасположенным к международным контактам.

Что касается англо-русских языковых контактов, в 90-е годы

расширились устные и письменные контакты между Россией и США. К традиционным формам контактов добавились контакты, осуществляемые с помощью Интернета, где английский язык является доминирующим языком. На заимствование в русский язык оказывает влияние также фактор эмиграции из СНГ в США в 90-е годы. В русском языке стали активно использоваться англоязычные заимствования, которые раньше применялись в речи русских эмигрантов в Америке.

3) Повышение интереса к изучению языка. Очевидно, ныне увеличился интерес к изучению английского языка, расширились возможности его изучения.

4) Авторитетность языка-источника. Английский стал выполнять функции языка, служащего средством общения народов разных государств, т.е. функции международного языка. Можно сказать, что английский язык сегодня находится в подобной позиции, как латинский язык в средневековье.

### **Англицизмы и американизмы в современной музыке**

В музыкальной области заимствование англоязычных слов связано с влиянием американской культуры [2]. В начале 90-х годов двадцатого века на российском телевидении появился канал MTV – символ американской молодежной культуры. Кроме телепередач американской современной музыке посвящены также некоторые журналы. В 90-е годы в массовой прессе и молодежных журналах появилось много англицизмов, называющих новые музыкальные стили (рэп, хип-хоп). Большинство упомянутых англицизмов передается на русский с помощью транскрипции.

Музыкальные англицизмы последнего десятилетия проявляют довольно высокую словообразовательную активность – от многих существительных, называющих музыкальные стили, образованы новые существительные (репер, хоппер).

Так же для простоты общения многие музыканты употребляют иностранные эквиваленты русских слов, такие как «саунд чек» (проверка звука)

К внутрилингвистическим причинам заимствований относятся:

1) Тенденция использования одного заимствованного слова вместо описательного оборота («бег на короткие дистанции» - спринт).

2) Тенденция к экспрессивности, ведущая к появлению иноязычных стилистических синонимов, часто проявляется в речи студентов (напр., крейзи вместо сумасшедшая). Иностранное слово осложнено положительными или отрицательными оценками и ассоциациями.

3) Prestижность иноязычного слова по сравнению с исконным или ранее заимствованным и русифицированным (напр., консалтинг вместо консультирование – это более обычное, обрусевшее, хотя образованное от той же иноязычной основы слово; для многих носителей русского языка шоп-тур или шопинг звучит более престижно, чем просто поход по магазинам) [3].

4) Потребность в наименовании новой вещи, нового понятия (напр., скэйтборд – всего лишь доска на роликах для катания и развлечения).

Комический эффект возникает при так называемой «языковой игре» -



возникает путем нарушения ситуативной обусловленности употребления англоязычных элементов. (Всем известный пример «фейсом об тейбл»)

### **Англицизмы и американизмы в компьютерной области**

Компьютерная терминология возникла на базе английского языка и постоянно пополняется терминами английского происхождения. Растет число, прежде всего, американизмов. Можно привести факторы, способствующие распространению американизмов в этой области: именно в США была разработана концепция создания персонального компьютера, американские компании заняли монопольные позиции в производстве компьютеров, в выпуске программного обеспечения, именно в США возник Интернет. Много российских программистов работает для американских компьютерных фирм – это влияет на освоение английского языка и на использование англицизмов в собственной речи. С ростом компьютеризации в СНГ компьютерные жаргонизмы переходят в разряд общеупотребительных.

### **Формирование англоязычной лексики в молодежном сленге**

В результате заимствования англоязычной лексики в молодежном сленге возникает русифицированная форма английской лексемы: girl – герла [4].

От заимствованных англоязычных основ образуются существительные, прилагательные и глаголы главным образом с помощью суффиксации.

От наиболее продуктивных и популярных англоязычных основ образуются производные существительные с помощью ряда суффиксов. Возникает цепочка синонимов, которые различаются оценочностью и степенью экспрессивности, напр.: герла, герленок, герленьш, герлица, герлуха, герлушка .

Некоторые англоязычные основы в молодежном сленге характеризуются высокой продуктивностью; иногда они даже более продуктивны, чем соответствующие им русские основы, напр.: дринк, дриньк, дрынк, дринч – (1) «алкогольный напиток», (2) «выпивка, пьянка»; дринкать, дринчить, дринчать – «пьянствовать», дринкануть – «выпить спиртного»; надринкаться – «напиться пьяным»; сдринчаться – (1) «спиться», (2) «умереть от алкоголизма; удринчаться – «напиться пьяным»; удринченный – «пьяный»; дринкач, дринкер «пьяница»; дринк-команда – «компания, основное занятие которой – распитие спиртных напитков». Таким образом, в случае некоторых англоязычных основ происходит образование целых «гнезд» слов.

Найденные англицизмы в русском молодежном сленге можно подразделить на ряд лексико-семантических групп: [5]

1) Названия лиц по возрасту: олда (= старуха, от англ. «old»), бой (= юноша, парень, от англ. «boy»), чилдрэн (= дети, от англ. «children»).

По семейным отношениям: пэрэнсы (= родители), браза (= брат, от англ. «brother»).

По дружеским отношениям: гайзы (= друзья, от англ. «guys»).

По национальности или этнической принадлежности: блэк (= негр, от англ. «black»), джордж (= грузин, от англ. «Georgia»), джапан (= японец, от англ. «Japan»).

2) Названия девушек (найдено довольно много вариантов выражения

русского слова «девушка»): герла / герлица / герлушка / герлёнок / герлёныш / герлуха (от англ. «girl»), бэби / бэйби / бэйба / бэйбик, мэнша (от англ. «man»), чикса (от англ. «chicken, chick» - молодая девушка).

В общем, вышеприведенная лексико-семантическая группа (т. е. группа «названия лиц») является самой многочисленной из всех указанных лексико-семантических групп.

3) Лексика, относящаяся к компьютерной области: комп (= компьютер, от англ. «computer»), инет (= интернет, от англ. «Internet»), гэймвер (= конец компьютерной игры, от англ. «game over»), апгрейдить (= обновить систему, от англ. «upgrade»).

4) Лексика, относящаяся к музыке: хип-хоп, (от англ. «hip hop»), бэнд (= рок-, поп-группа, от англ. «band»), джем (= совместное импровизированное выступление музыкантов из разных составов, от англ. «jam»),

5) Лексика, выражающая одобрение: окейно (= хорошо, прекрасно, замечательно, от англ. «okay»), бестовый (= превосходный, отличный, от англ. «best»), чикса (= симпатичная девушка). [12]

Следовательно, на основе всего вышесказанного необходимо сделать вывод: англицизмы в русском молодежном сленге характеризуются тем, что они в значительной мере подчиняются заимствующему, русскому языку – как в области введения англоязычной лексики в русский язык, так и, прежде всего, в сфере грамматической ассимиляции.

#### **Литература:**

1. Авакова, М.: «К вопросу образования новых слов в современном молодежном сленге (на материале «Толкового словаря молодежного сленга» Т.Г. Никитиной)». <http://www.slavcenter.ge>; 30.4.2007

2. Бабина, А. К.: «Краткая характеристика молодежного сленга». <http://annababina.narod.ru>; 30.4.2007

3. Беликов, В. И., Крысин, Л. П.: Социоллингвистика: Учебник для вузов. Москва 2001.

4. Береговская, Э. М.: «Молодежный сленг: Формирование и функционирование». В: Вопросы языкознания. 1996, №3. Сс. 32-41.

5. Валгина, Н. С.: Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов. Москва 2001.

6. Земская, Е. А. (ред.): Русский язык конца XX столетия. Москва 2000.

7. Земская, Е. А.: «Активные процессы в русском языке последнего десятилетия XX века». <http://www.gramota.ru>; 30.4.2007

8. Земская, Е. А.: Словообразование как деятельность. Москва 1992.

9. Никитина, Т. Г.: Словарь молодежного сленга. Санкт-Петербург 1998.

10. Новиков, Л. А. (ред.): Современный русский язык. Санкт-Петербург 1999.

11. Романов, А. Ю.: Англицизмы и американизмы в современном русском языке и отношение к ним. Санкт-Петербург 2001.

12. Сковородников, А. П. (ред.): Энциклопедический словарь-справочник.

13. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты. Москва 2005. 45

14. Wehmeier, S. (red.): Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.

15. Oxford 2005.

#### **Другие источники:**

<http://www.forum4u.ru>

<http://www.stydney.ru/forum>

<http://www.gruppi.ru/forum>  
<http://forum.finec.org>  
<http://chat.narod.yandex.ru>  
<http://www.slangsite.com>

**Крамаренко Л. Д.**

## **РОЛЬ САМООСВИТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВИТИ**

На сучасному етапі розвитку суспільства всі розуміють, що кожному громадянину необхідні універсальні знання, здатність розв'язувати свої життєві та професійні проблеми. Ідею універсальної освіти розглядають сьогодні як головну умову розвитку особистості й суспільства. В основі цієї ідеї лежить здатність людини до безперервної освіти. Розвиток системи освіти в зазначеному напрямі ґрунтується на рекомендаціях Нової стратегічної програми європейського співробітництва в галузі освіти і навчання «Освіта і навчання 2020», спрямованої на розбудову інформаційно - зорієнтованих європейських суспільств та перетворення навчання протягом життя на реальність.

Людина одержує професійні знання, уміння, навички, компетенції в системі неперервної освіти, що обумовлює її важливе місце у створенні майбутнього інтелектуального капіталу суспільства, організацій, підприємств, установ, колективів. Саме тому, як зазначає Р. Дафт, «щоб досягти успіху, а іноді й просто вижити в сучасному швидкоплинному бізнесі, люди й організації повинні безперервно вчитися» [1, с. 557].

Аналіз теоретичних основ неперервної освіти свідчить, що різноманітні аспекти неперервної освіти є предметом досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців: сутність поняття «неперервна освіта» (Б. Гершунський, О. Городецька, Л. Сігаєва, Р. Феріс); розвиток людини на різних етапах життєдіяльності (П. Підкасистий, Р. Смесест); питання професійної самоосвіти, серед яких застосування психолого-педагогічних знань у самоосвітній діяльності вчителя, як умова вдосконалення його професійної діяльності та неперервності його освіти розкриті Р. Гаріф'яновим, В. Андреевим, М. Заборщиковою, Б. Зікріноюю, Б. Зязінім, А. Громцевою, С. Єлкановим, І. Наумченко.

Дослідження науковців свідчать, що основними пріоритетами неперервної освіти у міжнародному освітньому просторі є: цінність знань; доступність інформації про навчальні можливості; розвиток людського капіталу; доступ до навчальних можливостей; забезпечення базової освіти; інтеграція освітніх технологій. Говорячи про проблему безперервної освіти, необхідно зупинитися на такому важливому пункті, як безперервна педагогічна освіта [2, с.55].

У свою чергу, безперервна освіта – це принцип організації освіти, що поєднує усі її шаблі й види (дошкільна, шкільна, професійна та післядипломна – підвищення кваліфікації і перепідготовка) у цілісну систему, що забезпечує можливість відновлення та поповнення знань і навичок протягом усього життя людини – від раннього дитинства до

старості [3, с.166-167].

Безперервну освіту розглядають також як процес і принцип формування особистості, що передбачає створення систем освіти, відкритих для людей будь-якого віку й покоління та супроводжують людину протягом усього життя, сприяють постійному її розвитку, залучають до безперервного процесу отримання знань, умінь, навичок і способів поведінки [3, с.168].

Безперервна педагогічна освіта - це соціально-педагогічна система взаємопов'язаних форм, етапів, засобів, способів підготовки вчителя, підвищення його професійної майстерності, розвитку особистісних якостей і здібностей протягом усього життя. У рамках безперервної педагогічної освіти висуваються і розглядаються три етапи професійного становлення вчителя, які функціонують в органічній єдності, утворюючи таку систему: I етап - допрофесійна підготовка; II етап - професійна освіта; III етап - післявузівська освіта.

Безперервна освіта педагогічних працівників реалізується у таких формах:

1) підготовка у вищих навчальних закладах, що надають фахову педагогічну освіту;

2) перепідготовка на базі вищої освіти у відповідних вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації, що дозволяє отримати педагогічну освіту

на базі іншої або ж доповнити педагогічну освіту опануванням інших галузей;

3) підвищення кваліфікації на базі закладів післядипломної педагогічної освіти у формі курсів підвищення кваліфікації, організації стажування в закладах освіти, установах, освітніх організаціях;

4) самоосвіта як самостійно організована людиною освіта на основі її потреб, мотивів, цілей, інтересів [4].

М.Д.Касьяненко визначає самоосвіту як цілеспрямований процес самостійного оволодіння цілісною системою знань і умінь, поглядів і переконань, прогресивним досвідом у певній сфері діяльності під впливом особистих та суспільних інтересів [5, с.67].

Ми вважаємо, що самоосвіта є результатом освіти і обов'язковою умовою ефективності останньої. Взаємозв'язок процесів освіти і самоосвіти зумовлений тим, що самоосвіта сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку розумових сил та здібностей; самоосвіта є інформативним процесом, є складовою розумового самовиховання, завдяки якому виробляються якості, необхідні для успішного оволодіння знаннями. Самоосвіту не можна ототожнювати з самостійною роботою, тому що самоосвіта є цілеспрямованим добровільним удосконаленням особистості в сфері науки, культури за допомогою самостійної та науково-дослідницької діяльності.

Зазначене вище дозволяє трактувати самоосвіту як вид пізнавальної діяльності, яка характеризується активністю, самостійністю, добровільністю, творчістю та спрямованістю на вдосконалення розумових здібностей, формування культури розумової праці.

По-перше, самоосвіта є основою безперервності освіти, вона об'єднує

вищу освіту й післядипломну, підвищення кваліфікації в курсовий та міжкурсний періоди. По-друге, саме з самоосвіти починається післядипломна освіта педагогів. По-третє, самоосвіта настільки тісно пов'язана з усіма без винятку підсистемами післядипломної освіти педагогів (підвищення кваліфікації, отримання нової або спорідненої педагогічної спеціальності, аспірантурою), що входить до їх складу і зумовлює ефективність функціонування кожної. Нарешті, самоосвіта має і власну цінність як структурний елемент системи післядипломної освіти педагогів і може за певних обставин замінити будь-який з них [4].

Складність суспільно-управлінських проблем, зокрема проблеми самоосвіти та самоосвітньої роботи керівників навчальних закладів та вчителів, ставить підвищені вимоги до рівня початкових знань, вмінь та навичок. У зв'язку із цим нами було проведено соціологічне опитування педагогічних працівників, що перебували на курсах підвищення кваліфікації в Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. Метою опитування було вивчення основних напрямків вдосконалення механізму самоосвіти із суспільно-управлінських проблем. Одержані результати викладені у таблиці 1.

**Таблиця 1. Результати анкетування педагогічних працівників за розділом „Основні напрями вдосконалення механізму самоосвіти”:**

Зміст питання анкети	Позитивна відповідь «так», %	
	керівники	вчителі
Вкажіть, яких знань суспільно-управлінських наук вам не вистачає у процесі самоосвіти:		
- з області права та законодавства	39	38
- психології та управління	47	45
- макро чи мікроекономіки	3	4
- теорії управління	2	5
- галузевої економіки	1	1
- інше	8	7
Вкажіть, за якими напрямами доцільно розвивати інформаційне забезпечення самоосвіти із суспільно-управлінських проблем?		
- спрямований пошук через мережу Internet	46	48
- спеціальні комп'ютерні бази за проблемами	39	37
- класичні бібліотечні фонди	10	7
- інші напрями	5	8
Чи потрібне стимулювання або заохочення педагогічних працівників до самоосвіти?		
- не потрібне, оскільки це його обов'язок	43	16
- потрібне просуванням по роботі	34	42
- потрібне матеріальним стимулюванням	20	37
- інше	3	5

В опитуванні взяли участь 67 респондентів: 48 вчителів – 72%, та 19

керівників шкіл – 28%.

В опитуванні взяли участь 46 жінок (68,7%), та 21 чоловік (31,3%). Середній вік опитуваних серед керівників шкіл становить 43 роки, серед вчителів – 37 років, стаж роботи на посаді відповідно 11 та 7 років.

Слід відзначити, що на думку респондентів, у процесі практичної діяльності їм не вистачає знань у галузі права та законодавства, психології та управління, соціології та інформатики.

На питання доцільності розвитку інформаційного забезпечення самоосвіти, педагогічні працівники особливо відзначили ефективність напряму пошуку через мережу Internet, спеціальні комп'ютерні бази за проблемою, а також додатково – тематичні виставки літератури та науково-практичні семінари.

Серед 34% керівників та 42% вчителів переважає думка про необхідність стимулювання та заохочення в самоосвіті, а серед 20% та 37% відповідно – про стимулювання в оплаті праці.

Основною формою удосконалення рівня професійної компетентності вчителя є професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності протягом всього життя. Виникає потреба у досконалій організації та управлінні самоосвітньою діяльністю педагогів, тому одним із завдань післядипломної освіти педагогів є удосконалення роботи у міжкурсний період за темою самоосвітньої діяльності шляхом стимулювання самоосвіти, саморозвитку та пошуку шляхів самореалізації особистості вчителів через вдало організовану систему методичної роботи, творчому підході до запровадження інноваційних форм та методів підготовки та підвищення кваліфікації з урахуванням відповідних стимулів.

Таким чином, найефективнішим способом реалізації безперервної освіти педагогічних працівників є вдале поєднання змісту та засобів власної самоосвіти та саморозвитку, що є необхідною умовою для забезпечення успішного функціонування й розвитку як окремого працівника, так і освітньої організації й суспільства в цілому.

### **Література:**

1. Дафт Р. Менеджмент. 6-е изд. / Р. Дафт. Пер. с англ. – СПб : Питер, 2008. – 864 с.
2. Єльнікова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : Монографія / [Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін.] / За заг. ред. Г. В. Єльнікової. – Чернівці : Технодрук, 2011. – 572 с.
3. Соціолого-педагогічний словник / [Укл. С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін.] / За ред. В. В. Радула. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.
4. Полякова Г. Напрями моделювання індивідуальної траєкторії безперервної освіти і самоосвіти педагогічних працівників // Теорія та методика управління освітою – 2010 - №3 – С.32-33.
5. Касьяненко М. Д. Організація самостійної роботи в закладах неперервної освіти. - К., 1999.
6. Мостовий Г. І., Мельников О. Ф. Самоосвіта та засоби її стимулювання в системі підготовки та підвищення кваліфікації. // Вісник УАДУ, - 2000. - №3.

## ПІДГОТОВКА ЛІДЕРІВ – РУШІЙНА СИЛА РОЗВИТКУ ДЕРЖАВИ

Незалежна Україна є молодою державою, і перед нею як країною, що стрімко розбудовується та розвивається, і прагне посісти гідне місце серед країн європейської спільноти постають певні виклики, а саме, з боку економіки та бізнесу. Отже вищі навчальні заклади – основні постачальники фахівців у різних галузях економіки мають відповідно реагувати на запити економічного сектору. Актуальним постає питання підготовки саме лідерів, тому що лідерство як управлінська парадигма невпинно набуває своєї значущості, його актуальність визнається провідними державами світу, які спрямовують свої зусилля на розроблення та реалізацію національних моделей для розвитку лідерського потенціалу [3].

У сучасному світі прибуток людині, людству приносить не стільки гроші, майно, навіть не інтелектуальні надбання, знання, скільки соціальний капітал – ментальна здатність і готовність відповідати на нагальні питання сьогодення, оскільки лідер – це той, хто бачить шлях, передбачає напрямок поступу, бере на себе відповідальність за наслідки, діє, майстер командної роботи, знаходить спільну мову із своїм оточенням, усвідомлює побажання потреби, надії тих, кого веде за собою [5]. Однією з найважливіших навичок лідера, як високоефективної людини є її проактивність, а саме її поведінка – це продукт власного свідомого вибору, який базується на цінностях, а не на умовах продиктованих навколишнім середовищем [4].

Освітняни мають брати до уваги, що під час, наприклад, формування готовності студентів до управлінської діяльності, й безпосередньо до лідерства, потрібно підкреслити, що той, хто бере приклад з особистості, намагається копіювати її цінності, а якщо у співробітників різні приклади для наслідування, то результатом цього буде хаос, оскільки вони будуть керуватися різними цінностями. Принципи такі як: відповідальність, орієнтація на результат, зосередженість на сильних сторонах, позитивний робочий клімат, створення атмосфери довіри не змінюються, і не залежать від особистостей [2].

В Україні ще недостатньо усвідомили переваги вищезгаданої парадигми, тому можна сказати, що вітчизняна модель лідерства знаходиться на початковому етапі розвитку, проте щоб пришвидшити цей процес бажано звернути увагу та запозичити досвід закордонних учених та їх досліджень у цій сфері. Необхідно усвідомити, що врахування досягнень зарубіжного підходу у вивченні цього питання, може викликати процес змін щодо головних принципів концепції навчання управлінців, які формують основу діючої вітчизняної системи освіти [5].

### Література:

1. Адаир Д. Психология лидерства/ Д. Адаир. – М.:Эксмо, 2007. – 352 с.
2. Грундль Б. Простое лидерство/ Б. Грундль, Шефер Б. – Минск: «Попурри», 2008. – 176 с.
3. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: монографія/ С. А. Калашнікова. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 380 с.

4. Кови С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности/ С. Р. Кови. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 375 с.

5. Федоров В. Д. Психологічний контур людини: стиль, характер і трошки мудрості/ В. Д Федоров. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2006. – 208 с.

**Малкова Н. Ю., Олешкевич Н. А.**

## МИМЕТИЧЕСКИЕ И ПЕРФОМАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

На сегодняшний день в педагогической среде сложилось довольно неоднозначное отношение к ФГОС-3 ВПО. В большинстве своем со стороны старшего поколения он оценивается во многом негативно, считается, что его требования ставят под угрозу достигнутые в прошлом в российско-советской школе достижения. В своей статье мы будем исходить не из критики стандарта третьего поколения, а из того, насколько его составителям удалось считать запрос времени, и представить свои размышления о возможностях педагогических технологий, позволяющие решить стоящие перед современной высшей школой задачи.

Запрос времени можно представить следующим образом: человек, имеющий высшее образование, должен уметь мыслить системно, решая возникающие перед ним задачи, находить связи между совершенно, на первый взгляд, несвязанными элементами.

Согласно ФГОС-3 ВПО результаты обучения сформулированы как набор практикоориентированных компетенций. В указанное понятие в самом общем виде будут входить:

1. Умение выполнять конкретные действия (разрабатывать, изучать, управлять и т.д.) с использованием современных методов, технологий, инструментов. Например, умение изучать работу, которой занимаетесь, находить пути ее совершенствования, исходя из потребностей конкретных организаций и т.п.

2. Умение пользоваться уже полученными знаниями и искать информацию для решения реальных проблем, возникающих в работе, а также применять найденные решения на своем рабочем месте.

3. Умение аккуратно и эффективно выполнять свои функциональные обязанности, принимать решения, как на индивидуальном уровне, так и в команде, т.е. уметь формировать командную идентичность.

4. Умение работать с коллегами и другими сотрудниками на общую задачу.

5. Умение распознавать и использовать свои и чужие сильные стороны и преодолевать слабые, применительно к решению производственных задач.

Сложность поставленной задачи вынуждает преподавателей обратиться к целому ряду вербальных и телесных практик, относящихся к очень древним слоям образовательной традиции, но уже в переработанной под нужды современного образования форме. К такого рода практикам относятся, например, мимесис и перфомативный ритуал, способствующие



усвоению образца не только коммуникативно-речевым, но и телесно-материальным (поведеническим) образом.

В данном контексте представляют интерес работы К. Вульфа, направленные на изучение мимесиса и перформативного ритуала в современном образовательном процессе. Под мимесисом или миметическими процессами К. Вульф понимает «обучение по образцу». Например, ученик должен в точности воспроизвести последовательность действий своего учителя, а затем его «презойти», чтобы самому стать мастером, т.е. сделать вещь или художественное произведение, которое, сохраняя свои функциональные свойства, несет еще и признаки своеобразного видения мира, отпечаток личности человека, создавшего данную вещь или художественное произведение. Со временем, со становлением рационального мышления и появлением предметного преподавания, способность познавать мир с помощью установления соответствий была оттеснена на периферию, а между тем именно в ней формируются основополагающие возможности преобразовывать в процессе мимезиса внешний мир в образы и включать в них внутренний образный мир [2; с. 132 - 134].

Способность к созданию подобия действия и образа мышления – способность, свойственная человеку как в онтологическом, так филогенетическом смысле. Например, В. Беньямин указывает на то, что онтологически способности к мимесису человек научается в детской игре. В то же время, детская игра пронизана миметическими способностями поведения, которые выходят за рамки подражания только человеку, поскольку ребенок играет не только в продавца или учителя, но и ветряную мельницу, железную дорогу и др., в процессе уподобления он инкорпорирует свое культурное окружение, формируя культурные «отпечатки». Эти «отпечатки» становятся образами и воспоминаниями, также носящими миметический характер. «Миметический характер воспоминания означает, что совершается отсылка к событию, запечатленному в памяти, и в акте воспоминания происходит уподобление прошлому событию» [3; с. 39], что помогает открывать ребенку другие культурные миры, осуществляя выход в филогенетический смысл миметической способности [1; с. 171].

Кроме того, говоря о миметических процессах в обучении необходимо учитывать еще ряд моментов [2; с. 135].

Во-первых, миметическое обучение – это чувственное обучение, опирающееся на тело, с его помощью обучаются образам, схемам, движениям практического действия.

Во-вторых, что очень важно, оно происходит в большей степени неосознанное, нерелексивное, так как не подлежит рациональному контролю.

Перечисленные свойства мимесиса присутствуют и в современном образовательном процессе. Если исходить из семиотической установки, что все что порождает человек – язык, то любую дисциплину можно представить как совокупность описаний, как специфический язык. Обучающийся должен его освоить, сделать частью своего внутреннего мира, чтобы в итоге заговорить на языке предмета, научиться смотреть

на мир через сетку новых значений. Поэтому на первом этапе основное требование преподавателя: «Повтори за мной», «Сделай по образцу». Здесь большое значение имеет личность преподавателя, который должен суметь увлечь предметом студента через эмоциональную сопричастность, через включение обучающегося в решение актуальных задач, с использованием методов и технологий, разработанных данной предметной областью.

Второй этап – игра новыми значениями в повседневной жизни, когда при помощи специальной речи описывается любой феномен, явление, элемент повседневной жизни. Обычно этот этап совпадает с периодом в обучении, который на студенческом языке именуется как «экватор» – середина пути.

По большому счету, миметическая модель – это модель постановки навыка, на языке ФГОС-3 ВПО «владения».

Еще одним методом постановки практических навыков, по мнению того же К. Вульфа, является перформативный ритуал, под которым он понимает концептуальное представление, как индивидуальное, так и коллективное, позволяющее считывать и презентировать (репрезентировать) социально-ролевые позиции и диспозиции (расстановки) [3, с. 23-25]. Участие в коллективных ритуалах в школе и вузе позволяет обучающимся сформировать компетенции, которые не могут быть представлены предметно, т.е. как изучение основ наук. Это и коллективные действия повседневности, регламентированные расписанием, и ритуалы общения с преподавателями и неучебными подразделениями вуза, это и участие в качестве волонтеров в различных мероприятиях. Главное в этих практиках – понимать, воспринимать и интерпретировать идеи, заложенные в социальных действиях, уметь включаться в реализацию этих идей в качестве действующих лиц, и уметь оценивать качество включенности своей и других участников.

Ряд современных антропологов и социологов (Стэнли Тембайя, Рихард Шехнер, Пьер Бурдьё), исследовавших практическую и инсценированную перформативную сторону ритуала установили, что многие формы ритуального действия, позволяют различным сообществам генерировать, компенсировать и улаживать различия и разногласия: «В современной политической ситуации, характеризующейся дискуссиями о распаде социального, утрате ценностей и поиском культурной идентичности, ритуалы и ритуализации приобретают все большее значение. Долгое время ритуалы тематизировались преимущественно с точки зрения их стереотипности, ригидности и насилия. Теперь же за ними признается функция моста между индивидами, сообществами и культурами. Сегодня ритуалы оказываются формой производства социальной сцепки, благодаря своему этическому и эстетическому содержанию они должны гарантировать безопасность в эпоху нестабильности. Ритуалы обещают восполнить опыт утраты общности, идентичности и аутентичности, порядка и стабильности, который связан с тенденцией все большей индивидуализации, а также явлениями абстрагирования и виртуализации, эрозией социальных и культурных систем... Действующие ритуально люди своей телесностью вносят в социальную ситуацию «больше», чем просто

речевая коммуникация. Это «больше» заложено в материальности тела и в экзистенции человека, основанной на его телесности, его сиюминутном телесном присутствии и уязвимости [3; с. 25].

Таким образом, участие в перформативных ритуалах позволяет обучающимся сращивать фрагменты своих представлений о социальном пространстве и об образе своего участия в социальных действиях, эти действия использовать, обыгрывать, стилизовать. В самом общем виде, перформативный ритуал – это разыгранное действие, т.е. образец социального действия, поведенческая модель.

Перформативными ритуалами являются и все виды защит: проектов, курсовых работа и дипломных работ. Это ритуал, включающий в себя процессуальные (подготовка и оформление работы), технические (презентация, расстановка мебели в аудитории, ее оформление), процедурные (порядок выступлений, вопросы и ответы, явное и тайное обсуждение, оглашение оценок, даже кофе-брейк) элементы. Защищающийся должен прожить, освоить и удержать сразу три направления деятельности:

1. Объединение и упорядочивание, т.е. выстроиться в установленный ритуалом порядок действий: выход к трибуне, выступление с презентацией на 5-7 минут, ответы на вопросы и замечания, ожидание оценки и т.д.;

2. Особенности языка обращений к...отношениям между людьми или вырабатывающих соответствующую идентичность с помощью повторяющихся обращений к студенту со стороны преподавателя как к «коллеге», «исследователю», «ученому», «на «Вы»».

3. Способ (образ действия), которым действующие в ритуальной композиции достигают своих целей, например, объективного оценивания результата студенческого исследования и решения о принятии его на этом основании в профессиональное или научное сообщество.

Перформативный характер ритуальных действий дает повод для различных толкований и пониманий, что и определяет силу эмоционального воздействия, запоминая, запечатлевая, способствует становлению социальной и профессиональной идентичности обучающихся. С помощью перформативного ритуала осуществляется переход между обыденным жизненным миром молодых людей и социальными требованиями учебного заведения (успеваемости и прилежности). Участники учебного процесса в ритуалах и ритуализациях перерабатывают различия между интенциями обучающихся и интенциями школы как институции.

#### **Литература:**

1. Беньямин В. Учение о подобии. Медиаэстетические произведения. Сб. статей. – М.: РГГУ, 2012. 288 с. – (Серия: «Современные гуманитарные исследования» Кн. I)

2. Вульф К. Антропология: История, культура, философия. – СПб.: Из-во С.-Петербур.ун-та, 2008. – 280 с.

3. Вульф К. Производство социального: ритуал, эмоции, воспоминания // Режим доступа: Производство социального: ритуал, эмоции, воспоминания [ecsocman.hse.ru/data/2011/11/13/1270180955/Вульф\\_2010\\_N3.pdf](https://ecsocman.hse.ru/data/2011/11/13/1270180955/Вульф_2010_N3.pdf). Дата обращения 02.09.2013.

Маргарян Т. Д.

ОБ ОПЫТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ  
БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ  
НА ПРИМЕРЕ МГТУ ИМ. Н. Э. БАУМАНА

Сегодня Россия является свидетелем создания общеевропейского пространства и формирования нового общеевропейского сознания. И университеты призваны выполнить свою историческую роль по формированию национального самосознания, так как в современной Европе университеты сохранили неизменными свои традиции и структуру [1]. Сам термин “университет” в данном контексте выступает обобщающим для различных учреждений высшего образования. Российская высшая школа является неотъемлемой частью европейской университетской традиции, поэтому решение проблем формирования единых образовательных пространств различных международных сообществ является сегодня важным и актуальным. Многие авторы, как в России, так и за рубежом по-разному оценивают создание и развитие Болонского процесса. Но глобализация – это объективная реальность, игнорировать которую опасно и безответственно. Болонский процесс является частью глобализации, поэтому противостоять ему невозможно, следует его принять и участвовать в его развитии. Здесь важно проанализировать уже имеющийся мировой опыт с тем, чтобы учесть все особенности интеграции российской высшей школы в европейскую систему высшего образования.

Основные принципы Болонского процесса начали вводиться в России с 2003 года [2], после подписания берлинского коммюнике. Согласно приказу Министерства образования и науки Российской Федерации «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования РФ» система высшего образования в России должна быть приравнена к европейским стандартам [3]. В ходе его реализации все ВУЗы России перешли на двухступенчатую систему образования: бакалавриат и магистратуру. Таким образом, для многих учебных заведений и их подразделений серьезной проблемой стал вопрос переориентация традиционных учебных планов на «двухуровневый формат» и необходимость “перекраивания” содержания образования. У многих преподавателей высшей школы все еще остаются сомнения в сроках подготовки бакалавром (с учетом сохранения высоких академических стандартов и обеспечения готовности выпускников к трудоустройству). На текущий момент многие работодатели не готовы брать на работу специалистов с 3-х или 4-х летним образованием, так как академический уровень выпускника-бакалавра не адекватны потребностям рынка. Поэтому в МГТУ им. Н. Э. Баумана многими выпускающими кафедрами инженерных специальностей и было принято решение сохранить 6-летний курс обучения и выпускать *специалистов* [4]. Проблема состоит ещё и в том, что изменения главным образом коснулись лишь структурной перестройки, а проблемы качества обучения так и остались без должного понимания и решений. Некоторые исследователи полагают,

что это произошло из-за того, что важные решения принимались на правительственном уровне без учета целей и нужд самих университетов [5]. В связи с этим встает закономерный вопрос об институциональной автономии в разработке учебных планов с учетом специфики учебного заведения и его подразделений. Есть ряд дисциплин, которые просто невозможно “ужать” в трех-четырёх летний срок и предъявлять те же требования к выпускнику-бакалавру, что и к выпускнику-специалисту, так как университет не должен снижать уровень подготовки своих выпускников [6]. В этом и состоит основной конфликт. Трудоустройство выпускников магистратуры не вызывает проблем, т.к. работодатели в большинстве своем заинтересованы брать на работу выпускников с максимально высоким уровнем профессионального образования.

Проблема качества современного высшего образования является самой актуальной и вызывает много споров в обществе. Исследователи полагают, что это обусловлено формированием в высшей школе неэффективного управленческого стиля, который проявляется в формальных подходах чиновников и некритическом отборе внедряемых в рамках Болонского процесса концепций и методик. Одним из необходимых условий формирования системы гарантии качества является разработка политики гарантии качества, определение целей и задач, регулярный мониторинг и пересмотр реализуемых образовательных программ, которые обсуждаются со всеми причастными к образовательному процессу лицами.

ВУЗы, обладающие высокой степенью институциональной автономии, практикуют систематический подход к обеспечению качества. «Федеральный закон о высшем и послевузовском профессиональном образовании» предоставляет право ВУЗам на автономию [7]. Это дает возможность ВУЗам самостоятельно разрабатывать и реализовывать программы, в том числе программы обмена и стажировок для студентов и преподавателей в России и за рубежом. В документах Болонского процесса подчеркивается необходимость уважать академическую автономию ВУЗа.

Но не стоит забывать, что двухуровневая система не является основной целью. Основная цель Болонского процесса - создание единого европейского исследовательского, образовательного и культурного пространства [8]. Выпускник с таким образованием становится более конкурентоспособным на рынке труда. Вступление в Болонский процесс означает признание российских документов о высшем образовании. В результате этого студенты смогут продолжить свое образование и получить право работать во всех странах-участницах Болонского процесса.

Речь идет о так называемом принципе академической мобильности. Академическая мобильность - это возможность для, прежде всего, студентов, профессорско-преподавательского состава (ППС) и административно-управленческого персонала ВУЗов перемещаться из одного ВУЗа в другой с целью обмена опытом, получения тех возможностей, которые по какой-либо причине недоступны в «своем» ВУЗе, преодоления национальной замкнутости и приобретения общеевропейской перспективы. Мобильность позволяет получить информацию о динамике развития образовательного

процесса, о ходе научных исследований в Европе. Согласно рекомендациям Болонской декларации, каждому студенту желательно проводить семестр в каком-либо другом ВУЗе, предпочтительно за рубежом. Обучаться он будет на языке страны пребывания или на английском языке. На этих же языках он будет обязан сдать все текущие экзамены. Поэтому степень владения иностранным языком, а чаще всего именно английским, становится определяющим фактором при выборе кандидатов для обучения за рубежом. Но так как Болонский процесс предполагает, что каждый студент должен как минимум один семестр отучиться в зарубежном университете, встает острая необходимость увеличения академических часов для изучения английского языка в российских высших учебных учреждениях, поскольку уровень владения им у студентов разный и часто оставляет желать лучшего.

Существует ещё одна проблема – все ещё остается не полностью разработанной процедура признания дипломов, приложений к нему, а также кредитная система зачетов, что в свою очередь, создает трудности при студенческом обмене. Более того, высокая степень академической мобильности предполагает развитую инфраструктуру (общежитие, медицинское страхование и т.д.) и доступность источников финансирования (грантов на поездки, стипендий и т.д.), что, к сожалению, далеко не всегда реально. Но есть другая возможность – разрабатывать совместные программы вузов в рамках Болонского процесса. В таком случае можно будет получать престижное зарубежное образование, не выезжая из России и продолжая учиться в своем ВУЗе. По завершении курса студент получит сразу два диплома — российский и зарубежный. В МГТУ им. Н. Э. Баумана уже разработано несколько таких программ совместно с университетами Великобритании, Франции, Германии, Италии, Швейцарии, Финляндии, Китая, Кореи и др. [4, 6]. С 2001 года в МГТУ им. Н. Э. Баумана успешно функционирует центр международной академической мобильности (ЦМАМ), организация работ по международной академической мобильности в рамках международных образовательных программ осуществляется по следующим направлениям: «включенное» обучение (от 3 месяцев до 1 года), «двойной диплом» (2 года), магистратура (2-2,5 года), углубленная специализация (1 год), послевузовское образование «Мастер делового администрирования» (МВА), экономика для инженеров, юристов, социологов (1 год), аспирантура, в том числе совместная (1,5-3 года), практика и стажировки (от 1 месяца до 1 года) [10]. При этом наиболее привлекательными являются программы двойного диплома и послевузовского образования. Магистерские программы Европейского союза Erasmus Mundus дают возможность нашим студентам пройти обучение как минимум в двух различных вузах в течение двух лет и получить по окончании диплом магистра двух вузов, либо совместный диплом. В рамках программы Erasmus Mundus – External Cooperation Window у студентов есть возможность пройти обучение в одном из 8 европейских ВУЗов по любой из предлагаемых ими программ (от краткосрочных стажировок и бакалавриата, до программ аспирантуры и докторантуры). Студенты 3-4 курса МГТУ им. Баумана имеют возможность

принять участие в конкурсе на обучение по программе двойного диплома в одной из 5 французских высших школ группы Ecoles Centrales и TU-München (Германия). Уже разработано несколько таких программ совместно с университетами Германии и НИС НУК ИУ, НИО-1 РЛ-1, НИИ РЛ, кафедрами Э-5, ИБМ-3 в рамках проекта «Михаил Ломоносов II». [11]. Программа научной мобильности «Михаил Ломоносов» финансирует два вида грантов:

- стипендии для аспирантов и преподавателей в возрасте до 35 лет для научной работы в вузах Германии в течение 6 месяцев;

- стипендии для преподавателей и научных сотрудников в возрасте до 45 лет для научной работы в вузах Германии в течение 3 месяцев. Финансирование осуществляется DAAD и Министерством образования и науки. Гранты по этой программе получили сотрудники и аспиранты шести факультетов МГТУ им. Н.Э. Баумана [10]. Освоение студентом совместной образовательной программы дает возможность присвоения ему совместной степени.

Для российской академической общественности очевидно, что вхождение России в Болонское пространство не означает калькирование системы европейского образования и ее перенос в отечественные ВУЗы. Болонский процесс необходимо рассматривать как механизм международного сотрудничества в европейском пространстве. Российская высшая школа выгодно отличается фундаментальным характером образовательных программ, принципом неразрывности образования и науки, наличием оригинальных научно-педагогических школ, здоровой консервативностью, сочетающейся с готовностью к инновациям.

Сейчас очень сложно прогнозировать, в какой степени подписание Россией Болонской декларации в сентябре 2003г. и ее эволюция в этом направлении окажутся оправданы в конечном результате. Во всяком случае, срок, установленный для вхождения России в европейское образовательное пространство, уже завершился в 2010г., а утверждать, что сам процесс близок к завершению, и, главное, что существуют ясность и определенность в отношении направлений трансформации и ее приближения к европейской высшей школе – преждевременно. Важный опыт реализации Болонского процесса в России может быть получен в 2018г. с первыми выпускными магистров, но радикальных изменений, по мнению некоторых экспертов, до 2020 г. в российской высшей школе ждать не приходится [12]. Болонский процесс в России можно рассматривать, как мощный инструмент укрепления конкурентоспособности российских университетов и влияния России в ряде сфер. Практически во всех исследованиях, посвященных рассмотрению зарубежного опыта в той или иной сфере, в том числе образовательной, авторы неустанно повторяют, что мировой опыт следует перенимать не вслепую, а с учетом исторически сложившейся социокультурной среды, национальной самобытности, особенностей менталитета нации, ее традиций, обычаев, интересов различных социальных слоев и т.п. [8,12]. Образование, в том числе и высшее, - неотъемлемая часть национальной культуры, а сама культура – это душа любого народа, основа его самоидентификации.

## Література:

1. Доклад международной комиссии по образованию, представленный для ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». - М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1997 г. - 295 с.
2. Болонский процесс в России. /Официальный сайт; URL: <http://www.bologna.ntf.ru/>
3. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации: Приказ Министерства образования и науки РФ № 40 от 15 февраля 2005 г.
4. Барышникова О. О. Омоложение кадров – одна из насущных задач администрации и профсоюзной организации ВУЗа/ Материалы научно-практической конференции «Социальное партнерство и корпоративная ответственность». – М., 2012. С. 7- 10.
5. Никольский В. С. Образование. Общество. Личность. – М., 2008. - с. 244.
6. Батуева Г.Г. Сохранение кадров – первоочередная задача нашего университета/ Материалы научно-практической конференции, посвященной 90-летию профсоюзной организации МГТУ им. Н. Э. Баумана. – М., 2010. С. 3 – 8.
7. Федеральный закон Российской Федерации от 24 октября 2007 г. N 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)».
8. Pursiainen Ch., Medvedev A. The Bologna Process and its Implications for Russia. The European Integration of Higher Education. – М.: REСEP, 2005. - 177 p
10. Отчет о самообследовании. – М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. – С.110.
11. [Электронный ресурс] URL:<http://inter.bmstu.ru/ru/projects/joint-project-lomonosov-ii> (03.06.2013)
12. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. – М., 2006. – с.112.13.

Михальчук О. О.

## ПОЗИЦІЯ РАДИ ЄВРОПИ ЩОДО МІЖНАРОДНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Освіта дорослих як організована система існує в багатьох країнах світу. У більшості економічно розвинутих державах соціальний захист дорослої людини та право на освіту – головний складник національної економіки країни. Важливий внесок у розвиток співпраці в галузі освіти дорослих роблять неурядові організації, що функціонують у сфері освіти дорослих на глобальному (Міжнародна рада з освіти дорослих), континентальному (Європейська асоціація освіти дорослих), регіональному (Північна рада з освіти дорослих), національному рівнях (Рада з освіти дорослих в окремо взятій країні).

Регіональні та міжнародні організації, насамперед Рада Європи, зробили значний внесок у розвиток освіти дорослих багатьох європейських країн, а саме: сформулювали визначення поняття «освіта дорослих»; розробили концепції та технології освіти дорослих; виокремили та підтримали продуктивні тенденції розвитку освіти дорослих.

Рада Європи проводить дослідження лише на європейському рівні, проте співпрацює з іншими країнами, що сприяє більш ефективному розвитку концепцій освіти дорослих та обміну досвідом у різних державах і регіонах світу.

Програми Ради Європи з освіти дорослих відіграють важливу роль



у зміцненні міжнародної співпраці, про що свідчить проведення конференцій, семінарів, дослідницьких проектів і розроблення стратегії освіти дорослих на майбутнє, надання особливого значення навчанню впродовж усього життя, яке повинно стати невід'ємною частиною розвитку сучасного суспільства у XXI столітті.

Основними видами й напрямками діяльності Ради Європи є: обмін інформацією й досвідом; науково-дослідницька робота та порівняльний аналіз; розроблення політики освіти дорослих та її реалізація на національному рівні; розроблення й запровадження програм, покликаних розв'язати нагальні проблеми (наприклад, освіта жінок, освіта в ім'я миру, освіта й охорона довкілля тощо); проведення конференцій, семінарів, круглих столів серед працівників освіти дорослих для професійного розвитку.

Рада Європи – це європейська регіональна міжнародна та міжпарламентська організація, яка нині об'єднує 46 держав-учасниць, зокрема всі 25 держав-учасниць Європейського Союзу. Угода про заснування Ради Європи підписана після Другої світової війни, 5 травня 1949 року в Лондоні. Це один із найдавніших європейських політичних інститутів, діяльність якого спрямована на досягнення трьох основних цілей заради зміцнення європейської єдності: захист й утвердження плюралістичної демократії та прав людини; пошук шляхів розв'язання проблем, які постають перед європейським суспільством; сприяння формуванню справжньої європейської культурної самобутності [1].

До робочих органів Ради Європи належать Комітет міністрів і Парламентська асамблея. Комітет міністрів – виконавчо-розпорядчий орган, до складу якого входять міністри закордонних справ держав-учасниць або їхні представники, це міждержавна інституція, де погляди на проблеми, що постають перед європейським суспільством, можуть обговорювати рівноправні партнери та учасники спільного форуму, які шукають шляхи розв'язання проблем на європейському рівні. Парламентська асамблея – дорадчий представницький орган, що складається з представників національних парламентів держав-учасниць, обговорює актуальні міжнародні проблеми та шляхи їх розв'язання [1].

Близько 100 комісій експертів виконує свої функції на міждержавному рівні в різних сферах, таких як: права людини, засоби масової інформації, співпраця в галузі права, соціальні та економічні проблеми, охорона здоров'я, освіта, культура, спадщина, спорт, молодь, місцева та регіональне управління, довкілля. Рада Європи не є інституцією Європейського Союзу, але ця міждержавна політична організація стала дуже авторитетним об'єднанням держав Європи, що розв'язує важливі питання, які виникають у європейському суспільстві, за винятком питань оборони.

Освіта дорослих, зорієнтована на особистий розвиток, окрім передавання знань та вмінь, має на меті розвиток позитивного ставлення до співпраці, роботи, суспільної динаміки, удосконалення професійних знань і вмінь, необхідних для активної діяльності в житті сучасного демократичного суспільства.

Отже, політика освіти дорослих прогнозує виконання різних завдань.

З одного боку, це соціальна політика, що сприяє розвиткові соціалізації в суспільстві, активній участі дорослих у всіх сферах життя, з іншого боку, це культурна політика, сфокусована на розвиток і зміцнення громадянськості в суспільстві.

Один із найважливіших напрямів роботи Ради Європи в галузі освіти дорослих – розроблення й ухвалення різних документів на міжурядових, міжпарламентських зустрічах, засіданнях, конференціях і семінарах, що аналізують стан та умови подальшого розвитку освіти дорослих у Європі.

У деклараціях, ухвалених на завершальних конференціях і семінарах Ради Європи, зазначено основні шляхи розвитку освіти дорослих у європейських країнах, що є важливими для реалізації спільних програм та обміну досвідом. Програми Ради Європи мають не лише дослідницьку, але й нормативну та консультативно-рекомендаційну функції [1; 2].

Найбільш чітко та концептуально позиції Ради Європи щодо освіти дорослих були сформульовані на початку 80-х років ХХ ст. Так, після глибокого опрацювання цього питання та збору корисної інформації 1981 року Комітет міністрів ухвалив рекомендацію стосовно політики освіти дорослих. Зважаючи на те, що нині мільйони жінок і чоловіків потребують термінової професійної підготовки, перепідготовки та оновлення власних знань для відповідності новим вимогам роботи, Комітет міністрів рекомендує урядам держав-учасниць урахувати чинники, окреслені в додатку, або звертати на них увагу органів; забезпечити, щоб ця рекомендація та основні документи були поширені серед усіх зацікавлених осіб та органів, які опікуються різними формами освіти дорослих [3].

Сучасний етап розвитку освіти дорослих позначений постійними змінами в суспільстві, де освіта трансформується в безперервне навчання дорослих, що допомагає їм долати труднощі як на роботі, так і в особистому житті. Нині освіта покликана зміцнити демократичні засади та утвердити права людини.

Рада Європи проводить наукові дослідження, зустрічі, міжнародні конференції й семінари, реалізує проекти та програми за участю провідних науковців, експертів освіти, представників міністерств освіти, міжнародних і неурядових організацій. Попри різноманіття культурних, економічних, соціальних, політичних контекстів і традицій, багато проблем у різних регіонах Європи можна подолати за допомогою спільних проектів та досліджень у галузі освіти.

Серед методичних напрацювань заслуговує на увагу те, що керівна група запропонувала вивчати та оцінювати національні інновації на основі загальної філософії, яка вможливує «ретроактивний» погляд на два напрями: концепція неперервної освіти та методи її реалізації. Важливими є дослідження, які допомагають зрозуміти концепцію та спрогнозувати її подальший розвиток. Цей діалектичний процес зміни концепції проти дійсності має бути неперервним і самозбагачуваним, він сприяє співпраці в різних галузях освіти та прагне до європейської гармонізації [1]. Такий метод роботи оптимізував налагодження контактів між політиками, які ухвалюють рішення, працівниками освіти, науковцями, експертами, а також сприяв їхній активній участі в роботі на європейському рівні.

Став можливим не лише обмін інформацією, досвідом та ідеями, а також взаємозбагачення та розроблення спільних міжкультурних освітніх програм на майбутнє.

У центрі уваги Ради Європи перебувають такі питання: яким чином освіта може сприяти утвердженню прав людини та її основних свобод, зміцненню плюралістичної демократії; як освіта може зблизити людей Європи та допомогти їм порозумітися; як освіта може допомогти державам і громадянам Європи подолати проблеми, що постають перед нашим суспільством.

Рада Європи намагається розв'язувати ці питання шляхом [1]:

- реалізації проектів у шкільній, вищій освіті та освіті дорослих;
- обміну інформацією, досвідом і науковими дослідженнями;
- розвитку нового партнерства та комунікативних мереж;
- визнання освітніх кваліфікацій у всій Європі;
- опублікування практичних наукових досліджень, призначених для урядовців і працівників сфери освіти;
- співпраці з іншими європейськими міжурядовими установами та неурядовими організаціями.

Отже, освіта в діяльності Ради Європи посідає чільне місце та має великий потенціал для майбутнього розвитку.

### **Література:**

1. Всесвітня Рада з освіти дорослих (ICAE). – [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.icae2.org/>.
2. Brzezińska A., Wiliński P., (2005) Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego, [w:] Nowiny Psychologiczne, 1, s. 81-104.
3. UNESCO. World education report. Education for all. – UNESCO, Paris, 1991.

**Мищенко С. А.**

### **«АНТИПИРАТСКИЙ ЗАКОН»: ПРОБЛЕМА ПРИМЕНЕНИЯ В РУНЕТЕ**

1 августа 2013 года на территории РФ официально вступил в силу Федеральный Закон Российской Федерации от 2 июля 2013 г. №187-ФЗ, более известный как «антипиратский закон» или «закон против интернета». Данный законодательный акт дает правообладателям возможность по решению суда блокировать сайты, содержащие нелегальный контент. Процедура предполагает следующий порядок действий. После обращения в Мосгорсуд и получения решения о блокировке сайта, правообладатель обращается в Роскомнадзор с заявлением об ограничении доступа к ресурсу, где размещен пиратский, по его мнению, контент. Роскомнадзор, в свою очередь, обязан выявить хостинг-провайдера сайта-нарушителя и направить ему соответствующее уведомление. Провайдер оповещает владельца сайта о том, что в течение пятнадцати дней спорный контент должен быть удален из свободного доступа. В противном случае, провайдер блокирует доступ к сайту. Если же хостинг-провайдер не предпринимает никаких действий, то доступ к ресурсу обязан ограничивать оператор связи [1].

Уже на стадии обсуждения в Государственной Думе законопроект

вызвал массу протестов, как со стороны общественности, так и в среде крупнейших интернет – провайдеров. Уже на следующий день, после внесения законопроекта в Госдуму, с его критикой выступила Российская ассоциация электронных коммуникаций (РАЭК). В позиции РАЭК по законопроекту №292521-6 (проект «антипиратского закона»), опубликованной 7 июня 2013 года говорится, в частности, о том, что требования закона невозможно выполнить технически. Во-первых, установленный законом пятнадцатидневный срок удаления спорного материала, по сути, требует от провайдера осуществлять предварительный мониторинг всех последующих загрузок. «В противном случае на момент обращения уполномоченного органа к ресурсу, на нем может заново появиться соответствующий материал, что повлечет блокировку ресурса даже при принятии провайдером хостинга мер в отношении конкретного определенного им владельца сайта или пользователя. Это предоставляет широкие возможности для злоупотреблений», - говорится в позиции Российской ассоциации электронных коммуникаций [2]. Во-вторых, Ростехнадзор не обязан оповещать провайдера о том, по какой интернет - ссылке находится спорный материал. Таким образом, на владельца сайта ложится серьезный объем работы по поиску контента, который необходимо удалить из свободного доступа. Более того, в том, что уведомление хостинг-провайдеру должно содержать не ссылку на конкретный файл, а лишь наименование произведения и указание его автора и правообладателя, многие увидели способ обойти закон.

Так, изначально предполагалось что, согласно новому закону, ограничение коснется всех видов информации, в том числе книг и музыкальных произведений. Поэтому принятие законопроекта в первом чтении привело к массовому удалению музыкального контента из социальной сети «ВКонтакте». Анализируя сложившуюся ситуацию, «Российская газета» обратила внимание на то, что «претензии правообладателей относятся лишь к тем членам «ВКонтакте», которые выложили музыку в открытый доступ. Пользователи, чьи аудиозаписи скрыты настройками приватности, не получают требований удалить пиратский контент» [3]. Однако даже такой подход вызвал возмущение со стороны пользователей социальной сети. Правда, выход из ситуации был найден довольно быстро. Пользователи, выкладывающие контент в открытый доступ, меняли названия и имена исполнителей музыкальных композиций, что делало практически невозможным выявление контрафакта.

Возвращаясь к обращению РАЭК, следует так же отметить, что аналитики ассоциации предупреждали: полное блокирование сайтов может привести к нарушению прав законных распространителей и правообладателей информации, так как на заблокированных сайтах может располагаться и вполне легальный контент. Также эксперты РАЭК выражали уверенность в том, что принятие законопроекта повлечет за собой массовый отток российских владельцев сайтов в иностранную юрисдикцию, а также финансовые потери и широкомасштабные нарушения прав законопослушных российских физических и юридических лиц [2].

К Российской ассоциации электронных коммуникаций присоединились

и представители Google, опубликовавшие свою Позицию по вопросам авторского права в интернете 13 июля 2013 года. Интернет – провайдер также обращал внимание на то, что «по международной практике, уведомление от правообладателя должно содержать указание на объект авторского права. В настоящий момент в законопроекте говорится об «авторе и наименовании произведения». Ситуация, при которой информационный посредник будет обязан самостоятельно разыскивать на своем ресурсе нелегальный объект, в условиях огромного массива данных, которые каждую минуту выгружаются в Интернет, чревата парализацией работы ресурса и, как следствие, может навредить тем правообладателям, которые на этом ресурсе зарабатывают» [4]. При этом в компании уверены, что жесткое регулирование, якобы задуманное с целью побороть контрафакт, способно не только навредить развитию Интернета и погубить платформы дистрибуции легального контента, но также лишит правообладателей маркетинговых и финансовых возможностей и, кроме того, затронуть такие сферы, как электронная торговля и онлайн-коммуникации. Еще одного крупный интернет - провайдер, компания Яндекс, также охарактеризовала законопроект как технически нереализуемый и потенциально опасный [5].

Тем не менее, новый законодательный акт был принят в кратчайшие сроки: 6 июня 2013 года законопроект был внесен в Государственную Думу, а уже 2 июля его подписал Президент Российской Федерации. При этом, как утверждают представители интернет-индустрии, принимавшие активное участие в разработке закона, их предложения по совершенствованию документа в окончательном варианте закона учтены не были. В то же время нужно отметить, что в итоге в поле действия «антипиратского закона» попала только видеопродукция. Однако уже сейчас пользователи сети «ВКонтакте» намерены выкладывать в сеть видеоконтент, пользуясь способом, апробированным на выгрузке музыкальных произведений. Причем вопрос этот в открытую обсуждается на страницах сообществ.

Большинство торрент-трекеров, где в последние годы и распространяется нелегальный контент, также нашли возможность обойти «антипиратский закон». Наиболее крупных ресурсы сейчас разместились на зарубежных серверах, заблокировать доступ к которым Роскомнадзор не имеет возможности. Зарубежные хостинг-провайдеры не обязаны подчиняться решению Мосгорсуда, а операторы связи не способны справиться с таким объемом работы. О том, что ситуация примет именно такой оборот, еще на стадии обсуждения законопроекта предупреждали как интернет – провайдеры, так и представители наиболее известных ресурсов. «Если закон заработает в полную силу, то любой провайдер на территории РФ обязан фильтровать трафик, исключая из него тысячи, если не десятки тысяч ресурсов. Вам любой специалист подтвердит, насколько это затруднит работу оператора связи, и насколько легко обходятся такие «запреты». В России серверов у нас уже давно нет, слишком велики риски неправового вмешательства в нашу деятельность», - сказал, в частности, в интервью порталу Siliconrus.com юрист компании Dreamtorrents (компания-владелец сайта Rutracker.org, изначально известного как Torrents.ru и ставшего причиной не одного скандала, связанного с

нарушением законодательства), Александр Волков [6]. Не удивительно, что нелицензионный контент до сих пор доступен пользователям сети. Кстати, новый закон не предусматривает ответственности за скачивание спорного контента. Однако, если бы такая норма существовала, вопрос о ее применении вызвал бы еще больше споров.

Так или иначе, ресурс Rutracker.org продолжает работу. На главной странице еще одного известного торрент-трекера Rrutor.org размещена ссылка «Информация по блокировкам». Пройдя по ней, можно ознакомиться методами обхода блокировок. Причем не только указанного ресурса, но и других заблокированных сайтов [7]. Аналогичные рекомендации можно найти и на прочих ресурсах, выкладывающих пиратский контент. Причем данная информация находится в открытом доступе, ее может получить любой желающий и, что характерно, она активно распространяется пользователями сети интернет. Поэтому, несмотря на то, что трекер Rrutor.org включен в реестр запрещенных сайтов Роскомнадзора, получить к нему доступ не составляет труда.

Тем не менее, ряд депутатов российской Государственной Думы считают, что закон № 187-ФЗ работает корректно. Хотя отсутствие заметных результатов вызывает массу споров о необходимости существования документа в его нынешней редакции. Особенно на фоне того, что в последние несколько лет администрация большинства торрент-трекеров, включая Rrutor.org и Rutracker.org, а также крупных социальных сетей, таких как «ВКонтакте», добровольно удаляли нелегальный контент по просьбе правообладателей. По словам Александра Волкова, мелкие правообладатели присылают администрации Rutracker.org заявки на удаление ссылок, а для крупных вендоров существуют специальные аккаунты, через которые они могут закрывать раздачи, нарушающие их права [6]. Таким образом вопрос удаления спорного контента решается в досудебном порядке, а сам ресурс продолжает работать в обычном режиме. Система, предусмотренная «антипиратским законом», по-видимому, должна была переложить работу по выявлению нелицензионного контента с правообладателей на хостинг-провайдеров и владельцев сайтов. Но, как уже упоминалось, технически это почти неосуществимо. И даже более того: по мнению представителей торрент-ресурсов, а также интернет-провайдеров, новая система, по которой правообладатель должен действовать через суд и Роскомнадзор, только усложнила процедуру удаления спорного контента.

В настоящее время крупнейшие представители интернет-индустрии работают над альтернативной версией закона, который можно будет применять на практике, не нарушая прав провайдеров, операторов и самих правообладателей. В сентябре 2013 года в пресс-центре РИА «Новости» прошла научно-практическая конференция «Право на Download 2013: Защита интеллектуальной собственности в Интернете: юридические, технологические, процедурные, организационные аспекты», в ходе которой планировалось осветить практику применения «антипиратского закона». По итогам мероприятия была принята резолюция, отражающая основные принципы и тезисы отраслевого подхода к регулированию авторских прав в сети. Среди прочих положений, в документе говорится о необходимости

замены подведомственности Мосгорсуду на подведомственность Суду по интеллектуальным правам; необходимости детализирования требования к заявлению правообладателя об обеспечительных мерах, а также установления требования указывать URL в заявлении правообладателя [8]. Данные требования должны быть учтены при подготовки новой версии «антипиратского закона», сфера применения которого будет расширена на музыкальные и литературные произведения, а также компьютерные программы.

#### **Литература:**

1. Федеральный Закон Российской Федерации от 2 июля 2013 г. N 187-ФЗ г. Москва
2. <http://raec.ru/times/detail/2609/>
3. <http://www.rg.ru/2013/06/14/vkontakte-site.html>
4. <http://googlerrussiablog.blogspot.ru/2013/06/google.html>
5. <http://habrahabr.ru/company/yandex/blog/182522/>
6. [http://www.siliconrus.com/2013/07/piracy\\_vse-v-odnom/](http://www.siliconrus.com/2013/07/piracy_vse-v-odnom/)
7. <http://www.rutor.org/torrent/178905>
8. <http://runet-id.com/event/pravodownload2013/>

**Морозова В. В.**

### СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБЛАСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

На становления современной логопедии XXI века оказали существенное влияние научные открытия, произведенные вследствие длительных и скрупулезных исследований зарубежными и отечественными учеными XIX и XX веков.

В XIX веке наблюдалось возрастание интереса к изучению патологий речи, что связано с расширением просветительской деятельности, с созданием новых и уточнением, дополнением уже существующих наук, на базе которых формируются знания о речевых нарушениях. Повывсившийся интерес привел к новым открытиям в области логопатологии, с которой берет начало логопедия XX века.

Формирование отечественной логопедии в XX веке шло бурным ходом. За это столетие опубликованы основополагающие труды корифеев науки, посвященные изучению проблем логопедии, созданы научные школы (В.К. Орфинской [1], Р.Е. Левиной [2], Р.И. Лалаевой [3] и т.д.), в которых лица с той или иной речевой патологией рассматривались с точки зрения клинического, лингвистического, психологического, педагогического, психолингвистического аспектов.

Однако на современном этапе развития логопедии остается нерешенным целый ряд проблем, которые нам в ближайшее время предстоит разрешить через реализацию ряда задач, поставленными перед нами государственной системой образования в целом и коррекционной педагогикой в частности (осуществление информационного обеспечения процесса принятия решений в области структурного совершенствования системы специального образования; формирование условий для качественного

функционирования психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК) на территории страны и т.д.).

За годы существования науки логопедии в ней происходят колоссальные изменения, которые касаются разных ее сторон. Так, перемены касаются логопедических терминов: от названия самой науки (до конца XX века логопатология – с конца XX века логопедия) и большинства речевых нарушений (которые не только изменялись, но и уточнялись и добавлялись) до наименования отдельных систем речи (до конца XX квалифицированный слух – с конца XX века фонематическая система) и состояний и функций речевых компонентов (фонетико-фонематического и лексико-грамматического).

Изменения происходят и в категориальном аппарате науки логопедия. Так приобретают другое звучание и направленность объект науки и ее предмет, преобразована цель логопедии и дополнены задачи науки.

В современных научных изданиях все больше наблюдается преобладание психолингвистического и психолого-педагогического аспектов в исследовании и коррекции патологий речи (Л.В. Матвеева [4], Е.В. Вавинова [5], Т.Н. Винтаева [6] и др.).

Эти аспекты приобретают особую значимость в связи с существованием одной из актуальных проблем современной логопедии – проблемы сложного речевого дефекта, в структуре которого наличествует целый комплекс речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи.

Логопеды XXI века, занимающиеся исследованием проблемы сложного речевого дефекта (Е.Н. Буслаева [7], Н.П. Задумова [8], Н.Н. Китаева [9] и др.), опираясь на литературные данные своих предшественников, ставят перед собой следующие задачи: выявление биологических и социальных причин нарушения речевого развития; разработка методов и критериев раннего диагностирования отклонений; изучение путей совершенствования системы ранней коррекционной помощи лицам всех возрастов с речевыми отклонениями; определение путей проведения своевременной профилактики возникновения речевых нарушений, перехода их в хронические формы, а также предупреждение последствий речевой патологии.

В настоящее время проблемы диагностики, коррекции и профилактики речевых нарушений чрезвычайно актуальны. Это связано с тем, что резко увеличивается численность детей, подростков и взрослых, страдающих речевой патологией.

Многие современные ученые принимают активное участие в разработке и совершенствовании диагностических психолого-медико-педагогических методик, понимая, что раннее выявление речевой патологии, точность диагностики позволяют надеяться на благоприятный прогноз и свести к минимуму последствия речевой патологии, что имеет огромное значение, особенно для лиц со сложной структурой речевого дефекта.

Осуществляя раннюю качественную коррекцию нарушений речи, логопеды: стремятся максимально сократить разрыв между моментом обнаружения речевого недоразвития и началом целенаправленной коррекционной помощи; рекомендуют снижение временных границ



начала специального образования; советуют обязательно включать родственников в коррекционный психолого-педагогический процесс; стараются охватить коррекцией различные сферы развития человека; опираются на использование уже имеющихся знаний и новых открытий в области психолингвистики, психологии и педагогики и т.д.

При ранней диагностике и своевременно начатом комплексном коррекционном воздействии в целом и в речи в частности (на 2-3 году жизни), часть детей, несмотря на сложность дефекта, к 4-5 годам приближается по уровню общего и речевого развития к возрастным стандартам. Это позволяет рекомендовать для некоторых детей со сложным речевым дефектом интегрированное обучение в массовом детском саду, а в дальнейшем и в школе, при условии сохранения систематической коррекционной помощи со стороны педагога-логопеда, психолога, под наблюдением врачей: психоневролога, психиатра и т.д.

Современная логопедия позволяет правильно понимать сложную структуру речевого дефекта, что дает возможность не только устанавливать точный диагноз, определять тип специального учреждения и методы коррекционной работы, но и прогнозировать нарушения вторичного порядка, которые можно избежать при использовании своевременных профилактических мероприятий.

Ученые XXI века занимаются научными изысканиями и разработкой профилактических медико-психологических и педагогических методов воздействия, позволяющих полноценно использовать защитные механизмы организма в целом, направленных на предупреждение возникновения речевых нарушений, перехода их в хронические формы, на предотвращение последствий речевой патологии, а также на осуществление социально-трудовой адаптации лиц, страдающих речевой патологией.

Все профилактические мероприятия основываются на своевременном использовании мер психолого-педагогического и социального предупреждения речевых расстройств и нарушений вторичного и третичного порядка.

Т.о., на современном этапе развития логопедия предстает перед нами как состоявшаяся наука, имеющая обновленную, уточненную и дополненную категориально-терминологическую базу со своими проблемами и желаниями, стремлениями и усилиями современных ученых найти способы их разрешения. В современной логопедии приобретает особое значение тщательное всестороннее изучение каждого ребенка, которое позволяет построить оптимальный вариант предупреждения, выявления и устранения речевых нарушений, используя знания смежных наук, и применяя их в наиболее ранние сроки.

#### **Литература:**

1. Орфинская В.К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии. Развитие мышления и речи у аномальных детей. – Л., 1963. – Т.256. – С. 241-259.

2. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей. – М., 1954.

3. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. – М., 1983.

4. Матвеева Л.В. Развитие связной письменной речи учащихся старших

классов с интеллектуальным недоразвитием на основе моделирования речевого высказывания. – СПб., 2001.

5. Вавинова Е.В. Формирование синтаксических структур в речезыковой деятельности учащихся первого класса общеобразовательной школы с общим недоразвитием речи III уровня (на примере предложений). – Ростов н/Д., 2006.

6. Винтаева Т.Н. Коррекция мелкой моторики в связи с развитием сенсомоторного компонента речи у первоклассников с нарушением интеллекта. – М., 2002.

7. Буслаева Е.Н. Развитие фонематического восприятия умственно отсталых школьников младших классов. – М., 2003.

8. Задумова Н.П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью. – СПб., 2006.

9. Китаева Н.Н. Особенности коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с задержкой психического развития. – СПб., 2002.

### **Морозова В. В., Пономарева Е. В.**

#### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ВОСПИТАТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

В современных условиях реформирования образования все более актуальной становится проблема поиска новых форм, методов, приемов и средств логопедической работы, повышающих эффективность коррекционного процесса.

Теоретические исследования (В.П. Глухов [1], Л.Н. Крылова [2, 3], Н.Я. Ларионова [4]) и практические наблюдения в этом направлении выявили, что в группе дошкольников с речевыми нарушениями успех коррекционно-логопедической работы в большой степени зависит от логопедизации учебно-воспитательного процесса, что предполагает необходимость планирования и организации четкого, скоординированного взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Совместная деятельность учителя-логопеда и воспитателей ДОУ организуется в соответствии со следующими **целями**: повышение результативности коррекционно-логопедической работы; рациональное распределение занятий логопеда и воспитателей в течение дня для исключения перегрузки детей; адекватный подбор форм, методов, приемов и средств коррекционно-педагогической деятельности логопеда и воспитателей, нацеленных как на всю группу детей, так и на отдельного ребенка.

Основные **виды** организации совместной деятельности учителя-логопеда и воспитателей:

1) совместное изучение содержания программ ДОУ и составление совместного плана работы. Воспитатели должны знать содержание не только тех разделов программы, по которым он непосредственно проводит занятия, но и тех, которые проводит логопед, так как правильное планирование занятий воспитателя обеспечивает необходимое закрепление материала в разных видах деятельности детей;

2) открытые занятия учителя-логопеда с целью знакомства воспитателей

с основными приемами обучения, подбором наглядного и речевого материала, а также с требованиями, предъявляемыми к речи детей. Воспитатели непосредственно на занятиях оценивают возможности и способности каждого ребенка. Открытые занятия воспитателей, на которых логопед проверяет правильность подбора и использования методов и приемов работы по закреплению речевых умений детей;

3) обсуждение результатов совместной работы с детьми, которая велась на занятиях и вне них;

4) совместная подготовка к детским праздникам (логопед отбирает речевой материал, а воспитатель закрепляет его);

5) разработка общих рекомендаций для родителей.

**Функции логопеда и воспитателя** по развитию речевых (языковых) компонентов дошкольников и неречевых психических процессов, связанных с речью.

*Функции логопеда:*

1) Развитие фонетического компонента языковой системы:

а) общих речевых навыков (дыхания, голоса, артикуляторной моторики), звукопроизношения;

б) восприятия и воспроизведения звуко-слоговой структуры слов;

в) просодической организации речи (темпа, неречевого и речевого ритма с опорой на зрительное и слуховое восприятие, логического и вербального ударения, интонации);

2) Формирование фонематических процессов:

а) фонематического восприятия;

б) фонематического анализа и синтеза;

в) фонематических представлений;

3) Совершенствование состояния лексического компонента речи:

а) денотативного аспекта лексических значений слов;

б) сигнификативного аспекта лексических значений слов;

в) структурного аспекта лексических значений слов;

г) исследование коннотативного аспекта лексических значений слов;

4) Развитие процесса словообразования имен существительных, имен прилагательных, глаголов;

5) Формирование грамматического строя речи:

а) процесса словоизменения имен существительных, имен прилагательных, глаголов;

б) синтаксической структуры предложения;

6) Совершенствование связной речи (диалогической и монологической речи);

7) Совершенствование графо-моторных навыков и знакомство детей с азами грамоты (уточняем артикуляцию звуков, даем их характеристику, соотносим звук с буквой и печатаем буквы).

8) Развитие неречевых психических функций, тесно связанных с речью: словесно-логического мышления, памяти, внимания, воображения;

9) Предупреждение нарушений письма и чтения.

*Функции воспитателя:*

1) Совершенствование речевого дыхания, артикуляционной и

тонкой ручной моторики детей. Постоянный контроль над правильным произношением поставленных звуков, дифференцируя их со смешиваемыми фонемами на слух и в произношении, используя речевой материал, рекомендуемый логопедом;

2) Учет лексической темы, выбранной логопедом, при проведении всех занятий в группе в течение недели. Активизация, обогащение и уточнение словарного запаса детей по текущей лексической теме во всех режимных моментах;

3) Включение отработанных грамматических конструкций в ситуацию естественного общения у детей. Контроль над грамматической правильностью речи детей в течение всего времени общения с ними;

4) Формирование связной речи (заучивание стихотворений, потешек, пересказ текстов, знакомство с художественной литературой и пр.);

5) Закрепление графо-моторных навыков.

6) Развитие внимания, памяти, вербально-логического мышления, воображения в игровых упражнениях на бездефектном речевом материале.

Работа воспитателей и работа логопеда по совершенствованию речевых умений и навыков различна по организации, приёмам, по продолжительности. Основное отличие: логопед предупреждает появление дефектов речи, корректирует имеющиеся речевые нарушения, проводит профилактику возникновения вторичных наслоений, а воспитатели под руководством логопеда закрепляет полученные положительные результаты, а также организуют предварительную работу по подготовке к некоторым занятиям логопеда (воспитатель проводит лепку или рисование по теме, дидактические, настольные, сюжетно-ролевые, подвижные игры, беседы, наблюдения, знакомит детей с произведениями художественной литературы по данной тематике), тем самым, обеспечивая необходимую познавательную и мотивационную базу для формирования речевых знаний и умений.

Воспитатели выполняют задания учителя-логопеда ежедневно, используя индивидуальные, подгрупповые и фронтальные формы работ, а также режимные моменты.

1) Индивидуальные занятия проводятся в утреннее (с 8.00 до 9.00 часов) и вечернее время (с 15.00 до момента взятия ребенка родителями). Работа проводится по рекомендациям учителя-логопеда, адресованных конкретному ребенку (проговаривание слогов, слов, предложений, текстов на автоматизацию поставленного звука; повторение лексико-грамматических упражнений и пр.).

2) Подгрупповые занятия с 2-6 детьми с одинаковыми речевыми возможностями. Работа с подгруппой проводится в вечернее время (с 15.30 ч.) по заданию логопеда. Все задания должны быть знакомы детям и подробно объяснены воспитателю. Наглядный и речевой материал отбирает сам логопед. Дети, не имеющие задания логопеда, могут быть заняты настольно-печатными играми, играми по формированию мелкой моторики (мозаики, конструкторами и т.п.), логопедическими раскрасками, свободным рисованием, лепкой, конструированием, т.е. теми видами деятельности, которые не требуют в данный момент непосредственного

участия или присутствия воспитателей.

3) Фронтальные занятия по программе и в соответствии с календарным планом логопедической работы, которые могут проводиться в первую или во вторую половину дня. На фронтальных занятиях воспитатели реализуют не только обучающие, развивающие и воспитательные, но и коррекционные задачи по совершенствованию речевых умений дошкольников. Воспитатель обязательно присутствует на всех фронтальных занятиях логопеда, делает записи, отдельные элементы логопедического занятия он включает в свои фронтальные занятия.

4) Коррекционная работа вне занятий: во время режимных моментов, самообслуживания, хозяйственно-бытового труда и труда на природе, на прогулке, экскурсии, в играх и развлечениях и пр. Особая значимость этой работы заключается в том, что она предоставляет возможность широкой практики свободного речевого общения детей и закрепления речевых навыков в повседневной жизни и деятельности детей.

Таким образом, воспитатели должны знать основные направления коррекционной программы, возрастные и индивидуальные особенности формирования речи дошкольников, понимать особенности произносительной и лексико-грамматической сторон речи и учитывать речевые возможности каждого ребенка в процессе учебной и вне учебной деятельности.

Правильное, педагогически оправданное взаимодействие воспитателей и логопеда, объединяющее их усилия в интересах коррекции речи у детей, в своей основе имеет создание доброжелательной, эмоционально-положительной обстановки в логопедической группе.

Психологическая атмосфера в детском коллективе укрепляет веру детей в собственные возможности, позволяет сглаживать отрицательные переживания, связанные с речевой неполноценностью, формировать интерес к занятиям. Для этого воспитатели, как и учитель-логопед, должны иметь знания в области возрастной психологии, индивидуальных психофизических различий у детей дошкольного возраста. Им необходимо уметь разбираться в различных негативных проявлениях поведения детей, вовремя замечать признаки повышенной утомляемости, истощаемости пассивности и вялости.

Правильно организованное психолого-педагогическое воздействие воспитателей в большинстве случаев предупреждает появление стойких нежелательных отклонений в поведении, формирует в логопедической группе коллективные доброжелательные, социально приемлемые отношения.

#### **Литература:**

1. Глухов В.П. Взаимосвязь в работе логопеда и воспитателя по развитию связной речи детей дошкольного возраста с ОНР. – М., 1993.
2. Крылова Л.Н. О преемственности в речевой работе воспитателя и логопеда детского сада // Дефектология. - № 1. - 1978. – С. 57-62.
3. Крылова Л.Н. О преемственности в речевой работе воспитателя и логопеда детского сада // Дефектология. - № 2. – 1978. – С. 62-68.
4. Ларионова Н.Я. Осуществление взаимосвязи в работе логопеда и воспитателя // Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи. – М., 1987.

## ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Метою державної Національної програми «Освіта» («Україна ХХІ ст.») є виведення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу, що можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки і впровадження сучасних педагогічних технологій. Саме цим зумовлена зараз увага педагогів, методистів до інновацій [1].

Педагогічні інновації пов'язані сьогодні із застосуванням інтерактивних технологій у навчальній та виховній діяльності вчителя. «Інтерактивний» означає здатність взаємодіяти в процесі бесіди, діалогу з чимось (комп'ютером), або кимось (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це насамперед діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня.

Суть інтерактивного навчання: навчальний процес організований так, що всіх учасників залучено до процесу пізнання, формування висновків, створення певного результату, де кожен робить індивідуальний внесок, обмінюється знаннями, ідеями, способами діяльності.

Уроки світової літератури – це напружена, науково організована й результативна праця всіх учнів у співтворчості з учителем, яка розвиває творчі здібності учнів; сприяє здобуванню знань учнями самостійною роботою думки; диференціює та індивідуалізує процес навчання; стимулює роботу з додатковою літературою; розвиває аналітичне мислення, вміння робити узагальнення; формує в учнів навички самооцінки та самоконтролю своєї навчальної діяльності [2].

Одним із кроків підвищення ефективності уроку є впровадження інтерактивних технологій навчання. О.І. Пометун та Л.В. Пироженко визначили умовну робочу класифікацію цих технологій за формами навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні технології [3]. Вони розподіляють їх на чотири групи залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- інтерактивні технології кооперативного навчання;
- інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- технології ситуативного моделювання;
- технології опрацювання дискусійних питань.

Інтерактивні технології кооперативного навчання. Парна і групова робота організовується як на уроках засвоєння, так і на уроках застосування знань, умінь та навичок. Це може відбуватися одразу ж після викладу вчителем нового навчального матеріалу, на початку нового уроку замість опитування, на спеціальному уроці, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок, або бути частиною повторювально-узагальнюючого уроку.

Технології колективно-групового навчання. До цієї групи належать інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу. Обговорення проблеми в загальному колі. Це загальновідома технологія, яка застосовується, як правило, в комбінації з

іншими. Її метою є прояснення певних положень, привертання уваги учнів до складних або проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань тощо.

Технології ситуативного моделювання. Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення учня в гру. Використання гри в навчальному процесі завжди стикається з протиріччям: навчання є процесом цілеспрямованим, а гра за своєю природою має невизначений результат (інтригу). Тому завдання педагогів при застосуванні гри у навчанні полягає у підпорядкуванні гри, визначеній дидактичній меті.

Ігрова модель навчання покликана реалізувати ще й комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій; надання дитині можливості самовизначення; надихання і допомога розвитку творчої уяви; надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки. Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учням надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише означуваними правилами гри. Учні самі обирають власну роль у грі, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за обране рішення. Вчитель в ігровій моделі виступає як: інструктор, тренер, головуючий, ведучий.

Сюжет рольових літературних ігор визначається відповідно до змісту навчального матеріалу з літератури (вивчення художнього твору, біографії письменника, теоретико-літературних понять). Роль – це той образ, в який втілюється учасник рольової гри. Специфіка рольової гри полягає в тому, що діяльність учня наповнюється новим змістом: він займає нову позицію за уявлених умов, усі його дії й переживання визначаються роллю, яку він виконує у грі.

Технології опрацювання дискусійних питань. Дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. Вони значною мірою сприяють розвитку практичного мислення, дають можливість визначити власну позицію, формують навички відстоювати свою думку, поглиблюють знання з проблеми, що обговорюють. Сучасна дидактика визнає велику освітню і виховну цінність дискусій.

Застосування обчислювальної техніки у навчально-виховному процесі відкриває нові шляхи в розвитку навичок мислення і уміння вирішувати складні проблеми, надає принципово нові можливості для активізації навчання, дозволяє зробити аудиторні і самостійні заняття більш цікавими, динамічними і переконливими, а величезний потік інформації, що вивчається, легко доступним [4].

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроків. Як правило, структура таких занять складається з п'яти елементів:

- мотивація;
- оголошення представлення теми та очікування навчальних

результатів;

- надання необхідної інформації;
- інтерактивна вправа - центральна частина заняття;
- підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку.

Розглянемо кожен із цих елементів ґрунтовніше, аналізуючи його методику відтворення в рамках уроків світової літератури.

Мотивація. Мета – сфокусувати увагу учнів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної теми. Мотивація є своєрідною психологічною паузою, яка дає можливість учням насамперед усвідомити, що вони зараз почнуть вивчати інший (після попереднього уроку) предмет, що перед ними інший учитель і зовсім інші завдання. Крім того, кожен тему можна реально вважати засвоєною, якщо вона (тема) стала основою для розвитку в особистості суб'єкта пізнання власних новоутворень. Отже, суб'єкт навчання може бути максимально налаштований на ефективний процес пізнання, мати в ньому особистісну, власну зацікавленість. Усвідомлювати, що і навіщо він зараз робитиме. Мотивація чітко пов'язана з темою уроку, вона психологічно готує учнів до її сприймання, налаштовує їх на розв'язання певних проблем.

Оголошення, представлення теми та очікування навчальних результатів. Мета цього етапу полягає в тому, щоб забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти на уроці і чого від них чекає вчитель. Напередодні уроку пишу на дошці те, чого я очікую від них на уроці. Але на окремих уроках до визначення очікуваних результатів залучаю і учнів. Це також дуже важливий етап уроку, тому що учні (не усвідомивши, чого від них очікують) можуть сприйняти навчальний процес як ігрову форму, не пов'язану з навчальною діяльністю.

Таким чином, формулювання результатів під час проектування уроку є обов'язковою і важливою процедурою. Тому що правильно сформульовані, а потім досягненні результати – це 90% успіху. Однак, досягти результатів у інтерактивній моделі ми зможемо, тільки залучивши до діяльності учнів. На такому уроці дуже важливо нагадати учням, що наприкінці уроку ви будете перевіряти, наскільки вони досягли таких результатів. Зразковою є та ситуація, коли після уроку учень не тільки знає, розуміє, чого він досяг, а й чого він хотів би досягнути на наступному уроці.

Надання необхідної інформації. Мета цього елементу – дати учням достатню інформацію, для того щоб на її основі виконувати практичні завдання, але за мінімально короткий час. Це може бути міні-лекція, читання роздаткового матеріалу, виконання домашнього завдання, опанування інформації за допомогою технічних засобів навчання або наочності. Для досягнення максимального ефекту уроку можна подавати інформацію для попереднього домашнього вивчення.

Інтерактивна вправа – центральна частина заняття. Її метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результатів уроку. На цьому етапі уроку вчителю бажано дотриматись такої послідовності: інструктування, де вчитель розповідає про мету вправи, правила, послідовність дій і кількість часу на виконання завдань; залежно від того, яку тут застосовуємо технологію, об'єднуємо учнів або розподіляємо ролі; далі йде виконання



вправи, де вчитель виступає як організатор, помічник, ведучий дискусії; презентація результатів.

Підбиття підсумків уроку. Вчителю варто задуматись над тим, що підбиття підсумків уроку – це дуже важливий етап інтерактивного заняття. Саме тоді пояснюється зміст проробленого; підводиться риска під знаннями, що повинні бути засвоєні, і встановлюють зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що знадобиться їм у майбутньому.

Реформування освіти в Україні передбачене не тільки інструктивними листами Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, але й самим часом, дійсністю. Із розвитком комп'ютеризації, телебачення наше суспільство втрачає читача художньої літератури. Проблема удосконалення уроку світової літератури дискутується стільки ж, скільки існує ця дисципліна, бо урок є основною ланкою навчально-виховного процесу. На уроках світової літератури в учнів формуються найважливіші соціально-моральні уявлення й орієнтири, вивчення літератури сприяє вихованню суспільно зрілої, активної, творчої особистості. Одним із головних завдань нинішнього учителя світової літератури є формування особистості через виховання кваліфікованого читача. Внаслідок цього виникає необхідність удосконалення методики викладання світової літератури в цілому, зокрема ж – оптимізації методичних прийомів і форм шкільного аналізу художнього тексту, спрямованих на досягнення цілісності сприймання шкільного курсу світової літератури, побудови системи уроків, що допомагає простежити духовне зростання учнів. Аналізуючи все вище сказане, відмітимо, що на уроках світової літератури варто використовувати інтерактивні технології, що дадуть максимальний навчальний результат. Критерієм доцільності застосування інтерактивних технологій є їхня ефективність: вони дозволяють за менший термін навчання засвоїти більше інформації, сприяють прискореному оволодінню програмовим матеріалом, тому з'являється більше часу на закріплення і практичне застосування знань, умінь і навичок.

### **Література:**

1. Довідник учителя зарубіжної літератури / [Авт.-упоряд. В.Л. Федоренко]. - Х.: Веста: Ранок, 2006. - 384 с.
2. Зарубіжна література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5-12 кл. / За ред. Д.С. Наливайка. - К.: Перун, 2005. - 112 с.
3. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: [наук.-метод. посібник] / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. - К.: А.С.К., 2004. - 192 с.
4. Дементієвська Н.П. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів / Н.П. Дементієвська, Н.В. Морзе // Інформаційні технології і засоби навчання: 36. наук. праць / За ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука. - К.: Атака, 2005. - С. 76 - 95.

**Потиєнко М. А.**

## **НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Развитие современной педагогики характеризуется повышенным вниманием к творческому потенциалу человека, созданием

образовательной среды, способствующей его саморазвитию. Существующая в системе высшего образования острая потребность в подготовке интеллектуальных, инициативных, творческих специалистов сопровождается растущей неудовлетворенностью образовательным процессом, не уделяющим должного внимания проявлению и развитию креативности как общей способности к творчеству. Между тем, эффективность будущей профессиональной деятельности студента зависит не только от приобретенных в вузе профессиональных знаний и умений, но и от способности творчески их применять.

Теоретический анализ проблемы развития креативности личности показал: большинство исследователей склонны утверждать, что креативные способности человека с помощью специально организованных занятий и создания креативной среды могут быть «стимулированы и улучшены». Поскольку креативность выступает «как системное свойство, как объединяющее – создающее гештальт-качество целой личности» [1, с.514-520], мы считаем, что, воздействуя на неё определёнными приёмами и способами деятельности, можно стимулировать и изменять, воздействуя на «потенциальную» креативность, возможно формировать «актуальную» креативность личности.

Проблема развития креативности важна для любого человека и всего общества в целом. Развитие креативности у будущего учителя-филолога позволит по-иному взглянуть на многие педагогические проблемы освоения образовательной программы.

Динамика развития креативной педагогики у будущих учителей-филологов обуславливает новый статус этой науки: будучи адаптированной к учебному процессу в виде креативных дисциплин, она может стать необходимым инструментом актуализации творческого потенциала личности в учебном процессе. Формирование креативности в филологических дисциплинах актуализирует проблемы диалектического взаимодействия социального бытия и индивидуально-личностной жизни человека. Однако сами предметы филологического цикла остаются в понимании преподавателей и студентов, прежде всего, предметами, ориентированными на профессиональную филолого-педагогическую деятельность, на формирование профессиональных умений и навыков.

Необходимость изучения проблемы креативности будущих учителей филологов объясняется, прежде всего, возникшими противоречиями между:

1. осознаваемой в обществе необходимостью воспитания творческой личности и недостаточной разработанностью педагогических основ развития креативности;
2. востребованностью современной школой творческого учителя и отсутствием ориентации высшего образования на формирование креативной личности;
3. значительным творческим потенциалом филологических дисциплин и их узкопрофессиональной трактовкой в практике обучения [2, с. 28].

Таким образом, проблема нашего исследования состоит в преодолении

объективно назревшего противоречия между репродуктивным узкопрофессиональным характером традиционно сложившейся системы обучения и насущной потребностью общества в формировании креативной личности будущего учителя.

Условием развития креативности студентов является наличие *образца для подражания*. Образец в лице преподавателя вуза, не всегда может обладать высоким уровнем креативности, что с психологической точки зрения подтверждает идею о принципиальной незавершённости личности и об обретении собственной уникальности личности через диалог с «другим» [3, с.316].

Ведущие методы формирования креативности, предполагающие как традиционное, так и инновационное их использование: эвристический (метод «мозгового штурма», эвристические вопросы, инверсия, эмпатия, синектика, метод художественной интерпретации текста культуры); исследовательский (метод проектов, кейсов (ситуаций), образовательного путешествия, метод критико-публицистический, моделирование, эксперимент, наблюдение) и рефлексивный (портфолио).

Критериями определения уровня сформированности креативности студентов-филологов являются:

- стремление к удовлетворению потребности в самоактуализации, самореализации, саморазвитии через профессионально-творческую деятельность;
- способность к определению творческой задачи для успешного осуществления собственной методической деятельности;
- способность к созданию критического текста читателя-профессионала;
- способность к созданию собственного художественного и публицистического текста;
- владение методическим инструментарием развития литературно-творческих способностей учеников;
- способность студентов научить учеников создавать свой текст читателя-критика (анализ и интерпретацию художественного текста);
- способность студентов научить учеников создавать свой художественный и публицистический текст;
- способность к уверенным и эффективным действиям в ситуации неопределённости на уроках, во внеклассной работе по предмету [4, с.43].

Разработанные критерии позволяют фиксировать индивидуальные показатели сформированности креативности у каждого конкретного студента - будущего учителя-филолога и определить, к какому типу учителей по уровню креативности он относится: учителю-ретранслятору, учителю-экспликатору, учителю-импровизатору или учителю-исследователю.

Необходимость введения креативности в понятийное поле высшего педагогического образования, определение сущности этого понятия требует от нас изучения конкретных методических концепций развития творческих способностей личности, чему мы и предполагаем посвятить свое более детальное исследование.

## Литература:

1. Хьелл Л., Зиглер Д., Теории личности (Основные положения, исследование и применение). – СПб: 1997. - с. 514-520. Режим доступа: [http://www.treko.ru/show\\_article\\_586](http://www.treko.ru/show_article_586)
2. Стародубцева Татьяна Евгеньевна. Психолого-педагогические условия развития креативности у будущих учителей музыки// Дис. – Воронеж: 2001. – 174 с.
3. Зимняя И.А.и др. Педагогическое общение как решение коммуникативных задач. – М.: 1980. – 414 с.
4. Брякова И.Е. Формирование креативных качеств личности в процессе открытого образования //Человек и образование. – 2009. – №1. – С.41-46.

## Прищеп А. А.

### ЭРГОНОМИКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

Современные технологии, активно развиваясь, способствуют развитию ряда наук в дизайне: это науки формообразования, антропометрии, бионики и мн.др. эргономические свойства дизайн-предметов влияют на огромное количество составляющих как социального, психологического и эмоционального уровня. Таким образом, в современных условиях обучение дизайнера, должно сопровождаться изучением методов и приемов эргономики.

Маяковский В. в 1920 г. сказал, если на технику не надеть намордника она всех перекусаёт. В современном мире техника «пожирает» человека. Огромное количество аварий и катастроф. Основная причина человеческий фактор. Неблагоприятные условия окружающей среды, несогласованность элементов (приборов, аппаратуры) объектов потребления делают практически невозможным выполнение жизненно важных функций. Проектируя среду нужно учитывать эффективность. Удобство, комфорт, безопасность, удовлетворение. Развитие эргономики началось с военной техники в США, Великобритании и др.

Эргономика (от греч. – работа и закон) научная дисциплина, комплексно изучающая функциональные возможности человека в трудовых процессах, выявляющая закономерности создания оптимальных условий высокоэффективной жизнедеятельности и, в первую очередь высокопроизводительного труда.

Эргономические свойства проявляются в системе человек – машина (предмет) – среда. Процесс эргономического сопровождения можно представить в виде следующих этапов:

- анализ деятельности
- разработка эргономических требований и показателей
- формирование эргономических свойств среды
- заключительный этап – оценка и аттестация

Открывается не только свойство внешнего вида предмета, но и структурные связи, придающие системе функциональное и композиционное единство. С середины 1980-х годов употребляется

понятие эргодизайн – объединивший человеческий фактор с проектной деятельностью. Различить границы очень сложно. Факторы, определяющие эргономические требования:

- социально-психологические
- антропометрические
- психологические
- физиологическое (биомеханика)
- гигиенические

Составляющей композиционной компонентой в эргономике является формообразование, трехмерная величина, обеспечивающая «жизнь» дизайн-вещи в трехмерной среде.

Чтобы раскрыть такую сложную, основополагающую часть в изучении дизайна изначально следует проследить факторы, влияющие на формообразование как специфическую дисциплину. Минервин Г.Б. отмечает формообразование находят в творческих концепциях, формирующих цели и задачи проектирования. Формообразование, понимаемое как синтез ряда объективных социально-экономических, функциональных, деятельностных, инженерно-технических и других сложно взаимодействующих аспектов образа жизни» [1, с.54].

Он подразделяет дизайнерское творчество на три направления:

- многофакторное – доминанта в организации процессов жизнедеятельности (жилище в городской среде);
- функционально-технологическое – доминанта объекты производственного назначения;
- информационно-эмоциональное – доминанта в организации социокультурного (садово-парковая архитектура и монументальные комплексы).

Таким образом, эргономика, как в историческом, так и в современном процессе занимает не только ведущее место, но и составляет методологию научного познания и формирует базу для дальнейшего исследования.

#### **Литература:**

1. Минервин Г.Б. Основные задачи и принципы художественного проектирования. Дизайн архитектурной среды: Учеб. пособие для вузов. – М.: «Архитектура-С», 2004 – 96 с.

**Пырьев Е. А.**

### ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

**Объектом исследования** в нашей работе стали эмоции студентов вуза к учебной деятельности, существующие на основе эмоциональных установок. В свою очередь, **предметом исследования** выступила эмоциональная мотивация личности.

**Постановка проблемы.** С точки зрения авторитетного исследователя эмоций В.К. Вилюнаса данная психологическая категория является важным побудителем поведения человека, но исследовательских работ, где раскрывалась бы данная функция эмоций в мировой психологии очень мало [1].

Причины неразработанности эмоциональной теории мотивации разнообразны. Так, существует несколько препятствий научного характера, преодоление которых позволит открыть дорогу широким исследованиям эмоций в качестве побудителей поведения человека. Основная проблема – это представление об эмоциях. Вот какими свойствами их награждают в отечественной психологии: *они ситуативны*, т.е. зависят от ситуации; *динамичны*, т.е. временны, появляются неожиданно, также исчезают; *интуитивны и бессознательны* – часто человек не осознает своих переживаний и не знает их причин; *формируются только при жизни* человека.

При таком взгляде на эмоции теоретическая и практическая безысходность мотивационной картины очевидна. На самом деле, как может мотивировать временное, ситуативное, импульсивное и т.д. явление. Между тем, сегодня понятно, что переживание эмоции не является случайным, импульсивным и временным.

**Теоретическое осмысление проблемы.** Известно, что эмоциональные реакции строго индивидуальны или субъективны. Они основаны преимущественно на личном опыте конкретного человека. В его памяти установилась связь эмоции и ситуации, которая ее вызывала в прошлом, например, в детстве или отрочестве. Как правило, **эмоциональная память на события очень устойчивая и сохраняется годами.** Такая память существует в форме эмоциональной установки, готовой развернуться при появлении ситуации в будущем. Соответственно, человек реагирует на эту ситуацию уже выученным способом. Например, если учеба в школе приносила положительные эмоции, то в вузе эмоциональные реакции студента на учебный процесс будут аналогичными или похожими.

**Эмоциональная установка обладает рядом мотивационных характеристик – она существует на бессознательном уровне в форме напряжения, надолго сохраняется и обладает определенной энергетикой.** В момент встречи с предметом эмоциональная установка раскрывается. Человек переживает гнев, ярость, печаль, радость. Появившиеся эмоции являются источником направленных на предмет действий человека.

Эмоциональная мотивация отличается от интеллектуальной сознательной мотивации. Подход к мотивации, основанный на сознательной оценке реальности всегда отстаивал авторитетный российский ученый А.Н. Леонтьев. Для него мотивация отвечает на вопрос: «Ради чего». Ответ на этот вопрос сопровождается направленными действиями в адрес предмета побуждения. С точки зрения результативности деятельности все мотивы Леонтьев поделил на малозначимые «внешние мотивы» и высокозначимые – «внутренние» [3].

Различие эмоциональной и интеллектуальной мотивации можно проследить на примере учебной деятельности студентов вуза. Например, малозначимый учебный мотив - «Ради диплома» может соотноситься с положительными эмоциями в адрес учебы. Также может быть и другая ситуация – отрицательные эмоции в адрес учебы, а учится студент для получения знаний. В последнем примере мотив высокозначимый, но ситуация называется «не хочу, но надо», «стерпится – слюбится» и т.д.

Соотношение переменных эмоциональной и интеллектуальной мотивации неравноправно. Иногда верх берет первая, иногда вторая переменная. Можно предположить, что эмоционально зависимый человек будет прикладывать усилия, если в адрес учебы переживаются эмоции радости и удовольствия. В свою очередь интеллектуальный человек будет ориентироваться на доводы рассудка. Его мотивация и усилия будут во многом определяться мышлением и сознательной оценкой реальности.

В эмоциональной мотивации нет сознательной оценки реальности, но есть эмоция, основанная на опыте человека и побудительные действия в адрес предмета (объекта), с которым эмоция связана эмпирически.

Условно можно выделить четыре группы эмоций и столько соответствующих им действий. Эти действия эмоции используют в своих побудительных схемах, направленных на предмет, с которым связаны эмпирически. Классификация эмоций на группы произведена на основании сходства переживаний. Так, эмоции поделены нами на *активно положительные* (радость, ликование, восторг); *активно отрицательные* (гнев, ярость, злость); *пассивно положительные* (покой, равнодушие, безмятежность); *пассивно отрицательные* (страх, печаль, страдание, горе, разочарование, безысходность, отчаяние). Экспертами, проводившими классификацию эмоций, выступили студенты 4-го курса факультета психологии Оренбургского государственного педагогического университета. Как отмечалось, классификация эмоций производилась на основании сходства переживаний.

Экспериментально нами установлено, что **активно положительные эмоции** (радость, ликование, восторг) приводят человека к активным действиям созидательного характера. Связь этих эмоций с предметом (явлением) направлена на преобразование и совершенствование этой связи. **Активно отрицательные эмоции** (гнев, ярость, злость) побуждают человека на преодоление препятствия посредством волевого усилия. Связь эмоции с предметом, в этом случае, сохраняется с участием волевого напряжения. **Пассивно положительные эмоции** (покой, равнодушие, безмятежность) отличаются тем, что связь эмоции с предметом в этом случае не разрывается, но имеет пассивно оборонительный характер. Действия, используемые данными эмоциями в адрес предметов, направлены на восстановление сил и пополнение энергии. **Пассивно отрицательные эмоции** (страх, печаль, страдание, горе, разочарование, безысходность, отчаяние) побуждают человека к избеганию активных действий, к бездействию или поиску нецелевых альтернатив. Эти эмоции направлены не на созидание, а скорее на разрушение существующих связей [5].

Таким образом, **эмоция**, существуя в форме установки и раскрываясь при встрече с предметом, **выполняет в его адрес мотивационную функцию**. Эмоция действительна, так как побуждает человека предпринимать шаги в адрес предмета, с которым связана эмпирически. Если студент в адрес учебы переживает **активно положительные эмоции** (радость, ликование, восторг), то они приводят его к активным действиям созидательного характера. Активность по овладению знаниями увеличивается. С другой

стороны - переживание **пассивно отрицательных эмоций** (страх, печаль, страдание, горе, разочарование, безысходность, отчаяние») приводит студента к пропуску занятий, опозданию, уходу с занятий раньше положенного и т.д. Эмоционально немотивированный студент будет искать массу причин снижения усилий в учебе.

**Экспериментальное исследование проблемы.** Мотивационную функцию эмоции объективнее исследовать с помощью цветового теста М. Люшера, его сокращенного восьмицветового варианта [4]. Данный диагностический подход отвечает теоретическим конструктам, изложенным выше. Изучение эмоциональных установок студентов к различным сторонам учебной деятельности позволит раскрыть особенности их эмоциональной мотивации.

Так, со времени М. Люшера, а еще раньше В. Вундта принято считать, что цвет – это эмоция, а эмоция – это цвет [2]. Соответственно, цветовая ассоциация респондента с учебой будет являться показателем его эмоциональных установок. В свою очередь выбор цвета в ассоциации – синий, зеленый, черный ... – будет свидетельствовать об особенностях эмоциональной мотивации личности. Преимуществом цветового теста является бессознательность выбора, осуществляемого респондентом.

Цветовая ассоциация имеет следующее психологическое значение. Так, выбор объекта в «синем», «зеленом», «красном» и «желтом» цветах говорит о положительных эмоциональных установках, переживаемых человеком в адрес явления. «Фиолетовый» цвет является нейтральным. В свою очередь «коричневый», «черный» и «серый» свидетельствуют об отрицательных эмоциональных установках.

Эмоции респондентов в адрес учебы не ограничиваются установлением факта «положительное – отрицательное». Здесь органично переплетаются потребности человека и его психические состояния. Каждый цвет в тесте соотносится с эмоцией, что позволяет дать психологическую характеристику цветовой ассоциации студентов.

Так, синий цвет, относящийся к основным, символизирует покой, удовлетворение, стремление к привязанности, красный – это радость и стремление к активности и лидерству - «действовать и добиваться успеха»; зеленый показывает стремление к самоутверждению, а желтый символизирует ожидание радужных перспектив или «смотреть вперед и надеяться».

Дополнительные цвета несут в себе негативные эмоции, испытываемые в адрес явления. Например, серый, как отсутствие цвета, трактуется как разделяющий, отгораживающийся от социальной среды; черный цвет символизирует отрицание ярких красок жизни и самого бытия, готовность человека к сопротивлению, к отказу от сложившихся обстоятельств жизни; коричневый цвет символизирует психическую усталость, поэтому отражает стремление к уюту, комфорту, важность телесных наслаждений; фиолетовый – это страх перед будущим, который объективируется в иррациональных, нереалистичных желаниях.

Таким образом, **эмоциональная мотивация это комплексное (сознательное и бессознательное) реагирование человека на ситуацию,**



включающее в себя эмоциональную установку определенной модальности, оценку реальности, приводящую к появлению эмоции, а также действия в адрес предмета (события), вызвавшего эмоцию. Изучать эмоциональную мотивацию нужно средствами, где раскрывается бессознательный аспект побуждения поведения человека.

#### **Литература:**

1. Вилюнас В.К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
2. Вундт В. Основы физиологической психологии. - М., 1880. - 589 с.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М., 1971
4. Люшер М. Сигналы личности. - Воронеж, 1993. - 160 с.
5. Пырьев Е.А. Эмоциональные отношения в структуре мотивации человека. Статья в ж. «Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена», № 155. – Санкт-Петербург, 2013. с. 53 – 61

### **Стояновская И. Б.**

#### **ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КАТЕГОРИИ «КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА»**

На основе традиций русской антропологической педагогики XIX века, декларировавшей гуманистические идеалы и утверждавшей как ценность самого ребенка, так и развивающей его среды (Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский и др.) и раннесоветской педагогики (П.П. Блонского, Н.Н.Иорданского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого) к концу 80-х годов XX века в российскую науку и практику в качестве одного из методологических оснований образования вошел так называемый средовой подход, под которым понималась совокупность принципов и способов использования воспитательных возможностей среды в личностном развитии (Л.И. Новикова). При этом определялись варианты использования педагогического потенциала среды (Л.М. Бирюкова, Е.А. Мясоедова) и возможности педагогизации среды как «ценностно-структурной перестройки социума» (Ю.С. Бродский) [1].

В последние десятилетия значительным вкладом в разработку средовой проблематики являются исследования Ю.С. Мануйлова, которым средовой подход рассматривается более глобально, как теоретическая основа стратегии опосредованного управления в образовании. Возглавляемая им научно- педагогическая школа, обобщает и широко распространяет результаты исследований на разного уровня конференциях, симпозиумах, на страницах популярных изданий. Оригинальность взглядов автора заключается в том, что среда рассматривается не только как фактор или условие воспитания, но и как средство. В созданной им концепции тщательно проработан понятийный аппарат, что позволяет понять систему значений и общее применение данного подхода в современной образовательной практике (г. Нижний Новгород, г. Кустанай) [2; 3]. Средовой подход как педагогическая инновация помогает раскрыть потенциальные возможности педагогических теорий, обогащающих школьную практику. Многие теоретические наработки в данном направлении были апробированы в педагогической деятельности школ

Свердловской, Кировской, Калужской областей.

В настоящее время многогранные исследования средового подхода являются важным направлением педагогического поиска, которое освещается в диссертационных исследованиях и теоретических трудах, обсуждается на многочисленных научно-практических конференциях.

Ученые ЕГУ им. Бунина (г. Елец), также не остались в стороне от педагогического дискурса по проблемам средовых исследований. Около 15 лет назад проф. Е.П. Белозерцевым было положено начало научному направлению по изучению культурно-образовательной среды региона. Выявлены проективные возможности самой дефиниции «культурно-образовательная среда», которая позволяет среду использовать в качестве современного образовательного средства, осуществлять реконструкцию и ретроспективный анализ самобытного историко-культурного наследия местного образовательного опыта, с позиций аксеологического подхода подойти к обобщению наследия выдающихся земляков (И.А. Бунина, С.Н. Булгакова, Н.Я. Данилевского, М.М. Пришвина, В.В. Розанова) [4; 5].

Культурно-образовательная среда содержит всеобщие и универсальные характеристики социального и культурного в единичном, локальном. Этот способ сосредоточения всеобщности в обыденных условиях жизнедеятельности и повседневных социокультурных структурах, на уровне обыденного мировоззрения и мировосприятия, приводит к обязательной внутренней неоднородности культурно-образовательной среды [6].

В общенаучном смысле культурно-образовательную среду следует понимать как некую составляющую бытия, доступную для восприятия, в которой субъекты в процессе жизнедеятельности имеют возможность удовлетворять потребности в образовании, расширять способы познания мира, в ней развивают свои личностные качества.

«Содержание» культурно-образовательной среды в каждый определенный период – это и сумма культурных ценностей современности, и результат культурно-исторического развития, представляющий собой ценности, созданные на различных этапах человеческой истории.

Культурно-образовательная среда и субъект – компоненты единой функциональной системы, входящие в определенную социальную организацию общества. Основным системообразующим принципом выступает средовая жизнедеятельность, главной структуроформирующей связью является отношение субъекта среды к его культурному окружению, в результате которого устанавливается взаимосвязь между составляющими культурно-образовательной среды. Степень взаимосвязи зависит от меры личностного осмысления, от степени включения в актуализированную ценностную сферу культуры [6]. Педагогический потенциал культурно-образовательной среды может быть увеличен за счет возрастания ресурсов системы и путем изменений в структуре и взаимодействия между элементами системы (О.Е. Лебедев).

Педагогическая сущность культурно-образовательной среды по отношению к личности функционально проявляется в том, посредством чего формируется личность в процессе жизнедеятельности, что опосредует

и осредняет ее развитие.

Таким образом, по форме существования культурно-образовательная среда – это множество микросред, обеспечивающих культурное воспроизводство, различающихся как по количеству составляющих, так и их сочетаемости в зависимости от средового субъекта. Следовательно, целостность среды определяется самим субъектом. Культурно-образовательная среда функционирует в процессе реализации социально-педагогической практики, вектор которой направлен на поддержание механизма социокультурного воспроизводства, подразумевающего обязательную долю новаторства как выражения традиционности и преемственности.

В стремлении к методологическому осмыслению культурно-образовательной среды как уникального образовательного феномена сотрудники обобщали свои поиски в диссертационных исследованиях, в сообщениях на конференциях, в издательских проектах «Собор», «Земляки о земляках», «CONCORDIA DISCORDS», внедряли в учебный процесс университета курсы по выбору, учебное пособие «Педагогическое краеведение Липецкой области».

Не останавливаясь на достигнутом, в 2010-11 гг. группой ученых ЕГУ в призме средового подхода изучалось неоднозначное для российских реалий социальное явление - миграция. При финансовой поддержке РГНФ осуществлялся научно-исследовательский проект «Проблема интеграции детей мигрантов в культурно-образовательной среде региона» (проект №10-06-3605 а/Ц).

В данном исследовании культурно-образовательная среда региона рассматривается как средоточие необходимых ресурсов процесса наиболее успешной интеграции в социум семей мигрантов и их детей. Потенциально значимыми являются относительно стабильная в социально-экономическом и эмоционально-психологическом отношении обстановка в городе (отсутствие мигрантофобии, ксенофобских настроений); наличие развитой образовательной и культурно-просветительной инфраструктуры; готовность к сотрудничеству УФС г. Ельца с образовательными учреждениями; заинтересованность местных СМИ в пропаганде толерантности среди принимающего сообщества [7].

На основе теоретико-эмпирического мониторинга анализируемой проблемы была разработана стратегия использования компонентов культурно-образовательной среды для интеграции детей мигрантов в регионе. Данная стратегия нацелена на решение следующих задач: во-первых, обеспечить личности возможность самоидентифицироваться как представителю той или иной национальной культуры и традиции; во-вторых, создать условия для вступления личности в равноправный диалог с имеющимся инокультурным окружением; в-третьих, обеспечить включенность личности в современные мировые общечивилизационные процессы. Для реализации стратегии авторским коллективом были выработаны и реализованы способы управления процесса интеграции детей-мигрантов в социум региона средствами культурно-образовательной среды.

Основываясь на теоретико-методологическом потенциале, в проведенном исследовании были раскрыты и технологические возможности понятия «культурно-образовательная среда».

Таким образом, наше толкование и представление среды в контексте уникальных феноменов культуры и образования доказывает свою жизнеспособность в многоаспектной научной деятельности, внося свой вклад в развитие средового подхода, стремясь решать все новые проблемы современной жизни.

И в заключение, несколько слов о перспективах изучения средовой проблематики. Совершенно очевидно, что развивающиеся информационно-коммуникационные технологии, интернет ресурсы, масс-медиа существенно расширяют границы бытия современного человека, трансформируя его из живого материального мира в виртуальную плоскость. Сложившаяся сегодня информационная среда, скорее стихийная и неорганизованная, чаще ассоциируется с такими характеристиками как агрессивная, избыливающая насилием, беспринципностью, вседозволенностью, бездуховностью. К сожалению, мы нередко становимся свидетелями прецедентов, когда негативное влияние на формирующуюся личность оказывают современные средства общения: социальные сети, различные блоги, форумы. Уже не осталось времени на раздумья. Всему педагогическому сообществу следует акцентировать внимание на вопросах педагогизации сознания не только субъектов образовательного пространства (обучающихся и родителей), но, прежде всего, профессионального сегмента, задействованного в создании такого востребованного продукта как массовая информация (журналисты, редакции, авторы программ, руководители теле- и радиоканалов). При всех издержках рыночных отношений коммерциализация, стремление заработать быстрые и большие деньги не должны являться доминирующим мотивом, если это касается детско-подростковой и юношеской аудитории.

Педагогизация среды в целом, повышение информационной культуры - не должны стать ни популистскими призывами, ни гласом, вопиющим в пустыне, а воплотиться в полномасштабные междисциплинарные исследования, в административно-управленческие решения, в кропотливую и каждодневную работу тех, кому не безразлична судьба молодого поколения. Следовательно, для педагогического сообщества сложившаяся ситуация - повод к дальнейшей профессиональной рефлексии.

#### **Литература:**

1. Бродский, Ю.С. Педагогизация среды как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий (Организационно-технологический аспект) [Текст]: дисс... кан. пед. наук/Ю.С. Бродский – Екатеринбург, 1993.
2. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст]/ Под ред. акад. Новиковой Л.И. – Кустанай, 1997.
3. Средовой подход в образовании [Текст]: Материалы Междунар. научно-практич. конференции 9-11 января 2003 г. – Ч.2. – Нижний Новгород, 2003.
4. Культурно-образовательная среда: история, современность, перспективы, развития [Текст]: Сборник материалов научно-практической конференции вузов

России // Серия «Concordia discors». – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2002.

5. Человек и культурно-образовательная среда [Текст]: Сборник научных работ // Серия «Concordia discors». – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005.

6. Стояновская, И.Б. Культурно-образовательная среда русской провинции (на примере Ельца и Елецкого уезда второй половины XIX-начала XX вв. [Текст]: Монография /И.Б. Стояновская. - Елец: ЕГУ им. И.А.Бунина, 2008.

7. Интеграция детей мигрантов в культурно-образовательную среду регион [Текст]: Научно-методическое пособие. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2011.

## Ткачук І. О.

### КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Підходом до навчання, який має забезпечити максимальне наближення до основ майбутньої професії та спеціальності до організації й надання освітніх послуг є компетентнісний підхід. Його сутність полягає в удосконаленні моделі фахівця в особистісному та діяльнісному аспектах. Він передбачає побудову змісту освіти, застосування способів підготовки в такий спосіб, щоб у студентів здійснювалося поступове формування елементів професійної діяльності і вони згодом досягли рівня, характерного для компетентного фахівця.

Сьогодні оновлюються цілі професійної підготовки у педагогічних навчальних закладах, у тому числі й педагогічних коледжах, що пов'язано із затвердженням Національної рамки кваліфікацій, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України №1341 від 23.11.2011 р. відповідно до якої метою професійної підготовки майбутніх учителів є набуття ними професійної компетентності.

У зазначеному документі компетентність/компетентності розглядаються як здатність особистості до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості. Результатами навчання є компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), яких набуває та здатна продемонструвати особистість по завершенні навчання [1].

На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [2, с.8].

Досліджуючи компетентність через контекстний підхід, А. Вербицький розглядає його через систему усвідомлених знань й доходить такого висновку: для того, щоб бути теоретично і практично компетентним, майбутньому фахівцю необхідно зробити подвійний перехід: від знака – до думки, а від думки – до вчинку, дії; перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що й робить цю інформацію знанням [3].

За А. Бодальовим, компетентність – це специфічна здібність, яка дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми і завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя; це вміння вирішувати окреслене коло завдань у професійних видах діяльності [4].

Науковцями (Т.Ю. Добутко, Л. Карпова, В. Краєвський, Н. Леонтєва,

І. Лернер, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.) розглядається поняття «професійна компетентність», яку вони визначають як систему знань, умінь та особистісних якостей, що відповідають змісту професійної діяльності; а також як готовність до здійснення навчально-виховної діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань суспільства.

Зростання значущості професійної компетентності, наголошує О. Савченко, є однією з найважливіших особливостей вищої педагогічної освіти, оскільки компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності, і зауважує, що компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він: реалізує у своїй роботі професійні знання, вміння та навички; завжди само розвивається і виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю [5].

Відповідно до вимог працівників навчальних закладів, Н. Приходько та А. Касьяненко формулюють зазначене поняття як здатність особистості приймати обґрунтовані рішення і нести відповідальність за їх реалізацію в різних сферах діяльності людини. На думку С. Волкової, професійна компетентність передбачає: усвідомлення особистістю своїх прагнень до діяльності, потреб та інтересів; бажань і ціннісних орієнтацій; мотив діяльності, уявлення про свою соціальну роль; самооцінку особистих якостей і властивостей як майбутнього фахівця – професійних знань, умінь, навичок, професійно-важливих якостей; регулювання свого професійного становлення [6, с.1].

Ми не можемо не погодитись із твердженням А. Хуторського, який розглядає це поняття як інтегральне утворення, що містить систему теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих якостей та набутого досвіду, взаємозв'язок яких забезпечує результативність професійної діяльності вчителя. Продовжуючи цю думку, А. Маркова наголошує на тому, що професійно компетентною є така праця вчителя, у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, в якій досягаються гарні результати в навчанні та вихованні школярів [7, с.8].

На підставі вищезазначеного, ми можемо констатувати, що компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів є необхідним в умовах сьогодення, оскільки, зауважує М. Нагач, останнім часом він претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, що здійснюється як державами, так і впливовими міжнародними організаціями, підсилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює значення досвіду, умінь та навичок, що спираються на наукові знання [8].

Упровадження компетентнісного підходу, наголошує Н. Нагорна, ставить на перше місце не поінформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. З огляду на це, зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем,

виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [9].

Відтак, на підставі вищезазначеного, доходимо висновку, що компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів сприятиме формуванню в них професійної компетентності, що передбачає сукупність психолого-педагогічних і фахових знань, умінь і навичок, сформованість значущих особистісних і професійних якостей, ціннісних орієнтацій, набуття практичного досвіду, що дозволить на високому професійному рівні здійснювати навчально-виховну діяльність.

#### **Література:**

1. Національна рамка кваліфікація. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України №1341 від 23.11.2011 р. – [Електронний текст]. – Режим доступу <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Вербицкий А.О. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.О.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Бодалев А.А. Психология новой эры: компетентность или беспомощность / А.А.Бодалев. – [Електронний текст]. – режим доступу: <http://psy.1september.ru/2001/47/45.htm>
5. Савченко О.П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О.П.Савченко // Вісник Черкаського національного університету. – [Серія: Педагогічні науки]. – Черкаси, 2010. – Вип. 189. – Ч. II. – С.16-19.
6. Волкова С.С. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів фізичної культури / С.С.Волкова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.rusnauka.com/.../27099.doc.htm](http://www.rusnauka.com/.../27099.doc.htm).
7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова – М.: Наука, 1996. – С.48-54.
8. Нагач М.В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. н.: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.В.Нагач. – К., 2008. – 21 с.
9. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н.В.Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2 (11-12). – С. 266-268.

**Уреньова С. Д.**

## **МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

Україна, вступивши до третього тисячоліття як незалежна держава, розбудовує національну освітню систему та модернізує її. Для реформування системи вищої освіти в Україні характерний пошук оптимальної відповідності між сформованими традиціями в українській вищій школі й новими віяннями, пов'язаними зі вступом у світовий освітній простір. На цьому шляху спостерігаємо кілька тенденцій. Перша – освіта в Україні стає багаторівневою та безперервною. Переваги цієї системи в тому, що багаторівнева система організації вищої освіти забезпечує ширшу мобільність щодо темпів навчання й вибору майбутньої спеціальності. Вона формує здатність у випускника освоювати на базі отриманої університетської освіти нові спеціальності. Друга тенденція –

значне збагачення вищих навчальних закладів сучасними інформаційними технологіями, широке підключення до мережі «Інтернет» та інтенсивний розвиток дистанційних форм навчання студентів. Третя тенденція – університизація вищої освіти в Україні й процес інтеграції всіх вищих навчальних закладів з провідними у країні й у світі університетами, що зумовлює появу університетських комплексів. Четверта тенденція полягає в переведенні вищої школи України на самофінансування. П'ята – у відновленні вищої професійної освіти з урахуванням світових стандартів. Тому спостерігаємо перехід українських ВНЗ в режим дослідницько-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, освітніх стандартів, нових освітніх технологій і структур управління.

Практика реформування освіти виявила цілу низку проблем, які потребують філософського осмислення. Цю проблему плідно досліджують В. Андрущенко, Г. Клімова, В. Кремень, М.Култаєва, В. Огнев'юк та інші.

Щодо висвітлення основної проблеми.

Україна визнала безперервну освіту громадян як пріоритетну цінність. Багаторівнева та безперервна освіта є необхідною умовою динамічності суспільства, позаяк дає змогу кожному громадянину як індивідуально, так і колективно впродовж життя здійснювати ефективні зміни, бути господарем цих змін. Систему безперервної освіти в Україні репрезентує дошкільна, загальна середня, професійно-технічна, вища освіти, а також різноманітні форми підвищення професійної кваліфікації та перекваліфікації: післядипломна освіта, аспірантура, докторантура тощо. Держава конституційно гарантує молоді право на повну загальну середню освіту та оплачує її здобуття. Освіту дорослих громадян України забезпечують державні, недержавні та приватні навчально-виховні заклади. Професійну підготовку здійснюють професійно-технічні училища, технікуми, коледжі, інститути, консерваторії, академії та університети. Багаторівнева система професійної освіти дає змогу здобути фах і відповідну кваліфікацію. Післядипломна освіта дорослих передбачає зростання професійної майстерності, оперативну адаптацію до нововведень у всіх сферах суспільного життя. Однак основна мета освіти дорослих – це розвиток творчого потенціалу особистості, який забезпечує якість її соціального, культурного та професійного життя.

В Україні освіта має дві форми: стаціонарну та заочну. З'явилася нова форма навчання – дистанційна. На разі найбільш виправдано було б здобувати базову вищу освіту лише стаціонарно, позаяк заочна освіта є чинником соціального нівелювання та деградації інтелектуального потенціалу українського суспільства. Про це свідчить невідповідність між кількістю спеціалістів із вищою освітою на 10 тис. населення та соціально-економічним розвитком України. Так, на початку 90-х років в Україні на 10 тис. населення було 1202 особи з вищою освітою, тоді як у Франції – 1060, у Німеччині – 990 [1, с. 62]. Отже, високий освітній ценз громадян України не гарантує ні благополуччя, ні загального добробуту. Звичайно, річ не тільки в освіті. Однак заочна освіта давно вичерпала свій потенціал у формуванні інтелектуального капіталу суспільства. Тільки визнавши на державному рівні той факт, що заочна освіта є нижчевартісною, можна



її трансформувати. Річ у тому, що держава має не лише законодавчо гарантувати роботу дипломованим спеціалістам, а й створювати відповідні робочі місця. Зокрема, у всіх державних інституціях мають працювати лише дипломовані спеціалісти відповідного фаху та кваліфікації. Ситуація, коли посади обіймають особи без відповідної освіти, дискредитує як освіту, так і посаду.

Дистанційна освіта, яку вже запроваджують в Україні, має поглиблювати спеціалізацію, забезпечувати перекваліфікацію, стажування, перепідготовку тощо. Як феномен інформаційної цивілізації, вона поки що є різновидом заочної освіти. Для її розвитку потрібно комп'ютеризувати освітню діяльність, подбати про науково-методичне забезпечення, створити локальні, регіональні та всеукраїнську мережі колективного користування інформацією.

У контексті реформування освіти в Україні актуальною є проблема перевиробництва спеціалістів, що загрожує суспільству дестабілізацією, оскільки в життя входить чимало людей з амбіціями, які суспільство не може задовольнити. Ці процеси спостерігаємо сьогодні в Україні: кількість студентів збільшується, а держава не може забезпечити їх роботою за фахом. Зростає невідповідність між рівнем домагань та самореалізацією особи. З одного боку, значний соціальний престиж вищої освіти і впевненість у тому, що диплом повинен забезпечити високий соціальний статус і добробут, а з другого – деформованість ринку праці в Україні, де немає попиту на високоінтелектуальну, підтверджену дипломом працю, що породжує зневіру в соціальній справедливості, загрожує дестабілізацією суспільного життя. Вихід із цього становища може поліпшити реструктуризація професійної підготовки спеціалістів. Якщо сьогодні в Україні спостерігаємо перевиробництво інженерно-технічних та педагогічних кадрів, то в найближчі десять років з'явиться проблема «зайвих» лікарів, економістів, бухгалтерів та правознавців. Нині є бум престижних спеціальностей, без урахування потреб на ринку праці. А тому, зазначає В. Литвин, «маємо цілі факультети, які готують спеціалістів для віртуальних потреб» [2, с.5].

Україна задекларувала реформу освіти в середині 90-х років, змістом якої є перехід від класичної парадигми до неklasичної. Класична система освіти та її стандарти сформувалися в Європі в результаті панування культури індустріального суспільства. На противагу західноєвропейській моделі освіти, в Україні критерієм розвитку інтелектуальних здібностей вважали фундаментальну підготовку фахівців широкого профілю. Але в умовах демократизації суспільного життя, вона виявила свої вади. Неспроможність освіти здійснювати селекцію спеціалістів за моральними якостями зумовила надмірну корумпованість чиновників на всіх рівнях владних структур, яка є найсуттєвішою перепоною для іноземних інвестицій до економіки країни, міжнародного співробітництва та ринкових реформ. Суттєвими рисами владної еліти є безвідповідальність, споживацтво, деструктивність дій, що виявляються у відмиванні нелегального капіталу та фінансових махінаціях [3, с. 215].

Реформування освіти в Україні має свою специфіку, в центрі освітньої

реформи в Україні нагальною є побудова національної системи освіти, яка б утверджувала національну ідентичність особи та її національну самосвідомість. Отже, освіта має повернути суспільство до культурно-духовних витоків. Виховання національної самосвідомості не означає культурної замкненості. Навпаки, національна самототожність в умовах глобальної інтеграції України до європейського та міжнародного співробітництва утверджується в діалозі культур, який відбувається надзвичайно інтенсивно. Необхідною умовою успішного діалогу є культурна толерантність, яка включає розуміння рівноправності різних культурних систем, визнання їхньої рівноцінності.

Україна, реформуючи класичну освіту в неklasичну, вирішує завдання ренаціоналізації системи освіти в контексті інформаційної цивілізації. Некласична парадигма освіти орієнтує на органічне поєднання інструменталістського та смислового змістів культури. Предметом діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу, зазначає Ф. Михайлов, є не тріада «знання, вміння та навички», а культурні потреби та творчі здібності вчителів, учнів, батьків, тобто всіх тих, кого включено до освітнього простору [4, с. 116]. Також неklasична парадигма освіти визнає пріоритетність гуманітарного знання, яке репрезентує смисловий зміст культури. Гуманітарна освіта дає змогу засвоювати смисли культури та асимілювати цивілізаційні здобутки. Саме на гуманітарній основі освіти відбувається особистісне зростання, що є метою неklasичної парадигми.

Розвиток особистості базується на можливості вільного виходу індивіда до інформаційного простору. Інтелектуальні навчальні системи, зокрема, інформаційно-пошукові та розрахунково-логічні, забезпечують ефективний пошук адекватної інформації, а також її формально-логічне опрацювання за межами людського мозку.

Особлива роль в інформаційно-творчій селекції індивідів належить експертним навчальним системам, які здатні до самонавчання на основі аналізу

власного досвіду. Функціонування в освіті інтелектуальних навчальних систем зумовлює нові стандарти, згідно з якими типовими рисами освіченої людини є комп'ютерна компетентність та комп'ютерна культура. Однак розвиток індустрії знання актуалізував проблему комп'ютерної культури та її ролі в інформаційно-творчій стратифікації індивідів. Комп'ютерна культура є мірою творчого використання потенціалу інтелектуальних систем у різних сферах діяльності, а також освоєння наукового знання в процесі навчання, перевідкриття цього знання особисто для себе, рефлексивного керування цим процесом на основі власного досвіду. Інформатизація та комп'ютеризація освіти, розвиваючи інтелектуально-творчі здібності особистості, містить небезпеку залежності від комп'ютера, надмірного захоплення ним («комп'ютерна наркоманія») і водночас націлює на низький загальнокультурний рівень. Особливу тривогу викликає комп'ютофілія в молоді, у якої ще не сформовано моральні норми, вартості та ідеали. Проблеми морального тестування та виховання особистості стають найважливішою функцією постнеklasичної освіти.

Принципово новим у функціонуванні освіти в Україні є законодавчо

закріплені державні стандарти освіти, які встановлюють вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та фахової підготовки. Орієнтація освіти в Україні на стандарти міжнародного рівня є адекватною реакцією на тенденції європейської та міжнародної інтеграції та запорукою збереження єдиного освітнього простору в державі. Інтеграція, безперечно, вимагає об'єднання зусиль для розв'язання глобальних і регіональних проблем. Однак вона не означає нівелювання держав, а навпаки – збереження їхньої національної самобутності. Зокрема, інтеграція України до Євросоюзу не означає вестернізації освіти. У країнах Західної Європи зміст стандартизації виражає орієнтацію на плюралізм освітніх систем, що зберігають національну ідентичність у процесах інтеграції. Універсалізація та стандартизація освіти в європейському та міжнародному масштабах не нівелює національної самобутності освітніх систем, адже освіта є головним показником якості життя західного суспільства, її визнано стрижнем економічної могутності та безпеки держави, творчого потенціалу науки й культури. Більше того як соціальний інститут вона слугує відтворенню та нарощуванню гуманітарного потенціалу нації, є запорукою її самоідентичності. Держави і нації, що не мають сучасної національної освіти, розцінюються сьогодні у світі як такі, що не мають майбутнього.

#### **Література:**

1. Алексєєв Ю. М. Україна: освіта і держава. – К., 1998. – 111 с.
2. Литвин В. Українська культура й освіта в контексті суспільних трансформацій // Урядовий кур'єр. – №175. – 24.09.2002. – С.4-5.
3. Пінчук Є. А. Соціально-філософські підстави необхідності реформування освіти в сучасному суспільстві / Є. А. Пінчук // Практична філософія. – 2009. – № 2(32). – С. 211-217.
4. Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее реальность и перспективы // Вопр. филос. – 1998. – №8. – С.92–118.

**Фадєєв В. І.**

### **ФУНКЦІЇ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Визначальною рисою сучасного світового економічного розвитку передових країн є формування постіндустріального суспільства, основою якого є виробництво освітніх послуг, розвиток особистості та формування нового знання.

Протягом всієї історії людства знання були важливим чинником інтелектуального і економічного розвитку суспільства. Однак саме в останні роки знання стають „перепусткою у лідери” для країн, регіонів і організацій. Сьогодні в основі конкурентоспроможності будь-якої країни лежить здатність індивіда виробляти, перетворювати і застосовувати знання в різних сферах людської діяльності. У цей процес втягуються все більше людей, так що практично кожен зайнятий скоро буде брати участь у процесі обробки та використання наявних знань та інформації для створення нових наукових знань.

Аналіз особливостей ринкового механізму у сфері освіти, роль освітніх ресурсів у системі суспільних відносин, закономірності розвитку ринку

освітніх послуг, їх взаємодія з ринком праці, напрями модернізації системи освіти України досліджуються в роботах П. А. Владиславлева, О. М. Геворкян [1], А. Г. Грязнова, Р. І. Капелюшнікова, С. Г. Ковальова, А. В. Полетаєва, І. М. Савельєвої та ін..

Розроблено концепцію освітніх ресурсів вищої освіти, що включає в себе наступні положення: методологія дослідження базується на принципі методологічного холізму; мета - розвиток людини на основі безперервної освіти; принципи формування освітніх ресурсів - доступність якісної освіти, соціальна справедливість, гнучкість і адаптивність системи освіти.

Функції, які виконують освітні ресурси на рівні системи освіти: 1) розширення можливостей для виробництва та відтворення соціального і людського капіталу та культури, необхідних для успішного функціонування суспільства та його структур, у тому числі владних; 2) розвиток компетенцій, необхідних для успішної зайнятості в сучасному суспільному виробництві; 3) забезпечення адекватного реагування суспільства на „виклики часу”, реалізація сценаріїв інноваційного розвитку (В. П. Бусигін, І. І. Харченко) [2].

Определяющей чертой современного мирового экономического развития передовых стран является формирование постиндустриального общества, основой которого служит производство образовательных услуг, развитие личности и формирование нового знания.

З'ясовано наступні функції, які виконують освітні ресурси на рівні Незалежної Агенції з освітніх ресурсів вищої освіти [3]:

1. участь у розробці проектів державних освітніх стандартів, вимог до рівня підготовки випускників, змісту освітніх програм;

2. участь у розробці проектів примірних навчальних планів та освітніх програм вищої освіти;

3. забезпечення вищих навчальних закладів нормативно - методичною документацією з підготовки фахівців вищої освіти;

4. участь у розробці переліку напрямів підготовки у вищої освіти;

5. участь у ліцензуванні, атестації та акредитації навчальних закладів;

6. участь у підготовці та експертизі проектів документів з питань розвитку вищої освіти;

7. участь у розробці програм підвищення кваліфікації та перепідготовки професорсько - викладацького складу;

8. внесення у державні органи управління освітою пропозицій з реалізації державної політики в галузі освіти;

9. участь у розробці державних освітніх стандартів початкової та середньої професійної освіти з метою їх узгодженості з державними освітніми стандартами вищої освіти;

10. організація конференцій, семінарів та нарад з проблем вищої освіти; встановлення контактів з суспільно-професійними організаціями зарубіжних країн з метою обміну досвідом з питань організації навчально - наукового процесу, досягнення єдності критеріїв визнання навчальних курсів, документів про освіту, вчених ступенів і звань.

Індивідуальна освітня програма виконує нормативну, інформаційну, мотиваційну, організаційну функції і функцію самовизначення, яка є

повідною.

Таким чином, функції освітніх ресурсів відрізняються від рівнів освітніх ресурсів (від національного до індивідуального), але вони направлені на реалізацію головної мети управління освітніми ресурсами вищої освіти - забезпечення довгострокового ефективного функціонування вищої школи в умовах динамічного, мінливого нестабільного зовнішнього середовища.

#### **Література:**

1. Геворкян Е.Н. Высшее образование - от элитарного до не выдерживающего никакой критики / Геворкян Е.Н. // Прикладная информатика. – 2006. – №6. [Електронний ресурс]. Режим доступу:

<http://cyberleninka.ru/article/n/elena-gevorkyan-vysshee-obrazovanie-ot-elitarnogo-do-ne-vyderzhivayuschego-nikakoy-kritiki>

2. Бусыгин В.П. Харченко И.И. Модели поведения молодежи в сфере образования и на рынке труда: механизмы и факторы формирования. / Бусыгин В.П. Харченко И.И. // Регион: экономика и социология. – 2006. – № 1. – С.82-85

3. Основные функции учебно-методического объединения [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://technical.bmstu.ru/umo/index.php?rzd=1&rzdid=3>

### **Філімонов С. П.**

#### **КЛАСИФІКАЦІЯ ДОЗВІЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ЯКІ ЛІКУЮТЬСЯ У САНАТОРІЇ**

Сучасні уявлення про функції установ санаторного типу породжені принципово новим розумінням культури дозвілля: дозвільна діяльність розглядається як процес, що стимулює розвиток творчої індивідуальності, допускає поліваріативність культурно-дозвільних і рекреаційних заходів, створює умови для виявлення й задоволення свободи вибору дозвільних потреб, інтересів й затвердження на цьому ґрунті системи цінностей особистості. Саме тому стимулом для творчого розвитку дітей, особливо дітей-інвалідів, розвитку їх здібностей, розширення діапазону інтересів, творчої активності є дозвілля й, зокрема, лікувально-профілактичні організації, які представляють феноменальну педагогічну систему, де процес формування й розвитку особистості не обмежується «соціальним замовленням», а здійснюється на основі домінуючих потреб і мотивів поведінки.

Проблема дозвілля й соціально-культурної діяльності розглядається в роботах таких дослідників, як В.І. Бочелюк, А.І. Вишняк, Г.Н. Загадарчук, І.В. Корсун, В.М. Пича, М.М. Поплавського, С.В. Савченко й ін.; організація проведення дозвілля розглядається в дослідженнях С.Ю. Пащенко, О.Д. Ісайкіна, Л.М. Устименко.

Як відзначає А.Д. Жарков, установи санаторно-курортного типу входять у систему інститутів соціально-культурної сфери, що в певній мірі визначає специфіку основних видів їхньої діяльності: лікувально-оздоровчої й культурно-дозвільної [3, с. 18]. Дані види діяльності, які здійснюються в умовах санаторно-курортних установ, мають більші потенційні можливості в організації дозвілля дітей з обмеженими можливостями. Дозвільний потенціал закладений у самому рекреаційному просторі

санаторно-курортної установи й визначається такими групами факторів як – лікувально-оздоровчі, соціально-демографічні, медико-біологічні, соціально-економічні, соціально-культурні.

Визначаючись в основних поняттях, пов'язаних з організацією відпочинку в санаторно-курортних установах, прийнято виділяти дві його відносно автономні функції – дозвілля й оздоровлення. Дозвілля відноситься до такого виду діяльності в санаторно-курортній установі, який стає необхідною умовою для стимулювання соціально-культурної активності, засобом компенсації напруги, підняття життєвого тонусу дітей-інвалідів, задоволення їх духовних і емоційних потреб.

Одним з перших теоретиків, який вивчав дозвілля як соціальний феномен, був М. Каплан. Він запропонував певну класифікацію теорій дозвілля, що включає в себе наступні його моделі [6, с. 39]:

- гуманістична модель, що розглядає дозвілля як ціль (створена філософами Давньої Греції й сучасного Китаю);
- терапевтична модель, що трактує дозвілля як засіб;
- кількісна модель, що представляє дозвілля як час, що залишається в людини після виконання роботи, необхідне йому для відновлення сил;
- інституціональна концепція, що ґрунтується на становленні взаємозв'язків між дозвіллям і діяльністю;
- епістемологічна концепція, що загострює аксиологічний і естетичний аспект дозвільної діяльності;

У продовження міркувань про можливі концепції дозвілля, варто звернутися до робіт Дж. Шиверса [5, с. 149]. Автор вважає, що в розумінні сутності категорії «дозвілля» знайшли відображення наступні позиції: дозвілля як рекреація; дозвілля як задоволення; як засіб відновлення сил; як стан буття; як соціальної стратифікації й, нарешті, дозвілля як вільного часу.

Відповідно до цієї точки зору можна виділити наступні види діяльності дитини з обмеженими функціональними можливостями під час відпочинку в установі санаторно-курортного типу:

- 1) діяльність, пов'язана з певним фізичним навантаженням (заняття фізичною культурою, прогулянки, туризм);
- 2) аматорські заняття - рибний лов, збір грибів і ягід тощо;
- 3) залучення до світу мистецтва, а також творчість у сфері мистецтва;
- 4) інтелектуальна діяльність (читання, самоосвіта);
- 5) спілкування за інтересами й вільному вибору;
- 6) розваги, що носять або активний, або пасивний характер (гра, танці, видовища);
- 7) подорожі й екскурсії заради задоволення.

Найважливішою методологічною підставою для розгляду проблем соціокультурної реабілітації інвалідів є аналіз резервів і можливостей дозвілля й дозвільної діяльності.

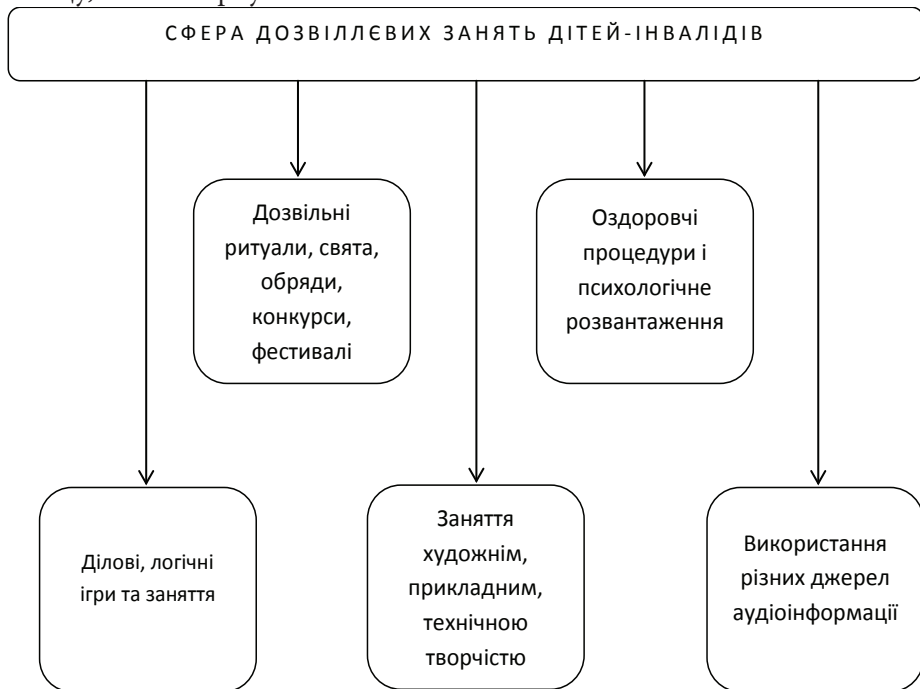
Зі змістовної точки зору дозвільна життєдіяльність інвалідів містить у собі наступні складені компоненти, які відображені на схемі, та включають в себе сфери дозвільних занять дітей-інвалідів. Схеми відображає основні види дозвільних технологій, які використовуються у роботі з дітьми-

інвалідами, та їх сім'ями. З вищесказаного можна виділити 5 основних видів дозвільної діяльності дітей з обмеженими функціональними можливостями (рис.1).

Аналіз схеми дозволяє затверджувати, що існуючий підхід до організації дозвільної діяльності дітей з обмеженими можливостями має потребу в корегуванні й істотних змінах.

По-перше, як це видно зі схеми, зміст і форми дозвільних технологій не орієнтуються на соціально-вікові особливості інвалідів й не обмежуються певним типом інвалідності: сенсорні дефекти, розумова відсталість, порушення опорно-рухового апарату, деякі органічні захворювання.

По-друге, можна затверджувати, що традиційний підхід до дозвільних технологій для дітей-інвалідів, як до суто розважального, рекреативному явищу, себе вичерпує.



**Рис. 1. Основні види дозвільних технологій для дітей-інвалідів**

Теоретичний аналіз літератури дозволив нам умовно виокремити чотири рівні дозвільної діяльності:

- щоденний вільний час (протягом дня або після роботи, навчання, домашніх справ);
- вихідні й святкові дні;
- відпустку у дорослих і канікули у дітей;
- елементи дозвільної терапії, що дозволяють зняти втому.

Також в умовах курортно-санаторної установи можуть здійснюватися наступні форми дозвільної діяльності для дітей з обмеженими

можливостями:

1) арт-галерея, де вся експозиція присвячена казці.

На основі оповідання-дискусії, зав'язаного дорослим, діти прилучаються до образотворчої діяльності, включаються в комунікативний процес, розвиваючи образно-асоціативне мислення, естетичний смак, самі пробують що-небудь намалювати, одержуючи від цього не тільки задоволення, але й певні початкові навички й терапевтичний ефект.

2) ігровий зал, де розвертається ігрова програма з використанням елементів народної культури (загадки, прислів'я, прикмети, хороводи), колективне виконання мелодій, затіваються малорухомі народні ігри.

3) театральна гримувальна. Дітям надається рідка можливість зануритися в чарівний світ театру, потрапити за його лаштунки, потім на імпровізовану сцену.

На даному етапі розвитку суспільства для вдосконалювання культурно-дозвільної діяльності дітей з обмеженими можливостями в умовах санаторної установи необхідно перебороти кризову ситуацію в сучасній вітчизняній культурно-дозвільній практиці, зокрема, – у санаторно-курортних установах, вирішити такі протиріччя, як: невідповідність між духовними інтересами, ціннісними орієнтаціями особистості й змісті діяльності традиційних форм дозвілля; між дозвільними потребами дітей-інвалідів і реальних можливостей для їхнього задоволення; між дезінтеграцією клубів санаторіїв, стандартністю, консервативністю їхньої діяльності й необхідністю створення поліфункціонального клубного комплексу як потужного інституту дозвілля й рекреації.

Таким чином дозвілеєва діяльність, здійснювана в умовах санаторно-курортного комплексу, є ефективним засобом психолого-педагогічної підтримки, дітей-інвалідів що дозволяє зробити «прорив» у соціальній «ізоляції», включитися в активне повноцінне життя, визначити життєву перспективу. Дозвілеєва діяльність сприяє первинній реабілітації за умови, що вона розглядається як обов'язкова умова в реабілітаційному процесі дитини-інваліда; для дитини-інваліда буде створюватися своя реабілітаційна програма, що враховує кризові періоди ( найбільш складні в психологічному плані), на основі застосування соціокультурних технологій.

Рішення комплексу проблем соціально-культурної реабілітації інвалідів за допомогою організації їх дозвілеєвої діяльності залежить від рівня інтеграції суміжних соціальних служб і культурно-дозвільних установ, кожна з яких має своє відомче підпорядкування. Активна реалізація дозвілеєвих технологій неможлива без забезпечення взаємодії й педагогізації зусиль всіх соціальних інститутів, повноцінного виконання кожним з них своїх професійно обумовлених функцій.

### **Література:**

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Л.И. Акатов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.

2. Варьвдин В.А. Управление системой социальной защиты детства / В.А. Варьвдин, И.П. Клемантович. – М: Педагогическое общество России, 2005.



– 192 с.

3. Вдовенко, Т.В. Социальная работа в сфере досуга в странах Западной Европы / Т.В. Вдовенко. – СПб: СПбГУП, 1999. – 148 с.

4. Карякина О.И., Карякина Т.Н. Основы реабилитации инвалидов: [учебное пособие] / О.И. Карякина, Т.Н. Карякина. – Волгоград: Изд-во Волгогр. Гос. университета, 1999. – 88 с.

5. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами: [учебное пособие] / Е.И. Холостова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. – 240 с.

6. Храпылина Л.П. Основы реабилитации инвалидов / Л.П. Храпылина. – М.: Интавр, 1996 – 146 с.

**Хатунцева С. М.**

## ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Найціннішим скарбом сьогодення є людський капітал, інтелект суспільства. Забезпечення постійного людського розвитку залежить від якості підготовки педагогічних кадрів для всіх сфер освіти. Одним з пріоритетних завдань розвитку педагогічної освіти є вдосконалення організації навчально-виховного процесу з метою розвитку педагогічної майстерності вчителя як системи його педагогічних компетентностей. Сучасний педагог покликаний забезпечувати теоретичну й практичну реалізацію освітньої політики держави, спираючись на ідеї цілісного підходу до особистості.

Фундаментальні основи оновлення вищої педагогічної освіти, розроблення теоретичних і методичних засад професійно-педагогічної підготовки майбутніх спеціалістів відображено в працях В. Бондаря, Н. Волкової, О. Глузмана, В. Гриньової, О. Дубасенюк, В. Євдокимова, Н. Кузьміної, О. Кучерявого, В. Лозової. Концепції індивідуально-творчого підходу до навчання студентів обґрунтовано в наукових працях О. Гребенюка, В. Кан-Калика. Проблемам індивідуалізації в освіті присвячено роботи А. Алексюка, В. Бондара, В. Ігладких, І. Деркач, О. Мороза. В працях Н. Морозової, О. Пехоти, І. Унт висвітлено професійну індивідуальність майбутнього вчителя. Ґрунтовне дослідження теоретико-методологічних основ професійного розвитку, особливостей становлення суб'єкта професійної діяльності здійснено Е. Зеєром. Вирішення питань стратегій проектування освітнього процесу висвітлено в працях Г. Муравйової. Пропозиції науково-методичного забезпечення освітніх стратегій і тактик запропоновано П. Постніковим. Проблеми стратегій і тактик з позицій бар'єрної педагогіки розкриваються І. Глазковою. Огляд наукових джерел доводить, що проблема індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів залишається актуальною.

Метою дослідження є висвітлення проблем індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів.

Стратегія розвитку національної системи освіти спрямована на розвиток людського потенціалу, особистісного й професійного розвитку

громадян. Стратегія передбачає визначення пріоритетних, головних напрямів розвитку освіти та здійснення керівництва ними. Тактика передбачає підготовку та організацію заходів, підпорядкованих стратегії, для досягнення мети. Однією з тактик реалізації вказаної стратегії є індивідуалізація професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки передбачає вибір форм, методів, засобів підвищення ефективності всього навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів навчального процесу. Крім того, процес навчання набуває для студентів особистісного значення і ґрунтується на основі індивідуальних програм.

Підтримуючи думку С. Мелікової, ми розглядаємо індивідуалізацію процесу навчання в системі вищого педагогічного закладу як таку організацію навчального процесу, у межах якої здійснюється врахування індивідуальних особливостей студентів (розвиток здатності до самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самоконтролю), регулюються засоби, способи, прийоми й темп навчання (здійснюється залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, підтримується стійкий інтерес до навчання), створюються умови для професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя [3, с. 7].

У психолого-педагогічних дослідженнях представлено широку різноманітність трактувань терміну "стратегія". Він співвідноситься із програмою, набором тактик і технік, сукупністю операцій, дій, процедур, планом дій тощо. У загальнометодичному аспекті стратегія означає "майстерне керівництво, план проведення або дії, свідомо обраний набір операцій для вирішення певної проблеми або досягнення мети" [2]. Тлумачний словник української мови стратегію визначає як мистецтво планування, керівництва, що ґрунтується на правильних далекоглядних прогнозах [4, с. 782].

З позицій бар'єрної педагогіки, І. Глазкова пропонує стратегії запобігання й подолання педагогічних бар'єрів. У контексті означених стратегій дослідниця виокремлює коло тактик: прогнозування, сприяння, супроводу, підтримки, аутотренінгу, співробітництва, стимулювання, а також і розвивальну тактику. Існують й інші тактики, зокрема: захисна, пасивна, депресивна, афективно-агресивна, до яких вдаються суб'єкти педагогічного процесу. Тактика є сукупністю способів, методів і прийомів [1]. Таким чином, огляд психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблеми стратегій і тактик в освіті розглядаються з більш широких та більш вузьких позицій.

Отже, індивідуалізацію професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі можна розглядати з одного боку, як тактику реалізації основної стратегії розвитку освіти, а з іншого боку, як стратегію, спрямовану на якісну підготовку конкурентоспроможного фахівця, що ґрунтується на виборі форм, методів, засобів підвищення ефективності всього навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів навчального процесу, і яка в свою чергу передбачає низку тактик. До подальших перспектив вивчення цієї проблеми належить виокремлення тактик реалізації індивідуалізації професійної підготовки майбутнього

вчителя.

### **Література:**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Глазкова І. Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів: монографія / Ірина Яківна Глазкова. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2013. – 416 с.
3. Мелікова С.О. Індивідуалізація професійно-орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах: автореф. дис. На здобуття наук. Ступеня канд. пед. Наук: спец.13.00.09 «теорія навчання» / С.О. Мелікова. — Кривий Ріг, 2008. — 20 с.
4. Тлумачний словник української мови : понад 12500 статей / [за ред. д. філол. наук, проф. В. С. Калашника]. – 2-ге вид., випр. і доповн. – Х. : Прапор, 2004. – 992 с.

**Хомич В. І., Пазич Н. В., Вовкодав А. М.**

## **СУЧАСНІ АСПЕКТИ ТЕЛЕФОННОЇ РОЗМОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ**

Сучасне ділове життя неможливо уявити без телефону. Завдяки йому підвищується оперативність рішень багатьох питань. Зокрема, по телефону здійснюються переговори, домовляються про важливі ділові зустрічі, вирішують численні оперативні питання, що виникають у ході управлінської діяльності, надають консультації, звертаються із проханнями, запрошеннями, висловлюють подяки, вибачення і т.д. Тож, телефон не лише один із найефективніших засобів зв'язку, а й спосіб налагодження офіційних ділових контактів між установами, спосіб підтримання приватних стосунків між людьми.

Вищезазначене питання активно досліджується науковцями В.І. Хомич [1], М.В. Гуць, І.Г. Олійник, І.П. Ющук [2], М.С. Дороніна [3], Р.С. Кацавець [4], В.О. Михайлюк [5] та ін. Проте психологомовні аспекти телефонної розмови є ще недостатньо дослідженими. Отже, темою нашої роботи визначено «Сучасні аспекти телефонної розмови у професійній діяльності менеджерів».

Телефонна розмова – це спілкування між діловими людьми, що відбувається через засоби телефонного зв'язку. Щоб спілкування було на високому рівні, слід дотримуватися культури ведення такої розмови. На думку Дороніної М.С., культура спілкування телефонної розмови – це делікатність, добра підготовка, вміння виокремити головне, чітко і грамотно виділяти свої думки [3]. Як зазначає Маккензі, культура спілкування по телефону досягається в наступному: функціональним призначенням розмови, дотриманням вимог до етикету телефонної розмови та підготовкою до неї.

З метою засвоєння першої вимоги до культури телефонного спілкування менеджер повинен проаналізувати психологічні аспекти інформаційного процесу в частині зворотного зв'язку, зокрема за такими позиціями:

1. Утилітарний ефект – передається інформація необхідна працівнику

для виконання завдання. Тут не доречні питання абстрактного характеру, а лише конкретизація: що, де, коли і для чого.

2. Престижний: інформація повинна прямо або опосередковано підтримувати цінності працівника, уникайте навішування “ярликів”

3. Підсилення позиції: працівник краще справиться із завданням якщо отримає підтримку в складних питаннях

4. Пізнавальний: передача відомої інформації дратує співрозмовника. Ефект досяг через отримання нової інформації шляхом:

- використання соціально-психологічних методів;
- вивчення мотивів здатних стимулювати даного працівника;
- підвищення уваги до самопочуття людини;

5. Емоційний: пов'язаний з процесом естетичного збагачення і емоційного розвантаження учасників переговорів. Це потребує від менеджера індивідуального підходу до учасника розмови, а саме визнати правоту тези співрозмовника і своєчасність його суджень, бути безкорисним, але не безупередженим.

Окрім першої групи чинників, є й друга, на які особливу увагу звертає американський менеджер А. Маккензі. Це – погана підготовка, невміння виділяти головне, чітко і грамотно висловлювати свої думки призводять до значних утрат робочого часу (до 20-30%). Серед 15 головних причин втрати робочого часу, на думку А. Маккензі, перше місце займають телефонні розмови, які залежать від емоційного забарвлення. Лишня емоційність збільшує час телефонної розмови.

Відомо також, що при телефонній розмові спостерігається таке явище, як надто насичена розмова. Вона може бути джерелом напруги між двома сторонами, тому потрібно дотримуватись певної міри, оскільки можна втратити сенс розмови, що спричинять конфлікти. Перші ознаки перенасиченості розмови: роздратованість, образливість. Тоді слід вийти з контакту з партнером, щоб зберегти ділові відносини.

Крім того, вдаючись до довгої телефонної розмови, ви можете отримати репутацію зануди. Мистецтво ведення телефонної розмови полягає в тому, щоб коротко сказати все, що потрібно і отримати відповідь. Основою успішної телефонної розмови є компетентність, тактовність, доброзичливість, володіння прийомами ведення бесіди, бажання швидко і ефективно вирішити проблему або надати допомогу для її вирішення. Важливо, щоб служба телефонна розмова велася в спокійному тоні і викликала позитивні емоції. Ефективність телефонної розмови залежить від емоційного стану людини, від настрою. Під час розмови потрібно вміти зацікавити співрозмовника своєю справою. Тут вам допоможе правильне використання методів переконання. Це можна зробити за допомогою інформації, голосу. Самому ж потрібно говорити рівно, спокійно, стримувати свої емоції, намагатися не перебивати співрозмовника. Якщо ваш співрозмовник проявляє схильність до суперечок, виказує необгрунтовані звинувачення, то наберіться терпіння і не відповідайте йому тим самим, частково признайте його правоту, намагайтесь зрозуміти мотиви його поведінки. Намагайтесь коротко і ясно викладати свої аргументи. У телефонній розмові краще не використовувати професійних

виразів, які можуть бути незрозумілі співрозмовнику.

Потрібно пам'ятати, що швидке або повільне проголошення слів затрудняє сприймання. Особливо слідкуйте за проголошенням чисел, імен, сіл, міст, прізвищ, які погано сприймаються на слух, їх потрібно говорити складами або навіть передавати по буквах.

Фахівці з проблем усного ділового спілкування пропонують дотримуватися таких правил ведення телефонної розмови [3].

Ви є ініціатор розмови:

1. Заздалегідь приготуйтеся до розмови:
  - Запишіть прізвище, ім'я та по батькові свого співрозмовника;
  - Визначте блок питань, котрі необхідно з'ясувати, розміщуючи їх ліворуч, а праворуч – нотатки відповідей.
2. У ввічливій формі привітайтеся та відрекомендуйтеся (назвіть організацію, яку ви представляєте, власне прізвище, ім'я та по батькові).
3. Якщо телефонуйте у важливій справі, спочатку поцікавтесь, чи є у вашого співрозмовника достатньо часу для бесіди.
4. Завжди закінчує розмову той, хто телефонує. Завершуючи розмову, неодмінно подякуйте за приділений вам час, дочекавшись останніх слів вашого співрозмовника, кладіть слухавку. Однак, якщо розмова відбувається між чоловіком і жінкою, то завершити її має жінка [1].

Якщо телефонують вам:

1. Спробуйте якомога швидше зняти трубку й назвіть організацію, яку ви представляєте.
2. У разі потреби занотуйте ім'я, прізвище та контактний телефон співрозмовника.
3. Розмовляйте тактовно, ввічливо: демонструйте розуміння сутності проблем того, хто телефонує.
4. Не кладіть несподівано трубку, навіть якщо розмова є нецікавою, нудною та надто тривалою для вас.

Слід також звернути увагу на те, що не варто телефонувати в особистих справах зі службового телефону. У службових справах недоречно телефонувати додому тій особі, котра має їх виконати (розв'язати). У разі, якщо вам телефонують на роботу в особистих справах, відповідайте, що ви неодмінно зателефонуйте після роботи. І насамкінець, не зловживайте займенником я, адже ваша розмова – діалог, а не монолог.

Але потрібно пам'ятати, щодзвінок на домашній телефон діловому партнеру, співробітнику для службової розмови може бути виправданий тільки серйозною причиною, кому ви б не дзвонили – начальнику чи підлеглому. Вихована людина не буде дзвонити після 22 год., якщо для цього немає вагомої причини або не отримано попередньої домовленості на цей дзвінок.

Як засвідчують дослідження, у телефонній розмові 30-40% займають повторення слів, фраз, непотрібні паузи і лишні слова. Відповідно до телефонної розмови треба ретельно готуватися: заздалегідь підібрати всі матеріали, документи, мати під рукою потрібні номери телефонів, адреси організацій, календар, ручку, папір і т.д. перед тим, як набрати номер потрібно чітко і точно визначити ціль розмови і свою тактику.

Складіть план бесіди, запишіть питання, які хочете вирішити або дані, які бажаєте отримати. Продумайте, у якому порядку ви запитуватимете співрозмовника, чітко сформулюйте їх. Першою фразою, намагайтеся зацікавити співрозмовника. При обговоренні декількох питань, по черзі закінчуйте обговорення одного питання і переходьте до наступного. За допомогою таких фраз намагайтеся відділити одне питання від іншого. Наприклад: “Можу вважати, що з цього питання ми досягли згоди?”

Наприкінці третя позиція – це підготовка до ділової телефонної розмови. Так, при підготовці до ділової бесіди по телефону, намагайтеся відповісти на наступні запитання:

1. Як голову ціль ви ставите перед собою в майбутній телефонній розмові?

2. Чи могли б ви обійтися без цієї розмови?

3. Чи готовий до обговорення цієї теми співрозмовник?

4. Чи впевнені в благополучному проходженні розмови?

5. Які запитання ви поставите?

6. Які запитання вам задасть співрозмовник?

7. Який перехід переговорів задовольнить (або незадовільнить) вас, його?

8. Які прийоми впливу на співрозмовникави можете використати під час розмови?

9. Як ви будете вести себе, якщо ваш співрозмовник:

- рішуче заперечить, перейде на підвищений тон?

- Не відреагує на ваші доведення (пропозиції)?

- Проявить недовіру до ваших слів, інформації?

По закінченню ділової телефонної розмови витратіть 3-5 хвилин на аналіз змісту і стилю розмови. Проаналізуйте свої враження. Знайдіть слабкі місця в розмові. Намагайтеся зрозуміти причину своїх помилок.

Отже, телефонна розмова – це швидкий спосіб налагодження ділових стосунків, який активно послуговується у сучасному світі. Ефективність телефонної розмови залежить від емоційного стану співрозмовників, їхнього настрою, актуальності питання, теми та бажання прийти до компромісу.

### **Література:**

1. Хомич В.І. Кредитно-модульний курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)»: Навчально-методичний посібник для студентів стаціонарної та заочної форми навчання економічних і технічних спеціальностей. – Ч. II. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2013 – 164 с.

2. Гуць М.В., Олійник І.Г., Ющук І.П. Українська мова у професійному спілкуванні. Навчальний посібник. – К.: Міжнародна агенція «BeeZone», 2004. – С. 13 – 259.

3. Дороніна М.С. Культура спілкування ділових людей: Посібник для студентів гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів / М.С. Дороніна. – К.: Видавничий дім «KM Academia», 1997. – С. 139.

4. Кацавець Р.С. Українська мова: професійне спрямування. Підручник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – С. 6-23.

5. Михайлюк В.О. Українська мова професійного спілкування: Навчальний посібник. – К.: ВД «Професіонал», 2005. – 496 с.

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ:  
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Розвиток системи освіти – пріоритетний напрям внутрішньої політики держави, що прагне стабільності та зростання. Система освіти в Україні зазнає реформування. Та, на жаль, зрушення, що мають місце, іноді обертаються не на користь майбутнього освіти. В умовах надто великої кількості освітніх закладів, що функціонують в Україні, постає завдання їх скорочення, тим паче, що комерційні освітні заклади складають конкуренцію державним. Дедалі ситуація ускладнюється з фінансуванням системи освіти, наслідком чого є скорочення педагогічних кадрів. Зрозуміло, щоб позбутися надмірної кількості приватних закладів, зменшити викладацький склад, необхідні юридичні підстави. Як правило, під скорочення підпадають ті, у кого закінчується контракт. Для керівництва навчального закладу не видається цікавим, хто ці звільнені, які їх надбання, яку користь в майбутньому вони принесуть навчальному закладу своєю працею та науковими здобутками, оскільки головне завдання вкlastись в бюджетне фінансування. В умовах дефіциту бюджету, цілком реальною може стати ситуація збільшення максимального навчального навантаження науково-педагогічних працівників, що згідно Закону України „Про вищу освіту” (розділ VIII, стаття 49) не може перевищувати 900 годин на навчальний рік, таким чином управлінці в системі вищої освіти можуть забезпечити ліквідацію певної кількості робочих місць. Ситуація видається небезпечною, працівники системи освіти відчують себе незахищеними, це позначається на мотивації праці, оскільки буде відсоток тих працівників, які не будуть відчувати потребу викладатись на роботі на всі сто відсотків, адже можливо через незначний проміжок часу скорочення чекає і на них. Проблема зменшення кількості приватних навчальних закладів за такий рахунок не буде вирішена. Найбільша небезпека криється у тому, що ті, на кого покладена місія виховання молодого покоління в дусі демократичних цінностей, за таких умов просто не вірять в справедливість та демократичність. Постає питання і збереження високоякісних педагогічних кадрів, їх оновлення, адже молодь не бачачи перспектив, шукає кращої долі в інших сферах діяльності, які більш прибуткові.

Маємо новий тип студента, що живе в умовах інформаційного суспільства. Вищі навчальні заклади повинні відповідати вимогам часу та використовувати в своєму арсеналі технологічні надбання. Сьогодні стоїть завдання озброїти вищі навчальні заклади технічними засобами з метою підвищення якості знань, стимуляції інтересу студентства до дисциплін, що вивчаються. Активно використовуються мультимедійні засоби, зі студентами працюють дистанційно, в он лайн режимі. Від викладачів вимагають наповнювати бази даних представлених в мережі Інтернет необхідними навчальними матеріалами (конспект лекцій, методичні рекомендації до вивчення тем, завдання для самостійної роботи, питання

для самоконтролю тощо). Проте не стоїть питання про авторські права викладачів, науковців, розробників навчально-методичних матеріалів, а у студентів зникає мотивація відвідувати заняття, бо все необхідне можна знайти в мережі, відбувається руйнація комунікативної системи „викладач” (комунікатор) – „студент” (реципієнт). Використання новітніх технологій, елементи дистанційної освіти мають переваги, оскільки викладач може оперативнo надати інформацію для всієї студентської групи, систематично оновлювати навчальний матеріал. Тим паче, що сучасні студенти надають перевагу використанню Інтернет-ресурсів при підготовці до семінарських занять, контролюючих заходів, оскільки час на пошук інформації мінімізується, не треба докладати надмірних зусиль, доступ до інформації постійний (за наявності Інтернету). Проте студент може скористатися Інтернет-ресурсами не тільки готуючись до занять, але й під час контролюючих заходів, а отже, доцільність їх проведення мінімізується. Досвід роботи доводить, що орієнтуючись лише на Інтернет-ресурси, студенти обмежують свої пізнавальні можливості, знання отримані внаслідок використання таких інформативних джерел – фрагментарні, несистемні. Крім того, студенти перестають замислюватися над альтернативними поглядами, підходами щодо вивчення тієї чи іншої проблеми, оскільки їм пропонується конкретна відповідь (обирається як правило перше-ліпше, що підходить для домашнього завдання). І така тенденція вкрай небезпечна, бо вона неодмінно буде давати взнаки через деякий час. Як приклад: працюючи з цілим потоком, було виявлено, що студенти відповідали на поставлені питання типово, це не був лекційний матеріал, або інформація здобута при вивченні відповідної літератури. Коли ж останньому студенту з групи, що складав іспит, було задано питання «Як Ви готувались до іспиту? Які джерела використовували?». Відповідь була наступна: «Я готувався за матеріалами з Інтернету, які переслали мені електронною поштою мої одногрупники». На питання «Чому ж Ви не готувались самостійно, адже було стільки можливостей?», відповідь була вражаюча «А навіщо? Навіщо витратити час, коли мені переслали вже готову відповідь». Проблема криється навіть не в тому, як сучасні студенти готуються до занять, а в тому, що у деяких з них не виникає бажання знайти інформацію, відповідь на поставлену проблему, ніж та, яку хтось запропонував, можливо, в майбутньому той, в чій інтересах використовувати невміння цієї молодшої людини міркувати самостійно та самостійно шукати відповіді на питання, критично оцінювати дійсність, виносити власні судження, захищати свої права та інтереси.

Сьогоднішня система освіти тяжіє до формалізму, управлінців системою освіти більшою мірою цікавить питання привабливості освітніх послуг в умовах ринкових відносин, натомість мета освіти – «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору» [1, 16] – відходить на другий план.

### **Література:**

1. Законодавство України про освіту [текст]: збірник офіційних текстів законів станом на 3 вересня 2012 р. – К.: «Центр учбової літератури», 2012. – 274 с.



## СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА «ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ» МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Постановка проблеми.** Ефективність громадянського виховання молодших школярів значною мірою залежить від нових підходів до розробки методології освіти, сучасних виховних технологій, котрі використовуються педагогами для формування громадянської самосвідомості учнівської молоді. З огляду на це, успішне вирішення таких найактуальніших проблем педагогічної науки та шкільної практики сьогодення, як визначення змісту, форм і методів громадянського виховання обумовлює потребу в осмисленні його сутності і структури.

**Виклад основного матеріалу.** Здійснений аналіз філософської і психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дає підстави констатувати, що у вітчизняній педагогіці існують різні підходи до трактування поняття «громадянське виховання», про що свідчить наявна термінологічна дефініція. Зокрема, «Концепція громадянського виховання в умовах розвитку української державності» характеризує громадянське виховання як «процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, яка дає людині можливість відчувати себе морально, соціально і політично дієздатною та захищеною» [4, с. 6].

*Важливою передумовою і суттєвим чинником осмислення сутності громадянського виховання є обґрунтування його мети і завдань. Метою громадянського виховання є формування у молодших школярів моральних ідеалів суспільства, громадянських почуттів, належної поведінки, потреби в праці на благо суспільства. Це детермінує створення умов для всебічного і гармонійного розвитку особистості, формування у неї системи громадянських знань, спрямованості особистості, активності й відповідальності.*

*Важливе місце в громадянському вихованні посідає громадянська освіта – навчання людей тому, як жити в умовах сучасної держави, як дотримуватись її законів і водночас не дозволяти владі порушувати їхні права, добиватися від неї здійснення їхніх правомірних потреб, як бути громадянином демократичного суспільства [4, с.6].*

*Громадянська освіта є складною динамічною системою, що поєднує такі компоненти: громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми і способи функціонування громадянина в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному полі демократичної держави; практичне застосування цих знань; громадянські уміння та досвід участі у соціально-політичному житті суспільства; громадянські чесноти – норми, установки, цінності та якості, притаманні громадянину демократичного суспільства.*

Актуальність громадянського виховання обумовлює потребу у визначенні основних цілей, принципів, змісту та закономірностей громадянського виховання, які цілеспрямовано й ефективно забезпечували б процес розвитку і формування громадянина, тобто особистості, в якій

органічно поєднуються високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, професійна компетентність, самоактивність, творчі начала, почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством, Батьківщиною.

Реалізація мети і завдань громадянського виховання вимагає дотримання наукового підходу до організації цього процесу, тобто врахування об'єктивних закономірностей його перебігу, взаємодії системи чинників, що його детермінують (раціональність, об'єктивність, цілісна картина світу). Науковий підхід до процесу формування особистості громадянина передбачає, що дія загальних закономірностей розвитку громадянського виховання опосередковується впливом конкретно-історичних умов життєдіяльності певного суспільства загалом і кожного з його членів зокрема [4, с.6].

Аналіз науково-педагогічної літератури (І. Бех, П. Кендзьор, О. Сухомлинська, К. Чорна) з теми дослідження дає підстави визначити наступні принципи громадянського виховання:

- гуманізації та демократизації виховного процесу ;
- послідовності, системності та цілісності використання різноманітних методів і форм громадянського виховання;
- наступності та безперервності;
- культуровідповідності, національної своєрідності громадянського виховання, єдності з загальнолюдськими цінностями;
- інтеграції різноманітних виховних факторів: школи, сім'ї, місцевої громади, макросоціуму.

Актуальним у контексті нашого дослідження є твердження П. Ігнатенка, В. Поплужного, Н. Косаревої, Л. Крицької стосовно того, що феномен громадянськості є базовим для розуміння й визначення громадянських якостей. За їхнім висновком, відбувається це тому, що громадянські якості у своїй єдності являють собою цілісне інтегративне особистісне утворення, яке прийнято позначати поняттям «громадянськість». Кожна громадянська якість – це єдність пізнавального, емоційного й поведінкового компонентів, співвідношення яких у різних якостей неоднакове: може переважати той чи інший компонент [2, с.66].

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури дав підстави охарактеризувати такі громадянські якості, як громадянська самосвідомість, громадянська гідність, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність, громадянська совість, громадянська мужність, а також патріотизм, гуманність, толерантність, взаєморозуміння, благодійність, суспільна активність і ініціативність, повага до Конституції України і законів нашої держави. Означені якості як основні складові громадянськості становлять основу формування особистості свідомого громадянина.

Зокрема, П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька, серед вищеназваних громадянських якостей найважливішою визначають *громадянську самосвідомість*, яку характеризують як розумове осягнення та внутрішнє сприйняття людиною того реального факту, що вона належить до певного державного соціуму. Формуванню національної свідомості молодших школярів сприяє вивчення рідної мови, історичного

минулого своєї Батьківщини, її культури, звичаїв, традицій тощо. В учнів з національною самосвідомістю формується стійка потреба приносити користь своєму народу, дбати за процвітання своєї держави. Крім того, в процесі формування цієї громадянської якості виховується одночасно і справжня любов до інших народів, повага до їхніх культур [3, с.90].

Інша складова особистісна якість – почуття *громадської гідності*, що означає переживання людиною позитивного ставлення до самої себе і вимагає такого ж ставлення до інших з огляду на державні цінності. Вона передбачає дотримання принципу рівності в оцінці й спілкуванні з представниками інших держав.

Почуття *громадянського обов'язку* означає, що особистість глибоко усвідомлює і переживає всебічну залежність від держави, пов'язану з виконанням обов'язків, вимог, які висувують перед нею державні інституції, і які особистість повинна реалізувати у своїй практичній діяльності. Обов'язок кожного громадянина набуває різноманітних форм залежно від соціальних обставин і ситуацій, в які потрапила людина [3, с.90]. З огляду на це, у молодших школярів громадянський обов'язок має виявлятися у зацікавленому і глибокому засвоєнні знань, прагненні до їх розширення та поглиблення, оскільки саме на цій основі можливо підготувати наступні покоління українців до участі у розв'язанні сьогоденних та перспективних завдань держави.

З почуттям громадянського обов'язку тісно пов'язана *громадянська відповідальність*. Якщо обов'язок громадянина полягає у тому, щоб, усвідомивши державні, національні вимоги, трансформувати власні завдання і реалізовувати їх на практиці, то особиста відповідальність громадянина – це міра виконання поставлених завдань, переживання наслідків власної діяльності як громадянина. Конкретними формами вияву її є правова і моральна відповідальність.

Формування громадянської відповідальності передбачає добровільний вибір особистості поведінки, що відповідає таким важливим категоріям, як обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість.

У молодших школярів почуття громадянської відповідальності проявляється у прагненні отримати високі оцінки у навчанні, дотриманні правил поведінки, сумлінному виконанні доручень колективу.

Інша особистісна якість – *громадянська совість* допомагає не лише осмислити наслідки поведінки, а й емоційно на них відреагувати. Якщо ці наслідки позитивні, то говорять про чисту, спокійну совість, коли ж негативні – то про муки совісті. У цьому контексті В.Поплужний стверджує, що «громадянська відповідальність і громадянська совість сукупно становлять те, що називають внутрішнім голосом, другим «Я» особистості».

Здатність людини діяти рішуче, наступально під час обстоювання державно-суспільних інтересів є *громадянською мужністю*. Вона завжди виявляється лише в діяльності, діапазон якої доволі широкий (традиційна мужність військових, охоронців порядку, а також мужність державних і громадських діячів, учених, новаторів, спортсменів тощо). Громадянська

мужність є антиподом страху, пов'язаного з інстинктом самозбереження. У зв'язку з цим часто її тлумачать як здатність особистості долати страх вольовими зусиллями. Тому метою громадянського виховання має стати також формування відваги й мужності не тільки у проголошенні правди, але і як здатності протистояти злу в дієвий спосіб [1, с.71].

Усе вказане вище дає нам підстави для висновку, що основами громадянськості молодших школярів виступають її компоненти, виражені адекватними до вікових особливостей знаннями і почуттями громадянського змісту, що становлять для дитини особистісну цінність і забезпечують спонукальну силу у формуванні їхньої громадянської спрямованості й активності.

**Висновки.**Зазначимо, що здійснений нами аналіз філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури, засвідчує, що на сучасному етапі накопичено значний фонд наукових знань і це є підставою та орієнтиром для самостійного дослідження. Обґрунтування сутності і структури громадянського виховання обумовлює необхідність визначення основних форм, методів і педагогічних умов громадянського виховання молодших школярів.

#### **Література:**

1. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навч.-метод. посіб. / П.Р.Ігнатенко, В.Л.Поплужний, Н.І.Косарева, Л.В.Крицька. – К.: ІЗМН, 1997. – 252 с.

2. Виховання моральності підростаючого покоління: Наук.-метод.посіб. /К.І.Чорна, В.О. Білоусова, Н.І.Ганнусенко та ін.; За ред. К.І.Чорної. – К.: Богдана, 2005. – 288 с.

3. Кецик І. Формування громадянських якостей в учнівській молоді // Гуманістично-спрямований виховний процес і становлення особистості. – Кн. І. / І. Кецик– К., 2001. – С. 89-94.

4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. – 2000. – № 32. – С. 6-7.

**Яблонська Т. М.**

### **ПРО ДІАЛОГІЧНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ, ПОБУДОВАНОГО ЗА ПРИНЦИПОМ РОЛЬОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ**

Останнім часом дослідники акцентують увагу на діалогічних формах організації навчального процесу. (Л. Кондрашова [1], М. Морозов [2], Є. Розенбаум [3], В. Скалкін [4], та ін.) вважають, що в діалозі розкривається інтелектуально-творчий потенціал студентів. Діалог завжди відбувається внаслідок зіткнення різних позицій, думок, він є продуктом ситуації спілкування. Приймаючи задану роль у діалогічній ситуації, майбутній учитель-філолог повинен володіти не тільки діалогічним мовленням, а й засобами вербального спілкування, умінями прогнозувати дії, використовувати міміку, жести для створення образу, тобто максимально виявляти творчий потенціал власної особистості.

Діалогічні форми, побудовані за принципом рольової перспективи, моделюють рольові ситуації, вихід із яких можливий у разі оперування

знаннями, які отримують студенти під час опанування ними педагогічними та професійно-орієнтованими дисциплінами.

Аналіз наукової літератури дає підстави говорити про специфічні особливості діалогічних форм навчання. Їх основу становить ситуація спілкування в суворій логічній послідовності, що спричинює максимальну напруженість думки всіх учасників навчального процесу.

Складність моделювання рольових ситуацій полягає в тому, що студенти повинні відчувати інтелектуальне ускладнення, яке стимулює потребу в пошуку нестандартного виходу з неї.

Майбутні вчителі-філологи розв'язувати проблемні завдання. Проблемне завдання, на відміну від навчальних завдань, представляє не простий опис певної ситуації, що включає характеристику завдання і вказівку на невідоме, що становлять її умову, яка повинна бути розкрита на їхній підставі, – «у проблемному завданні сам суб'єкт включений у ситуацію завдання» [5, с. 60].

Діалогічні форми розвивають творчу уяву майбутніх учителів-філологів, уміння входити в образ, перевтілюватися, закріплюють навички літературного мовлення. Н. Кравченко стверджувала, що студенти повинні сприймати діалог не як «закостенілу» схему застиглих реплік або точно відібраний набір правил діалогізування, а як живе мовне спілкування, розумову діяльність, ставитися до співрозмовника як до особистості.

Діалог починається з мети у вигляді пізнавального завдання, розв'язання якого вимагає колективних зусиль усієї студентської групи й ретельної індивідуальної підготовки з обговорюваної проблеми.

Розвиваючи положення, висловлені ще з часів Платона й Аристотеля, М. Бахтін [6] наголошує на значущості діалогу в різних аспектах. Учений зазначає, що діалог залежить від сфери використання, але в конкретній ситуації завжди має конкретний зміст. Специфічна особливість діалогу полягає у рівноправному, шанобливому ставленні особистостей один до одного. На його думку, саме емоційно-вольовий зв'язок взаємної події «Я» та «Інший» відрізняє його від інших рольових форм організації навчального процесу. Перевага діалогу в тому, що в ході діалогічної взаємодії особистість існує як особистість, знаходить своє розуміння, що переходить у взаєморозуміння.

Саме в діалогічних формах майбутні вчителі-філологи опановують діалогічну культуру – важливу характеристику професіоналізму. До показників діалогічної культури, за висловом Н. Розенберга, належать уміння вислуховувати чужу думку; адекватно ставитися до протилежної позиції, представляти інформацію в будь-якій формі, викладати свої міркування, обстоювати власну позицію, знаходити загальне рішення і складати план спільних дій щодо досягнення проектованої мети. Саме ці вміння слугують показниками професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога. Діалогу властива ситуативність, залежність від обставин і ситуації, контекстуальність, тобто зумовленість попередніми висловлюваннями, відсутність апріорного планування ходу суперечки. Н. Розенберг убачав успіх діалогу в здатності його учасників розуміти сутність і зміст обговорюваної проблеми. На його думку, діалог можливий

у тому випадку, якщо навчальна інформація, сформульована у вигляді пізнавального завдання, містить модель, що включає адекватні реакції на всі види навчальних впливів [7].

Діалог на заняттях із педагогічних дисциплін передбачає:

– наявність предмета обговорення (педагогічного факту, педагогічної ситуації, різних думок або різних суджень стосовно одного явища, процесу), що особисто значущий для всіх учасників діалогічної взаємодії;

– оцінне ставлення до змісту предмета обговорення, бачення протиріч у традиційних уявленнях, власних суджень із приводу обговорюваного факту, явища, процесу;

– діалогічна взаємодія і спілкування через систему завдань, питань, ситуацій, що вможливають поступовий перехід студентів до самостійності в судженнях;

– готовність до діалогічної взаємодії, ступінь самовираження.

Участь у діалогічних формах навчання мобілізує інтелектуальні здібності студентів, активізує фантазію, самодіяльність, ініціативу, самостійність.

#### **Література:**

1. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог : КГПУ, 2007. – 318 с.

2. Морозов В. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до діалогічного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Володимир Віталійович Морозов. – Кривий Ріг, 2000. – 196 с.

3. Розенбаум Е. М. Основы обучения диалогической речи на языковом факультете педагогических вузов / Е. М. Розенбаум. – М. : Просвещение, 1975. – 87 с.

4. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) / В. Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 1989. – 158 с.

5. Матюшкин А. М. К проблеме шага в процессе усвоения / А. М. Матюшкин // Новые исследования в педагогике и психологии. – Вып. 7. – М. : Просвещение, 1966. – С. 60.

6. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник, 1984–1985. – М. : Наука, 1986. – С. 80–160.

7. Розенберг Н. М. Информационная культура в содержании общего образования / Н. М. Розенберг // Советская педагогика. – 1991. – № 3. – С. 33–38.

**Дзюбенко Н. М.**

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ В СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Економічна культура особистості має формуватися на основі загальнолюдських цінностей, тому що без їх урахування розвиток усього світового співтовариства, існування і зростання економічної системи, спрямованої тільки на одержання максимальних прибутків, неминуче веде до втрати духовності суспільства. Сьогодні життєздатною може бути тільки економічна система, яка буде враховувати соціальні аспекти життя суспільства, фактори, передумови та цінності, що дійсно сприяють виживанню, збереженню й розвитку людства, зміцненню його єдності,

розкриттю його потенціалу. З огляду на це, формування економічної культури особистості на загальнолюдських засадах в умовах дії нових тенденцій соціокультурного розвитку країни є однією з найгостріших сучасних проблем.

В енциклопедичній літературі поняття «умова» розглядається як «сукупність чинників, що впливають на кого-небудь, що-небудь, що створюють середовище, в якому відбувається щось. Як правило, умови характеризують постійні чинники суспільного, побутового та іншого оточення»[6]. У філософському енциклопедичному словнику «умова» розглядається як «сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення чи існування зміни даного об'єкта (що зумовлюється)» [7, с. 286]. У педагогіці поняття «умова» розглядається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [4].

Визначаючи фактори ефективності педагогічного процесу Ю.К. Бабанський стверджував, що «ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить» [1]. Більшість дослідників проблеми під «педагогічними умовами» розуміють сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [5].

Зважаючи на технологічність процесу формування економічної культури старшокласників ми будемо ґрунтуватись на підході, за яким педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій, механізмів і педагогічних моделей, завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології. Якщо виходити з цього твердження, то зрозуміло, що педагогічні умови повинні віддзеркалювати структуру формування економічної культури і вміщувати передбачені показники сформованості економічної культури старшокласників.

За результатами констатувального етапу експериментальної роботи нами було визначено та уточнено перелік педагогічних умов формування економічної культури старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів: організація навчально-виховного процесу на основі положень діяльнісного підходу до формування економічної культури старшокласників; формування суб'єктної позиції старшокласників у навчально-виховному процесі; використання сукупності інтерактивних форм і методів навчально-виховного процесу (проблемні навчальні ситуації, дискусійні форми роботи, метод проектів тощо); Першою педагогічною умовою формування економічної культури старшокласників є організація навчально-виховного процесу на основі положень діяльнісного підходу до формування економічної культури старшокласників. Розглядаючи зміст діяльнісного підходу, ми виявили, що він ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Цей факт обумовлює необхідність реалізації у педагогічному дослідженні і практиці діяльнісного підходу, що тісно пов'язаний з особистісним. Застосування діяльнісного підходу – це вивчення певної активності (процесу) з боку структурних елементів діяльності, серед яких, як правило, вказуються:

мотив, мета, суб'єкт, предмет, процес, засоби, умови, результат [2].

Принципи діяльнісного підходу повинні пронизувати всі сторони навчального процесу - процес пізнання, осмислення, сприйняття, закріплення, практичного застосування отриманих знань, умінь і навичок. У зв'язку з цим особливе значення мають активні творчі методи навчання, дослідницькі проблемні методи, використання інформаційно-пояснювальних видів навчання, методик програмного типу, проектних методів, дискусій, ділових ігор, тобто тих форм навчально-виховного процесу, що забезпечують перехід від інформаційно-пояснювального навчання старшокласників до діяльнісного. Педагогічна умова організації навчально-виховного процесу на основі положень діяльнісного підходу до формування економічної культури старшокласників реалізовувалась нами переважно засобами гурткової роботи. Вибір гурткової роботи як засобу формування економічної культури старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів було обумовлено його специфічними можливостями, камерністю форм роботи, відносною легкістю організації.

Другою педагогічною умовою нами визначено - формування суб'єктної позиції старшокласників у навчально-виховному процесі. Дана умова передбачає організацію навчально-виховного процесу як взаємодії рівноправних суб'єктів, при цьому старшокласники глибоко усвідомлюють свою відповідальність за результати економічної діяльності. Формування в старшокласника суб'єктної позиції нерозривно пов'язано з мотиваційною сферою особистості. Однією із основних педагогічних умов формування економічної культури старшокласників ми визначили розширення мотиваційної сфери навчання, формування системи ціннісних орієнтацій під час оволодіння елементами економічної культури. Для цього у дослідній роботі слід використовувати проблемні запитання та завдання, в яких підкреслювалася практична значущість володіння економічними знаннями і вміннями. Водночас вони спрямовувалися на узагальнення отриманих знань, розвиток прийомів логічного, раціонального економічного мислення, що веде до формування умінь використовувати економічні категорії при осмисленні життєвих явищ.

Базовим механізмом суб'єктивації процесу формування економічної культури старшокласників в нашому дослідженні став розвиток в старшокласників умінь самостійної роботи, які б забезпечили їхнє перетворення з об'єктів у суб'єкти навчальної діяльності. Одним із основних умінь самостійної роботи є складне вміння відбирати і опрацьовувати інформацію, яке можна представити як сукупність більш простих умінь. А саме: вміння первинного сприймання інформації, визначення її сутності, ролі в пізнанні навколишньої дійсності та творчій діяльності людини; вміння визначення та формулювання проблеми (сміслові сприймання інформації, визначення ключових моментів, що розкривають проблему); вміння добирати та формулювати мету, здійснювати постановку завдань, систематизувати факти, висувати гіпотези, осмислювати і формулювати висновки, узагальнювати спостереження; вміння добирати послідовність операцій і дій у роботі з навчальною інформацією; вміння аналізувати отримані результати і робити належні узагальнення.



Третьою педагогічною умовою формування економічної культури старшокласників є використання сукупності інтерактивних форм і методів навчально-виховного процесу. Перш за все ми передбачали, що використання у навчально-виховному процесі навчальних ситуацій економічного змісту сприятиме розвитку показників економічної культури.

Навчальні ситуації ми розглядали як акт міжособистісного спілкування суб'єктів навчального процесу, акту передачі не тільки когнітивного, але й особистісного досвіду економічної діяльності. Розробляючи систему експериментальних навчальних ситуацій, ми враховували ідеї І.Я.Лернера про те, що задача має бути складною, бо саме утруднення характеризує можливість суб'єкта перебороти об'єктивну складність її розв'язки [3].

Реалізація даної умови відбувалась шляхом впровадження в навчально-виховний процес таких інтерактивних форм як дискусійні форми роботи. Участь старшокласників в дискусіях з проблем економічної діяльності сприяло: урахуванню уже наявного в них досвіду; розгляду проблеми з різних точок зору; наданню старшокласникам свободи висловлення власних думок; готовності до аналізу, осмислення соціально-економічних явищ; проектування економічної свідомості на сучасність; розвитку мотивації поведінки через зв'язок з економічною доцільністю; формуванню незалежного економічного мислення, яке дозволяє пізнавати сутність економічних законів, явищ і процесів, оперувати засвоєними економічними поняттями, аналізувати економічні ситуації.

Ще однією дієвою формою розвитку показників економічної культури старшокласників, стала їхня активна участь у підготовці та захисті економічних проектів, які дозволяють набувати досвіду застосування теоретичних знань на практиці, розвивати економічне мислення і формувати навички відповідальної економічної поведінки. Проектна діяльність сприятиме: формуванню в учнів навички самостійної творчої діяльності у позаурочні години; поглибленню знань, здобутих на уроках економіки; розвитку пізнавального інтересу старшокласників, створенню позитивної мотиваційної установки щодо оволодіння практичними аспектами економічної культури.

Таким чином, нами обґрунтовано зміст та механізми реалізації педагогічних умов формування економічної культури старшокласників в практику навчально-виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

#### **Література:**

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 94 с.
4. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с., С. 36.
5. Серьожнікова Р.К. Основи психології і педагогіки: Навч. Посібник / Р.К. Серьожнікова, Н.Д. Пархоменко, Л.С. Яковицька. – Київ: Центр навч.

літератури, 2003. – 243 с.

6. Советский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – 1600 с., С. 625

7. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

### Секція

### «Регіонознавство та краєзнавчі дослідження»

### Секция

### «Регионоведение и краеведческие исследования»

**Абрамич Н. В.**

## ПЕРВОМАЙСЬКИЙ КРАЄЗНАВЧИЙ МУЗЕЙ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ П. В. ХАРЛАМПОВИЧА

Характерною ознакою історичного процесу є, безперечно, впливи окремих особистостей на нього. Особливо помітною завжди залишається діяльність науковців та зацікавлених людей. Наукова еліта та інтелігенція залишається не змінним локомотивом історичної науки та наукових осередків.

В даній статті ми будемо торкатися історії створення Первомайського краєзнавчого музею, що на Миколаївщині та безпосередньо діяльності археолога та нумізмата П. В. Харламповича, який з 1927 р. по кінець 1930-х рр. був директором музею.

Починаючи ще з XIX ст., музеї стали невід'ємною частиною громадського життя суспільства. Ці установи завжди були в колі наукових інтересів професійних дослідників та краєзнавців-аматорів. Що ж до краєзнавчих музеїв, то феномен їх створення полягає у потягу особистостей, які відчужують свою відмінність від інших. Необхідність того, щоб такі осередки засновувались, стимулюватиме і підвищуватиме рівень самоідентифікації народу та віднесення себе до тієї чи іншої ланки.

Первомайськ – місто утворене з трьох поселень, які належали до трьох різних держав – Запорізької Січі, Туреччини та Польщі. В XVIII ст.– XX ст. ці землі належали Російській імперії. Дана територія є безмежним предметом для досліджень археологів, етнографів, а також тих, хто цікавиться економічною історією.

Первомайський краєзнавчий музей започаткований в 1927 р., в перший період своєї діяльності він носив ім'я Ф. Е. Дзержинського. Його створили з метою залучення громадян до надбань місцевої культурної та історичної спадщини. З перших днів діяльності музей проводив велику роботу по вивченню історії природи та народної творчості [1].

Першим директором музею став археолог П. В. Харлампович про якого згадувалось вище. Він був досвідченим науковцем в різних галузях історичної науки. Його постаць є вагомим не лише в рамках такого міста як Первомайськ. Джерела свідчать про те, що він зробив досить багато і для історичної науки Білорусії.

В часи Першої Світової війни з Білорусії було евакуйовано більшу частину пам'яток історії та культури. Доля цих цінностей завжди турбувала

білоруських краєзнавців. Їх повернення на тоді ще республіку було чи не головним завданням істориків Білорусії.

В липні 1926 р. представники містерства Науки Білорусії запропонували підібрати серію картин західних майстрів для Білоруського державного музею. Підбір картин доручили П. В. Харламповичу [2]. З його доповіді стало відомо, що в російському художньому фонді для Білорусії була підготовлена спеціальна колекція російських художників. П. В. Харлампович прохав звернутися до вищих органів влади з проханням надати Білорусії предмети мистецтва з запасів Ермітажу.

В січні 1927 р. П. В. Харламповичу вдалося отримати в Москві 30 картин російських художників, 40 гравюр, 5 ікон. Також Харлампович відмітив, що зіштовхнувся із труднощами та перешкодами з боку комісії по підборі експонатів[3].

Не дивлячись на складну ситуацію в якій знаходився науковець, йому вдалося відшукати декілька стародрукованих книг, які належали Віленському церковному музею. В 1927 р. в нього з'явилися перші публікації: «Опис скарбів», «Опис празьких грошей в білоруських монетних скарбах». В цих роботах можна прослідкувати його очевидну захопленість нумізматиною.

Як саме П. В. Харлампович потрапив в таке містечко, як Первомайськ і досі залишається для нас питанням не розкритим. Єдине, що нам відомо – це те, що він зазнавав переслідувань з боку радянської влади і можливо саме такі обставини змусили його змінити місце проживання та місце наукової діяльності.

Харлампович був одним з перших, хто провів професійні розкопки на території сучасного м. Первомайськ та Первомайського району Миколаївської області. Йому вдалося знайти залишки доісторичних тварин і свідчення про перебування первісної людини доби пізнього палеоліту та мезоліту на Первомайщині. Ним були опрацьовані шість курганів біля с. Мигія, біля с. Соколовка та поблизу с. Іванівка. У 1928 р. П. В. Харлампович розкопав курган у Первомайську[4].

У 1930-му р. П. В. Харлампович увійшов до складу експедиції, яка нараховувала 15 наукових співробітників з Одеси, Харкова, Санкт – Петербургу, Умані, Миколаїва, Первомайська. Керівником розвідки було назначено Ф. А. Козубовського, він же був і головою наукової ради, до складу комісії, крім П. В. Харламповича, увійшли професори М. Ф. Болтенко і С. С. Дложевський. Секретарем обрали Ф. О. Петруня. Дослідження проводились за кошти АН України та Первомайського краєзнавчого музею [5].

Саме завдяки П. В. Харламповичу в музей потрапила основна частина знахідок експедиції. Головною особливістю роботи цього історика було те, що він самостійно, особистими силами та силами працівників музею проводив різноманітного роду дослідження.

Музей займався пошуками робіт народних майстрів. Дуже цікавою і цінною була колекція вишитих рушників та писанок. Широко в музеї була представлена нумізматична колекція. Музей, своєю колекцією монет просто вражав. Так можна стверджувати і лише тому, що у П. В. Харламповича є

наукова робота «Нумізматичні знахідки на Первомайщині, що надішли до краєзнавчого округового Першомайського музею за час з 18.12.1927 р. по 18.12. 1929 р.» , а також « Монетні знахідки на Первомайщині» (1930 р.).

В 1934 р. краєзнавчий музей Первомайська збагатився на дуже рідкісний кістяк вимерлої тварини – велетенського оленя. Кістяк був 3 м вгору і 2,2 м довжиною. Немає жодних сумнівів в унікальності не тільки цього експонату, а й самого музею. Оскільки кістяки таких велетенських розмірів тоді були лише в музеях Німеччини та Англії. В Україні це був єдиний екземпляр[6].

І це лише маленька частина усього того, що знаходилося в експозиції музею. Всі ці унікальні пам'ятки є результатом неперервних пошуків П. В. Харламповича. Він широко розгорнув специфіку роботи музею у таких працях: «Матеріали з археології та історії Первомайщини» (1929 р.), «Розкопки курганів Первомайська» (1930 р.) [7]. Ці роботи надруковані в Віснику Одеської комісії краєзнавства при Всеукраїнській Академії наук, який зберігається в Науковій бібліотеці Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

Важливим моментом в роботі науковця є те, що він постійно вів популяризаторську роботу, підтримував зв'язок з населенням Первомайська через пресу. Завдяки публіцистичній роботі П. В. Харламповича стрімко зростала кількість відвідувачів. Якщо в 1935 р. тут побувало 6428 чоловік, то у 1940 р. музей відвідало 15. 184 особи [8].

В 1941 р. музей стає об'єктом наруги фашистських окупантів. Первомайський краєзнавчий музей було спалено, доля більшої частини експозиції і досі залишається невідомою. Разом з музеєм зникає і постать П. В. Харламповича, так як подальша його доля не відома.

Сам же Первомайський краєзнавчий музей був відновлений у 1972 р. і працює в наш час. У січні 1986 р. музею було присвоєно статус державного, він став відділом Миколаївського обласного краєзнавчого музею. Роботою музею від 1970-х рр. і до нині керують не менш цікаві і професійні люди. Зараз музей співпрацює з регіонально-ландшафтним парком «Гранітно-Степове Побужжя».

Слід зауважити, що інтерес до особистості П. В. Харламповича в Первомайську є не вичерпним і робота над пошуком інформації про нього є новою площиною для краєзнавців даного регіону.

### **Література:**

1. Кучерявий Р., Щербина О. Первомайську – музей // Прибузький Комунар. –№169. – 1971.– 22 жовтня.
2. Клепиков М. Робота БССР по поверненню евакуйованих пам'яток старовини. [http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/19066/1/2008\\_2\\_JILIR\\_klepikov\\_r.pdf](http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/19066/1/2008_2_JILIR_klepikov_r.pdf)
3. Там само.
4. Ласінська М.Ю. Археологічні пам'ятки Нижнього Побужжя у спеціалізованих виданнях Південної України. <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/history/2006/52-39-19.pdf>
5. Харлампович П.В. Археологія // Селянська Прада. –№50. – 1930.
6. Науковий робітник. Нові експонати в краєзнавчому музеї Первомайщини // Прибузький Комунар. –№165.– 1934. – 20 червня.
7. Кучерявий Р., Щербина О. Первомайську – музей // Прибузький Комунар. –№169. – 1971.– 22 жовтня.

## Глухов В. С.

### УРОЖЕНЕЦ УКРАИНЫ И.Б. БОГОРЯД И КОЛЛЕКЦИЯ СТРЕЛКОВОГО ОРУЖИЯ В ТОМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Игорь Борисович Богоряд родился 10 августа 1935 г. в городе Ахтырка Сумской области Украинской ССР, где жили родители его матери Галины Григорьевны Чикало. Отец, Борис Евгеньевич Богоряд, родом из Чернигова, профессиональный военный, работал тогда на Дальнем Востоке, служил военным геодезистом. В 1941-м он был назначен начальником штаба 61-го Одесского военно-геодезического отряда, который дислоцировался западнее города Черновцы [1, с. 18]. Там-то семья Богоряд, в которой было уже двое детей – 6-летний Игорь и двухлетний Владимир, встретила известие о начале войны.

По свидетельству И.Б. Богоряда, детей вместе с матерью сначала вывезли в «далёкий тыл», как тогда называли местность под Харьковом, потом – в Тамбовскую область, а потом уже в Ташкент [2, с. 2]. В 1944-м, когда отец, полковник Богоряд, участник боёв на Кавказском и Крымском фронтах, был направлен в глубокий тыл, в Среднюю Азию, где командовал 68-м геодезическим отрядом, матери с детьми удалось вернуться в Ахтырку. Повзрослевшему в военные годы Борису запомнился этот городок – по-европейски ухоженный и умытый.

Вскоре после окончания войны семья переехала в Томск, где располагалась основная база геодезического отряда, которым командовал отец. В Томске Игорь Богоряд окончил среднюю школу и поступил на спецотделение физического факультета Томского университета. По его собственным воспоминаниям, поступал он на «закрытый факультет», связанный с ядерными исследованиями, а оказалось – баллистика. Но он очень скоро перестал жалеть об этом и объяснял это так: «Мне, понимаете, везло всё время с людьми. С наставниками, с коллегами. Будь то школа – великолепные учителя, коллектив преподавателей физико-технического факультета, тогда спецотдела. Великолепные люди, которые повлияли на всю мою дальнейшую судьбу» [2, с. 3-4].

После окончания вуза по специальности «баллистика» И.Б. Богоряд работал в системе оборонной промышленности, а в начале шестидесятых возвратился в университет, защитил кандидатскую и докторскую диссертации и с 1968-го работал заместителем директора, а затем – директором НИИ прикладной математики и механики при ТГУ [3, с. 84].

Став руководителем университетского НИИ, И.Б. Богоряд столкнулся с серьёзной проблемой, связанной с сохранением и использованием коллекции стрелкового оружия. Дело в том, что ещё в 1945 г. из ракетного центра поверженной фашистской Германии – полигона Пенемюнде – в Томский университет было привезено 102 образца ручного стрелкового оружия, находившегося на вооружении в годы Второй мировой войны

и иллюстрирующие развитие оружейной мысли конца XIX – первой половины XX в. Среди них револьверы «Смит-Вессон» и «Кольт», пистолеты «Парабеллум» и «Браунинг», винтовки «Маузер» и «Арисака», пистолеты-пулемёты Шпагина и «Суоми», пулемёты систем Льюиса и Максима и др.

В начале 1990-х, когда страна и Томск в том числе переживали весьма трудные времена, когда, по словам И.Б. Богоряда, «грабёж шел, военные склады вскрывали, уничтожали охрану – вооружались банды», коллекцию пришлось прятать. Оружие упаковали в металлический ящик, опечатали и хранили на складах КГБ/ФСБ. «Зачем берёг? – задаёт сам себе вопрос И.Б. Богоряд. – Интуиция. Может быть, зря я так старался, может это никому не нужно, но с моей точки зрения пройдут годы, и будет интересно посмотреть». [2, с. 6-7].

И во многом благодаря Игорю Борисовичу Богоряду Томский государственный университет обладает уникальным собранием оружия, представляющее несомненную историческую и музейную ценность и свидетельствующее о научных исследованиях в области баллистики. Предметы оружейной коллекции использовались в экспериментах и различных натуральных испытаниях в НИИ прикладной математики и механики [4, с. 128], служат в качестве учебных пособий в рамках учебного курса «Автоматическое стрелковое оружие» на физико-техническом факультете университета.

#### **Литература:**

1. Худобец М. Борис Богоряд – человек-легенда // Сибирская старина: краеведческий альманах. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2013. - С.18–19.

2. Интервью с профессором И.Б. Богорядом, записанное В.С. Глуховым 27 октября 2013 г. / Хранится на кафедре музеологии, культурного и природного наследия ТГУ. - 7 с.

3. Фоминых С.Ф. Богоряд Игорь Борисович // Профессора Томского университета: биографический словарь (1980–2003) / гл. ред. С.Ф. Фоминых. Томск: Изд-во Том. ун-та. 2003. Т.4, ч.1. - С.83–87.

4. Томилов Е.Д., Касимов З.И. Научно-исследовательский институт прикладной математики и механики. 1968–1993. Томск, 1993. - 176 с.

**Гриженко Л. В.**

### **ДИНАМІКА РОСТУ РІВНЯ ГРАМОТНОСТІ У МІСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ КАТЕРИНОСЛАВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

Істотним показником життєвого рівня міського населення є освіта та грамотність. Прогрес суспільства невід'ємно залежить від показників їх розвитку. Наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. певні зрушення у сфері освіти відбувалися і в містах Катеринославщини. Адже нове індустріальне суспільство вимагало зростання культурного рівня та підготовки грамотних та кваліфікованих фахівців різного профілю.

Неабияк на розвитку освіти відображалось її фінансування. Найбільше коштів на неї у відсотковому відношенні виділялося у Верхньодніпровську

– 26,8 % міського бюджету. В інших містах губернії її фінансування було відчутно меншим: в Олександрівську – 23,9 %, в Бахмуті – 22,5 %, Словоносербську – 13,9 %, Павлограді – 13 %, Катеринославі – 11,9 %, Маріуполі – 11,4 %, Новомосковську – 9,6 % та у Луганську – 8,8 % [1, «Ведомость расходов»].

Тож на кінець XIX ст. лише 42 % міських жителів Катеринославщини були грамотними. Вікова категорія до 10 років тут мала найнижчий відсоток письменних – 10 %. Разом з тим понад 56 % осіб у віці від 10 до 39 років були грамотними [2, с. 46]. Показник писемності у людей віком від 50 років поступово знижується. Так, за переписом 1897 р., у віковій категорії міського населення 50-59 рр. було 38 % грамотних; 60-69 рр. – 32 %; 70-79 рр. – 26 %; 80-89 рр. – 19 %; від 90 рр. – лише 10 %. Такі дані свідчать про активізацію впровадження в маси народної освіти.

Водночас чоловіча частина населення міст губернії за рівнем своєї освіченості майже вдвічі перевищувала жіночу. Так, 53 % осіб чоловічої статі були письменними, тоді як лише 30 % жінок мали хоч якусь освіту. Цей показник не дуже різнився від загальноімперського, згідно якого у містах Російської імперії на 1897 р. налічувалося у середньому 45,3 % грамотних (у тому числі жінок – 35,6 % і чоловіків – 54 %) [3, с. 75].

Найбільш освіченими серед міського населення регіону були мешканці губерньського міста (54,7 %), найменше – Словоносербська (23,8 %). В Олександрівську питома вага грамотних складала 42 %, у Павлограді та Маріуполі – по 41 %, Луганську – 39 %, Бахмуті – 37 %, Верхньодніпровську – 35 %, Новомосковську – 26 %. Для порівняння зазначимо, що у таких великих містах як Київ, Харків або Одеса питома вага письменних наприкінці XIX ст. складала 55,4 %, 52,5 % та 50,1 % відповідно [4, с. 193]. Характерно, що основна маса грамотних городян Катеринославської губернії мала тільки початкову освіту. Так, 0,5 % осіб закінчили вищі навчальні заклади; 0,3 % – спеціальні середні училища та школи; 4,3 % – загальноосвітні учбові заклади. Отже, за переписом 1897 р. лише приблизно 5 % міських жителів губернії мали освіту вищу від початкової [5, с. 126]. Цей показник був найвищим у Катеринославі – майже 7 %. Даний факт пояснюється тим, що приблизно 34 % всіх міських навчальних закладів регіону функціонували саме у губерньському центрі. Відповідно в Маріуполі освіту вищу за початкову мали 5,6 % населення міста, у Павлограді – 5,4 %, у Бахмуті – 4,8 %, у Луганську – 3 %, у Новомосковську – 2,5 % та в Олександрівську – 2,3 % [6, с. 119 – 127].

За статевим критерієм у всіх містах регіону кількість письменних чоловіків вдвічі перевищувала кількість освічених жінок. Тож і на межі XIX – XX ст. ще не були остаточно подолані стереотипи «жінки-безправниці», для якої доступ до освіти був суттєво обмеженим.

Слід звернути увагу і на співвідношення критеріїв грамотності та належності городян до тієї або іншої конфесії. За цією ознакою у містах Катеринославської губернії найбільш освіченими були реформатори. В їх середовищі грамотні склали близько 80 %. Серед лютеран були грамотними 75,3 %, серед римо-католиків – 67 %, старообрядців – 61,5 %, вірмено-григоріанців та баптистів – по 60 %, іудеїв – 52,2 %, магометан

– 28,1 % [7, с. 80 – 81]. Разом серед переважаючих чисельно у міському просторі регіону православних, освічених нараховувалося лише 37,5 %. Навіть попри обмеження прийому до училищ представників єврейського населення, які були головними носіями іудаїзму, їх частка серед учнів була майже рівноцінною, а інколи навіть перевищувала кількість православних [8, арк. 3]. Так, співвідношення кількості учнів іудейського віросповідання відповідно до загальної кількості міських іудеїв становило 1:33, тоді як серед осіб православного віросповідання цей показник становив 1:100. Зокрема, у Павлоградській міській прогімназії станом на 1909 р. нараховувалося 44 православних учня і 72 іудея, у Бахмутській міській прогімназії – 57 православних і 62 іудея, у Катеринославському реальному училищі разом із 55 учнями православної віри навчалося 46 осіб єврейського походження, у Новомосковській жіночій прогімназії було 53 православних учениць і 33 іудейки [9, с. 33].

Серед українців регіону питома вага освічених городян складала лише 30 %. Натомість найбільш грамотними тут були представники німецького етносу – 72,4 %, вірмени – 66,2 %, поляки – 65 %, греки – 57,2 % та євреї – 51,6 % [10, с. 80 – 81]. Таким чином, загальний рівень письменності серед євреїв був удвічі, а серед німців – майже втричі вищим аніж українців. У свою чергу, в середовищі росіян та білорусів цей показник дорівнював 43 % та 34 % відповідно. Та все ж найменш освіченими серед етнічних меншин міст Катеринославщини через особливості своєї ментальності були цигани – 3,5 %.

Для модернізаційної доби характерною є також строкатість у поширенні освіченості серед різних соціальних груп міського суспільства. Так, серед представників дворянства та чиновництва губернії грамотними були понад 80 %. З них 38 % здобули освіту в середніх навчальних закладах, 8 % – у вищих навчальних закладах, 3 % – у спеціальних середніх навчальних закладах та ще 5 % – у вищих та середніх військових навчальних закладах. При цьому найбільша кількість освіченого дворянства проживала у Катеринославі та Павлограді (понад 83 %); найменша – у Новомосковську (72 %). В інших містах губернії цей показник не перевищував 80 %. В Олександрівську – 73 %, Слово яносербську – 73 %, Маріуполі – 76 %, Верхньодніпровську – 76 % та у Бахмуті – 80 %.

Душити високим був відсоток грамотних і серед представників духівництва – майже 88 %. Понад 75 % представників цього стану здобували освіту у середніх навчальних закладах і близько 2 % в університетах. Найбільш чисельно грамотним було духівництво Катеринослава (91 %), Верхньодніпровська (88 %), Бахмута (87 %), Павлограда (81 %), Маріуполя (81 %). У Новомосковську, Луганську та Слово яносербську цей показник складав 78 %, 79 % та 73 % відповідно.

Будучи основним ядром міського суспільства, освічені купці, міщани та почесні громадяни міст Катеринославщини склали понад 46 % від їх загальної кількості. Причому відсоток письменних чоловіків серед представників цих станів (58 %) значно перевищував сумарну кількість освіченого жіноцтва (35 %).

На кінець XIX ст. питома вага письменних городян, представників



селянського стану становив лише 30 % [11, с. 47]. До того ж рівень освіченості жінок тут значно поступався чоловічому, 14 % і 43 % відповідно. Найвищим ступенем здобуття освіти для даної верстви населення переважно було навчання у середніх навчальних закладах.

Таким чином, на межі XIX – XX ст. у міському середовищі Катеринославської губернії спостерігається активація впровадження в маси грамотності. Проте освіта в цей час продовжувала залишатися привілеєм заможних верств населення чоловічої статі.

#### **Література:**

1. Катеринославская губерния. Памятная книжка и Адрес-Календарь на 1901 г. – Екатеринослав: Типо-Литография Губернского Правления, 1900. – Вып II. – 326 с.
2. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 год. – Екатеринославская губерния. – Екатеринослав: Изд.-е Центрального Статистического Комитета МВД, 1904. – Т. XIII. – 234 с.
3. Обзор Екатеринославской губернии за 1898 г. – Екатеринослав: Типо-Литография Губернского Правления, 1899. – 59 с.
4. Шляхов О. Б. Україна на шляху до індустріального суспільства (друга половина XIX – початок XX ст.) / О. Б. Шляхов. – Д.: Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2010. – 244 с.
5. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 год. – Екатеринославская губерния. – Екатеринослав: Изд.-е Центрального Статистического Комитета МВД, 1904. – Т. XIII. – 234 с.
6. Там же.
7. Там же.
8. Спр. 396. Документи о введении жеребьевки при приеме в училище лиц иудейского вероисповедания / Циркуляр, протоколы, переписка/, 23 серп. – 25 серп. 1914 р., 8 арк.
9. Обзор Екатеринославской губернии за 1909 г. – Екатеринослав: Типо-Литография Губернского Правления, 1910. – 87 с.
10. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 год. – Екатеринославская губерния. – Екатеринослав: Изд.-е Центрального Статистического Комитета МВД, 1904. – Т. XIII. – 234 с.
11. Там же.

### **Гуменюк Т. І.**

#### **РОЗВИТОК КРАЄЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ЗАХІДНИХ ОБЛАСТЯХ УРСР (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ): ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ.**

Українське краєзнавство переживає сьогодні піднесення, підвищилась його роль в розбудові національної освіти, науки і культури України. Актуальності набувають комплексні регіональні дослідження, активно розгортається краєзнавчий рух. Післявоєнні часи наклали свій відбиток на історико-краєзнавчі дослідження. Весь комплекс гуманітарних питань: проблеми краєзнавства, охорони пам'яток та археології у тоталітарному суспільстві фактично зник з поля зору. На сучасному етапі розвитку історичного краєзнавства в західних областях УРСР дослідили В. Прокопчук, С. Гальчак, Г. Сеньківська [1]. Основні етапи

розвитку української краєзнавчої науки у другій половині ХХ століття на Волині дослідили Б. Прищепу, С. Терський, А. Силюк, І. Ярмошик [2]. Досліджуючи розвиток історичного краєзнавства Волині періоду 1946-1991 рр., С. Терський відзначив, що серед представників місцевої інтелігенції захоплення давньою історією краю у 1950-1960-х рр. не набуло поширення, навіть незважаючи на перетворення у 1959 р. Луцького державного учительського інституту на педінститут. Причиною цього необхідно вважати, окрім політичного тиску державних органів, певну відсталість суспільного та економічного розвитку краю. Фаховий рівень потенційних краєзнавців залишався низьким [3, с.93]. Проводилася остаточна «радянська» існуючих культурно-освітніх установ. «Хрущовська відлига», відзначив С. Терський, у деякому відношенні сприяла розвитку історичного краєзнавства. Автор висвітлив діяльність краєзнавчого музею у м. Торчині (відкрито у 1960 р.) та працю завідувача музею Г. Гуртового, діяльність місцевого музею у м. Володимирі (у 1978 р. музей перетворений на штатний історико-краєзнавчий відділ обласного музею) та внесок у комплектування археологічних фондів П. Заклекти, діяльність краєзнавчого музею у Любомлі і краєзнавчу працю Д. Остапюка. Краєзнавчу діяльність Г. Гуртового проаналізували Є. Колодійчук, О. Голдованська [4]. Наукову діяльність та доробок волинських краєзнавців Д. Остапюка, М. Корзонюка, В. Кмецинського, Л. Пучковського проаналізували О. Остапюк, Л. Василюк, Ю. Харко, Л. Франчук, Г. Бондаренко, А. Силюк, О. Вернидубов, О. Нагорна, Н. Корінчук, Л. Оляндер, Н. Пась, Л. Гайдай [5].

Розвиток історичного краєзнавства на Рівненщині проаналізував І. Пашук [6]. Науковець відзначив, що у повоєнний період з відкриттям на базі учительського інституту в Рівному педагогічного Інституту в 1953 р., краєзнавче дослідництво дістало новий позитивний поштовх. У газетах почали постійно з'являтися народознавчі статті М. Кузьменка, П. Леценка, Ю. Байди з літературного краєзнавства, цікаві матеріали з історії краю Г. Равчука, П. Андрухова, Л. Еравцова, О. Молчанова, а пізніше Г. Бузала [7, с.31]. Внесок у розвиток краєзнавства рівненським дослідником Г. Дем'янчуком, вивчення ним історії Рівненщини проаналізували М. Пшеничний, Н. Кожан, Н. Нікітіна, С. Бабій, Б. Прищепу [8].

Краєзнавчу діяльність письменника Р. Федоріва проаналізували В. Шевчук, Г. Колоділо [9]. Варто сказати, що Р. Федорів очолював від 1968 р. журнал «Жовтень», який власне дав світло публікаціям історичних матеріалів, запровадив для розвідок рубрику «Пошук». І це піднесло журнал на високий рівень. Необхідно відзначити, що «Дзвін» (від 1990 р.) опублікував «Галицько-волинський літопис», «Історію запорозьких козаків» Д. Яворницького, історичні праці М. Грушевського, І. Крип'якевича та інших.

Слід відмітити багатолітню працю відомих прикарпатських істориків – краєзнавців В. Грабовецького, П. Арсенича, І. Гаврилів, котрі своєю невтомною діяльністю зробили чималий внесок у розвиток краєзнавчих досліджень західних областей УРСР другої половини ХХ ст., національне відродження Прикарпаття. М. Вальо, М. Бігусяк, С. Хороб [10] дослідили краєзнавчу діяльність В. Полека.

Таким чином, на початку 1990-х рр. перед краєзнавцями виникли нові завдання, зумовлені не стільки вивченням історичного краєзнавства окремих населених пунктів західних областей у всій розмаїтості культури, звичаїв, скільки необхідністю узагальнити весь досвід історичного минулого краю в контексті історії України загалом. Аналіз сучасних досліджень свідчить, що провідні краєзнавці, історики незалежної України осмислили і висвітлили на новому методологічному підґрунті історію українського краєзнавства у зазначений період, вплив жорсткого ідеологічного контролю на мислення творчої особистості. Важливими для наукового аналізу залишаються питання розробки вивчення наукової спадщини краєзнавців другої половини ХХ ст., їхній внесок у розвиток українського історичного краєзнавства.

### Література:

1. Прокопчук В.С. Історичне краєзнавство Правобережжя України 30-х років ХХ – початку ХХІ століття: від репресій, занепаду, до відродження, розквіту / В.С. Прокопчук. – Кам'янець-Подільський, 2005. – 599 с.; Гальчак С.Д. Краєзнавство Східного Поділля / С.Д. Гальчак. – Вінниця: «Книга-Вега» ВАТ «Вінооблдрукарня», 2005. – 144 с.; Сеньківська Г.Я. Розвиток історичного краєзнавства на Тернопільщині: (середина 40-х рр. ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Г.Я. Сеньківська. – Харків, 2009. – 20 с.

2. Прищепа Б.А. Історичне краєзнавство Волині: навч. посіб. / Б.А. Прищепа, О.П. Прищепа. – Рівне: ДМ., 2008. – 352 с.; Прищепа О.П. Історичні дослідження Волині: Бібліографічний покажчик / О.П. Прищепа. – Рівне: Редакційно-видавничий відділ Рівненського державного гуманітарного університету, 2007. – 20 с.; Терський С. Історія археологічних досліджень та історичного краєзнавства Волині: [Монографія] / С.Терський. – Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка». – 2010. – 380 с.; Терський С. З історії дослідження Волинського краю археологічною експедицією Львівського історичного музею (1957-2000 рр.) / С.Терський // Матеріали і дослідження з археології Прикарпаття і Волині. – Вип. 8. – Л., 2002. – С.41-44; Терський С.В. Середньовічні городища басейну р. Липи в дослідженнях краєзнавців Волині / С.В.Терський // Минуле і сучасне Волині: Історичні статті краю. – Луцьк, 1991. – С.22-24; Терський С.В. Старожитний Лучеськ у світлі історії та археології / С.В.Терський // Літопис Червоної Калини. Історико-літературний часопис. – Львів, 1999. – №1-3 (88-90). – С.238-259; Силюк А. З історії краєзнавчої бібліографії Волині / А. Силюк // Минуле та сучасне Волині та Полісся. Волинська обласна організація Національної Спілки краєзнавців України. Матеріали до відзначення 20-річчя від часу створення. Спеціальний випуск. – Луцьк, 2009. – С.196-197; Силюк А. Історико-краєзнавча діяльність музеїв Волині: стан та тенденції / А. Силюк // Минуле та сучасне Волині та Полісся. Волинська обласна організація Національної Спілки краєзнавців України. Матеріали до відзначення 20-річчя від часу створення. Спеціальний випуск. – Луцьк, 2009. – С.197-201; Ярмошик І.І. Волинь в історико – краєзнавчих дослідженнях ХІХ- ХХ століть / І.І.Ярмошик. – Житомир: Волинь, 2006. – 216 с.

3. Терський С. Історія археологічних досліджень та історичного краєзнавства Волині: [Монографія] / С.Терський. – Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка». – 2010. – 380 с.

4. Колодійчук Є. Найкрутіший детектив (про Г. Гуртового) / Є. Колодійчук // Волинь моя: Журнал. Міжнад. громад. об'єднання «Волинське братство». – Київ, 2004. – Вип. 4. – С.168-174; Голдованська О. Григорій Гуртовий: Запоріжжя і Волинь / О. Голдованська // Волинь очима молодих науковців: минуле, сучасне, майбутнє. – Луцьк: Вежа, 2008. – т.1. – С.77-79.

5. Остапюк Д.О. Мій батько (Спогади про Д.О. Остапюка) / Д.О. Остапюк // «Роде наш красний...»: Волинь у долях краян і людських документах. – Луцьк, 1999. – Т. III. – С.432-452; Василюк Л.Л. Подвиг в ім'я науки / Л.Л. Василюк, Ю.М. Харко

// «Роде наш красний...»: Волинь у долях краян і людських документах. – Луцьк, 1999. – Т. III. – С.454-474; Франчук Л. Хранитель минувшини [М.М. Корзонюк] / Л.Франчук // Волинь філологічна: текст і контекст. – Луцьк; Вежа, 2007. – Вип. 4: Західнополіський діалект у загальноукраїнському та всеслов'янському контекстах. – С.354-360; Бондаренко Г.В. Зачарований Поліссям (Про вчителя-краєзнавця В.М. Кмецинського) / Г.В. Бондаренко, А.М. Силук, 1999. – Т. III. – С.476-477; Вернидубов О.П. В. Кмецинський – волинський краєзнавець / О.П. Вернидубов, О.В. Нагорна // «Роде наш красний...»: Волинь у долях краян і людських документах – Луцьк, 1999. – Т. III. – С.477-478; Корінчук Н. Поліський починатель – Василь Кмецинський, ім'я якого варте бути присвоєним Камінь-Каширському народному історико-краєзнавчому музеєві / Н. Корінчук // «Роде наш красний...»: Волинь у долях краян і людських документах. – Луцьк, 1999. – Т. III. – С.479-483; Оляндер Л.К. Леон Пучковський – літописець села Литовежа / Л.К. Оляндер // «Роде наш красний...»: Волинь у долях краян і людських документах. – Луцьк, 1999. – Т. III. – С.537-549; Пась Н. Дослідник Волинського Полісся (про Василя Михайловича Кмецинського) / Н. Пась // Минуле і сучасне Волині та Полісся. Сторінки історії Камінь-Каширщини. – Луцьк, 2010. – Вип. 37. – С.94-95; Гайдай Л.І. Кмецинський В.М. – краєзнавець, дослідник / Л.І. Гайдай, В.І. Пась // Історія України: маловідомі імена, події, факти: (зб. статей). – К., 1999. – Вип.6. – С.280-283.

6. Пашук І. Краєзнавство на Рівненщині / І. Пашук // Краєзнавство. Науковий журнал. – 2001. – №1-4. – С.31-34.

7. Пашук І. Краєзнавство на Рівненщині / І. Пашук // Краєзнавство. Науковий журнал. – 2001. – №1-4. – С.31-34.

8. Пшеничний М.І. Григорій Дем'янчук. Літературний портрет / М.І. Пшеничний. – Рівне: Азалия, 2001. – 44 с.; Крилиці щедрої душі: До 70-річчя від дня народження Г. Дем'янчука: Біобібліогр. покажч. / [Укладачі: Н.М. Кожан, Н.О. Нікітна; Наук. консульт. І.В. Міляевич; Ред. Л.Г. Сахнюк]. – Рівне: Волин. обереги, 2006. – 72 с.; Бабій С. Ріка його дороги: [Штрихи до портрета] // Бабій С. На хвилі, на часі / С. Бабій. – Рівне, 2005. – С.182-184; Прищепя Б.А. Історичне краєзнавство Волині: навч. посіб. / Б.А. Прищепя, О.П. Прищепя. – Рівне: ДМ., 2008. – 352 с.

9. Шевчук В. Спомин про Романа Федоріва / В. Шевчук // Дзвін. – 2005. – № 12. – С.134-135; З джерел рідної землі: до 80-річчю від дня народження Романа Федоріва / [Упоряд.: Г.М. Колотило]. – Івано-Франківськ, 2010. – 18 с.

10. Вальо М. Володимир Теодорович Полек (1924-1999) [відомий вчений українст й бібліограф, проф.] / М. Вальо // Бібліотечний вісник. – 2000. – №3. – С.39-41; Бігусяк М. Наукова бібліотека Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (1946-2008): історія, досягнення та завдання в умовах модернізації освіти / М. Бігусяк // Вісник Львівського університету. Серія книгознавство, бібліотечознавство та інформаційні технології. – 2010. – Вип.5. – С.137-144; Сівач духовності [Текст]: зб. спогадів, статей і матеріалів, присвячений професору Володимирові Полеку / [упоряд. С.І. Хороб; ред. В.І. Кононенко, В.В. Грещук]; Прикарпатський ун-т імені Василя Стефаника, Наукове товариство ім. Т. Шевченка. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 460 с.

## Зайцева С. В.

### УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ДОМА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В.

Организацию призрения незаконнорожденных детей на государственном уровне на протяжении XIX – начала XX вв. осуществляло Ведомство учреждений императрицы Марии, которое включало в себя различные организации, в том числе столичные Воспитательные Дома, основанные в Москве и Санкт-Петербурге соответственно в 1763 и 1772 гг.

Первоначально создание этих учреждений было направлено на создание «новой прослойки людей, полезных государству», своеобразного «третьего сословия», «обязанного своим воспитанием государству», оно находилось бы на социальной лестнице между привилегированным слоем и податным [1, с. 24]. В 1830-е годы позиция государства в отношении Воспитательных Домов изменилась: в 1837 г. было принято решение не возвращать питомцев в Дома, а, оставляя на вскормлении в деревнях, превращать их в «сельское сословие, приписанное к казенным селениям» [1, с. 40].

Данная политика проявилась в деятельности образовательных заведений, находившихся в округах столичных Воспитательных Домов.

Дети, помещенные в крестьянские семьи на вскормление, должны были посещать учебные заведения, находившиеся в ведении того или иного Воспитательного Дома. Первоначально обучение и воспитание питомцев, по мнению основателя этих учреждений И.И.Бецкого, должно было осуществляться в самих Домах, но в 1796 г. было принято решение о необходимости получения питомцами крестьянского образования для последующего заселения южных плодородных земель [2, с. 108], поэтому посещение школ стало обязательным для воспитанников. Непосредственно в ведомство того или другого Воспитательного Дома входили учреждаемые им школы лишь в том случае, если обучавшихся детей было не меньше 15 человек. В противном случае учебные заведения закрывались, а питомцы переводились в другие школы Воспитательного Дома, либо других ведомств [3, с. 13].

Мария Федоровна, в ведение которой впоследствии перешли учебные учреждения, обратила особое внимание на обучение воспитанников науке, чтобы «сделать воспитание питомцев Воспитательного Дома столь возможно полезнейшим, как для них самих, так и для государства». С этой целью были учреждены Латинские классы, куда принимались 50 наиболее способных мальчиков. Выпускники были приняты в Медико-хирургическую академию, где и обучались на средства Воспитательного Дома [2, с. 111].

В 1808 г. были учреждены особые классы для девочек – Французские и Немецкие классы, которые готовили, соответственно, домашних учительниц и нянек и повивальных бабок [4, с. 59]. В 1817 г. Французские и Латинские классы были преобразованы в высшее училище для питомцев и питомиц Воспитательного Дома (так называемый III-й класс, поскольку два подготовительных класса проходились обязательно в Гатчинском Воспитательном Доме). Пятеро выпускников высшего училища были отправлены в 1823 г. в Дерптский университет для дальнейшего обучения. Однако по Высочайшему указу 25 июня 1837 г. Французские и Латинские классы были закрыты для питомцев Воспитательного Дома. Причиной послужило предположение, что многие родители специально отдают своих детей в Дом, чтобы обеспечить им образование и соответствующие права, которых дети не имели по рождению [2, с. 112 – 114].

В ведении Воспитательных Домов находились и другие учебные заведения. В 1816 г. была открыта Павловская школа садоводов, куда принималось всего 12 питомцев (6 человек из Санкт-Петербурга, 6 человек

из Москвы). До 1819 г. это училище находилось в Павловске, позднее оно было переведено в Гатчину, но высший курс ботаники оставался в Павловске. В 1827 г. отделение в Павловске было закрыто, а для практических занятий ученики посещали Императорский ботанический сад. Выпускники школы садоводов определялись впоследствии в Дворцовое ведомство. В 1861 г. училище было закрыто по причине отсутствия мест для трудоустройства выпускников учебного заведения [2, с. 115].

Набор питомцев в вышеуказанные учебные заведения был достаточно ограничен. В сравнении с общим количеством детей, находившихся в ведении Дома, который достигал нескольких тысяч человек, число питомцев, обучавшихся наукам, не превышало 100 человек, что составляло самый незначительный процент.

Менее способные к наукам дети готовились к ремесленным работам либо при Воспитательном Доме, либо в специально созданных учреждениях, например, при Александровской мануфактуре (своеобразном фабричном городке), открывшейся в 1800 г. [5, с. 6]. В 1801 г. туда для обучения поступило 78 мальчиков и 252 девочки из числа питомцев. Однако в 1860 г. мануфактура была закрыта [2, с. 120].

Ремеслам питомцев обучали и частные лица. Так, в 1815 г. два воспитанника были отданы придворному механику Николаю Гирей «для обучения производства механических ног, а равно столярных и мебельных работ». В 1817 г. 12 питомцев в возрасте 15-17 лет были отданы на ситцевую фабрику Лина в Ямбурге на 5 лет, по истечении этого срока воспитанникам предоставлялось право поступить на фабрику в звании мастера на условиях добровольного соглашения. В 1820 г. 34 человека в возрасте 10-14 лет были отданы на суконную фабрику Риля, где питомцы должны были оставаться до совершеннолетия, получая жалование от 50 копеек до 2 рублей 50 копеек в месяц, а после достижения совершеннолетия – 100-150 рублей единовременно [2, с. 121].

В 1843 г. отдача воспитанников на частные фабрики и заводы была запрещена постановлением Опекунского Совета «ввиду дурного устройства мастерских ... и невозможности удовлетворительного надзора за нравственностью и здоровьем питомцев и питомиц». Лишь в 1862 г. данный запрет был отменен [2, с. 122]. В последующие годы воспитанники направлялись в частные мастерские и на фабрики для обучения самым различным специальностям. Например, в течение 1911 г. 55 питомцев были распределены следующим образом: 12 человек были направлены в корсетную мастерскую Буркхарта, 5 человек – в вязальную мастерскую Плетневой и 3 человека к Белицкой также для обучения вязальному ремеслу, 2 человека – к мастеру-трубочисту; для обучения портному делу – 9 человек (в том числе, к портному Богданову 3 человека), сапожному ремеслу – 5 человек (в том числе, 2 человека – у сапожника Тимофеева), в ученики полотера – 3, в ученики обойщика – 4 человека, 7 питомцев были отправлены на завод инженера Лаврова, по одному человеку было направлено на обучение к плотнику Кудряшову, в булочную Рыткова, в мастерскую Алексеевой, к живописцу Шишкову, к музыкальному мастеру Золотову [6].

В 1844 г. при Кронштадском порте был учрежден цех вольных матросов, куда ежегодно направлялось по 25 человек в возрасте 18-22 лет. Прослужив 5 лет на мелких транспортных судах, питомец получал патент на звание вольного матроса для службы на купеческих судах и ряд льгот при исполнении повинностей. При этом он не мог выйти из цеха вольных матросов в течение 15 лет, а с 1853 г. все его потомки мужского пола должны были пробыть в этом звании также 15 лет [2, с. 122]. Кроме того, питомцы Воспитательного Дома направлялись и в воинские части: в течение 1911 г. в пехотинские и стрелковые полки были переведены 24 человека [7, лл. 96, 103, 111, 113].

Что касается девочек, содержавшихся в Воспитательном Доме, то для них также были открыты специальные учебные заведения. В 1811 г. было образовано училище для повивальных бабок, которое в 1835 г. вместе с Родильным госпиталем было преобразовано в Родовспомогательное заведение [2, с. 124 – 125]. В 1843 г. был открыт доступ питомицам Воспитательного Дома в фельдшерское училище при Мариинской больнице. В 1854 г. была открыта школа фельдшерниц при самом Доме. Кроме того, с 1851 г. действовало Особое отделение для образования русских нянь, которое с 1873 г. пополнялось исключительно питомицами Воспитательного Дома. Так, в 1898 г. в Училище нянь обучались 95 девочек, из них 23 человека окончили курс в мае 1898 г. [8, лл. 48 – 50], в 1911 г. в нем обучалось уже 100 человек [7, лл. 81 – 84]. Для подготовки сельских учителей, в первую очередь для учебных заведений Дома, действовала Мариинская Учительская семинария, в которой в 1898 г. состояло 42 человека [8, лл. 53 – 57], а в 1911 г. – уже 60 воспитанников [7, лл. 86 – 88].

Таким образом, несмотря на то, что многие созданные в начале XIX в. для воспитания и обучения питомцев заведения были закрыты в середине столетия, Дома обеспечивали своим воспитанникам необходимый уровень образования и даже давали им возможность дальнейшего трудоустройства путем обучения той или иной специальности. К началу XX века в ведении самих Воспитательных Домов находились многочисленные учебные заведения, которые предоставляли возможности для обучения питомцам и обеспечивали потребности в воспитателях, нянях, учителях, необходимых для функционирования самих этих учреждений.

#### **Литература:**

1. Яблоков Н.В. Призрение детей в воспитательных домах. – СПб., 1901.
2. Термен С.Э. Призрение несчастнорожденных в России. – СПб., 1912.
3. Благотворительность в России. Т.1. – СПб., 1902.
4. Благотворительная Россия. История государственной благотворительности в России. Т.2. – СПб., 1903.
5. Благотворительные учреждения России. – СПб., 1912.
6. Центральный Государственный Исторический Архив г. Санкт-Петербург (Далее: ЦГИА СПб). Ф.8. Оп. 1. Д. 819.
7. ЦГИА СПб. Ф. 8. Оп. 1. Д. 816.
8. ЦГИА СПб. Ф. 8. Оп. 1. Д. 585.

КИЇВСЬКА РУСЬ У СИСТЕМІ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН  
IX-XI СТОЛІТЬ: ХАРАКТЕРНІ РИСИ ПОЛІТИКИ

На міжнародній арені Давньоруська держава займала одне з провідних місць. Вона підтримувала широкі економічні, політичні та культурні зв'язки з багатьма країнами Сходу і Заходу. А також підтримувала політичні, торгові та культурні відносини з Чехією, Польщею, Угорщиною і Болгарією, мала дипломатичні зв'язки з Візантією, Німеччиною, Норвегією та Швецією, налагоджувала також зв'язки з Францією та Англією. Про міжнародне значення Русі свідчать у досліджуваній період і династичні шлюби.

Головним напрямком у зовнішній політиці Київської держави IX – XI ст. був візантійський. Ще за часів Аскольда Візантія сплачувала Русі данину «заради миру». Очевидно, її ненадходження спричинило загострення русько-візантійських відносин [1].

Результатом візантійських походів Олега у 907 та 911 рр. стали договори між Руссю та Візантією. Візантія зобов'язувалася сплачувати кожного року данину, руським купцям надавалося право безмитної торгівлі з Константинополем. Ці договори були свідченням утвердження Київської Русі як рівноправного партнера Візантійської імперії.

У 912 р. Ігор заступив князя Олега на київському престолі. У 912—913 рр. Русь здійснила походи на Схід, у результаті яких було укладено угоду з Хозарським каганатом та горцями південного Прикаспію — союзниками Візантії. Як і раніше, саме проти Візантії були спрямовані головні політичні та воєнні зусилля Русі.

По смерті Ігоря правління у Київській державі перейшло до його вдови княгині Ольги, оскільки їх син Святослав був малолітнім. Ольга правила протягом 945—957 рр. У зовнішній політиці вона віддавала перевагу дипломатії, а не війні. Ольга налагодила відносини з двома могутніми державами того часу — Візантією та Німеччиною. У 946 та 957 рр. вона з великими посольствами відвідала Константинополь, де вела переговори. Було укладено торгово-економічну угоду, обговорено умови військової допомоги Візантії, а також розглянуто питання християнізації Русі. Сама Ольга прийняла хрещення [2].

Нерівноправні відносини Візантії та Київської Русі підштовхнули Ольгу до зміни зовнішньополітичних орієнтирів. У 959 р. вона відправляє послів до германського імператора Оттона I з проханням прислати єпископа. Але приїзд єпископа Адальберта закінчився невдало: проти нього виступили київські язичники.

У 967 р. Святослав, якого покликали на допомогу візантійці, вирушив у похід проти Болгарії. Після блискучих перемог русичі зупинились у м. Переяславі на Дунаї, яке Святослав зробив своєю резиденцією. Територія Київської держави помітно розширилася у південному напрямку.

У 986 р. співправителі — імператори Візантії Василій II та Константин — звернулися до Володимира Святославича за військовою допомогою:



військо Візантії було розгромлене болгарами, після чого на початку 987 р. полководець Варда Склір з арабами вдерся у володіння імперії. Боротьбу з ним розпочав Фока — інший воєначальник, який проголосив себе імператором. Шеститисячне військо, яке прибуло з Русі, розгромило Фоку.

Прийняття християнства сприяло укріпленню єдності Київської Русі як ранньофеодальної держави, піднесенню її міжнародного авторитету (до 988 р. вона була для Європи відсталою, язичницькою), встановленню зв'язків з високорозвиненою Візантією, спадкоємицею культури Стародавньої Греції.

Доказом міжнародного авторитету Київської Русі були династичні шлюби. Сини Володимира одружилися з дочками європейських правителів: Святополк — з дочкою польського короля Болеслава Хороброго, Ярослав — зі шведською принцесою Інгігердою (Іриною), дочка Преслава взяла шлюб з угорським королем [2].

У Київській Русі, як і у більшості країн Західної Європи, формувався феодальний лад.

В зовнішньополітичній діяльності київських князів одним з найважливіших напрямів був південний, який становили відносини з Візантією, бо саме тут найповніше забезпечувалися стратегічні інтереси правлячої верхівки Київської держави. З Візантією взаємовідносини були складними. З одного боку, Київська Русь підтримувала з нею тісні торговельні, культурні й політичні зв'язки, з другого - молодій державі нерідко доводилось силою зброї відстоювати свої права.

Надзвичайно важливими для Русі були відносини з кочовими народами причорноморських степів. З 915 по 1036 рр. тут панували печеніги. Їх мирні відносини з Руссю скоро змінилися на ворожі.

Русь, яка швидко консолідувалась і набирала сили, для імперії могла стати гарантом політичної стабільності на півночі, на противагу нестабільному союзу з кочівниками печенігами, що не лише убезпечувало Візантію в регіоні Північного Надчорномор'я, а й давало змогу продовжувати активну наступальну політику щодо арабського світу [3].

Активні торговельні відносини та операції сприяли становленню в Давньоруській державі грошової системи. Системний розгляд закономірностей і основних напрямків зовнішньої політики Русі IX—X ст. у контексті з державотворчими процесами, територіальним становленням Русі, показує тісну залежність дій східнослов'янської знаті на міжнародній арені від ступеня політичного розвитку давньоруського населення. Одним з найважливіших стрижневих факторів політичного розвитку Русі цього часу були збирання і реалізація данини. Пов'язане з ними підкорення Києву та іншим державотворчим центрам земель інших слов'янських угруповань входило до сфери об'єднавчої політики, яку до моменту включення їх до адміністративної структури Русі можна розглядати як частину зовнішньополітичної діяльності [3].

Міжнародні зв'язки Русі розвивалися паралельно з еволюцією давньоруської дипломатичної служби, що виявилось в удосконаленні системи укладання угод, практики посольської діяльності, у тісному зв'язку з процесом сприйняття слов'янами світової релігії — християнства,

ідеологічно-культурними надбаннями, що прийшли на Русь з новою вірою. Отже, Давньоруська держава була однією з найбільших європейських держав і перебувала в тісних політичних, економічних і культурних відносинах з багатьма країнами і народами Європи і Азії.

#### Література:

1. Вернадський Г.В. Київська Русь. - М.: Аграф.-2000.
2. Назаренко О.В. Стародавня Русь на міжнародних шляхах. - М.: Міжнародні відносини. - 1999.
3. Фроянов І.Я. Київська Русь: Нариси соціально - політичної історії. - Л.: Наука. - 1980.

### Кидакочова З. Ш.

#### «ДАШНАКЦУТЮН» И «ГНЧАК»: ОСОБЕННОСТИ КУБАНСКОГО ПЕРИОДА

В самом начале XX века и до прихода к власти большевиков на территории Кубанской области и Черноморского побережья вели подрывную и террористическую деятельность армянские революционные группы «Гнчак» (арм. – «Колокол») и «Дашнакцутюн» (арм. – «Союз»).

Вполне законно, что «Дашнакцутюн» одна из старейших армянских политических партий, созданная еще в 1890 году в Тифлисе, впервые появилась в изучаемом регионе в Армавире и Сочи, где было сосредоточено подавляющее большинство армян Кубанской области и Черноморского побережья.

Благодаря князю Агасину, представителю Гудаутского комитета партии «Дашнакцутюн» концу 1904 года революционная группа появилась и в Безымянной волости Екатеринодарского отдела. Князь часто приезжал в волость, участвовал в жизни селян, собственноручно привозил литературу и партийные документы.

К началу 1905 года на Кубани было создано уже несколько городских и сельских организаций партии «Дашнакцутюн», численностью до 30 человек.

Среди них следует выделить таких активных деятелей как братья Мелконовы, К. Тахмазян, В. Овсепян, О. Эльмасын, А. Акубджанов, Н. Галанджиянц и многие другие.

Собиралась армянская революционная группа в самом центре Екатеринодара в книжном магазине Н. Галанджиянца, где и хранила пропагандистскую литературу, листовки и номера газеты «Мшак» - печатного органа «Армянского революционного союза» («Дашнакцутюн»).

Финансовая база партии формировалась за счет членских взносов и добровольных пожертвований. Согласно Уставу партии, принятому в 1907 году, члены партии делились на две группы:

- деятельные (принимающие программу, участвующие в работе организации, платящие взносы не менее 2% дохода);
- вспомогательные (принимающие программу и помогающие материально)[1, с. 177].

Одним из источников пополнения партийной кассы являлись

экспроприации и вымогательства, вооруженные нападения на казенные учреждения.

Сложившуюся ситуацию в городе и области талантливый врач, бескорыстный меценат, политический лидер «Народных социалистов» доктор Исайя Яковлевич Меерович, в своих воспоминаниях объяснял веяниями моды:

«Кубанская область всегда была известна своими разбоями.<...> нападение на магазины среди бела дня, вооруженные нападения на почтовые дилижансы, на почтовые вагоны, на кассы станичных правлений были здесь и в дореволюционное время.

Прежде разбойничали большей частью в одиночку и из-за угла, теперь же прогресс коснулся и этой отрасли. Они начали организовываться не в шайки, а в партии; у них появились «правления», «председатели», «кассиры»; революция помогла им перейти от «шкворня» к браунингу»[2, л. 9].

Пополнением кассы таким незаурядным образом, посредством экспроприаций занимались отдельные члены группы во главе с Андреем Акубджановым[3, л. 367].

В случае невыдачи денег или их присвоения дашнаки прибегали к крайним мерам. Так, например, 22 июня 1906 г. в Армавире А. Овнатовым был убит купец Н. Шахназаров, отказавшийся перечислить 10 тыс. рублей. Такая же участь постигла и Е. Тер-Аветисянца, присвоившего партийные деньги[4, л. 213-214].

Организацию также материально поддерживала крупная буржуазия, передававшая на ее нужды большие суммы. Ежегодно Александр и Михаил Тарасовы, жившие уже в Москве, отчисляли через Савелия Тарасова 50 - 60 тыс. рублей. В 1907 г. промышленники Е. Баронов, Х. Богарсуков и А. Каспаров передали партии 60 тыс. рублей. Значительные финансовые средства отчисляли братья Бабаевы, М.Р. Хачатуров и др. [5].

Таким же образом пополняла кассу и другая армянская революционная группа «Гнчак», которая возникла на территории изучаемого региона значительно позже, чем собратья из «Дашнакцутюна» и пользовалась меньшим влиянием.

Первые организационные структуры армянских партий возникают на Северо-Западном Кавказе в 1904-1906 гг. Группы Гнчак были образованы в Абинской (1905 г.), Анапе (1905 г.), Армавире (1904/1905 гг., с 1905 г. - отдел), Екатеринодаре (1904/1905 гг., с 1905 г. - отдел), Новороссийске (1905 г.) и Сочи (1905 г.)[6].

В разных местностях Северного Кавказа ранее возникшие группы партии Гнчак оформились в отделы и распространяли свое влияние на новые селения и города. По данным Л.А. Карапетяна, они установили связи с Тифлисом и Ереваном, откуда получали нелегальную литературу, листовки, газеты «Гнчак» и «Апагал», налаживались контакты с местными социал-демократическими комитетами, сотрудничество с партией Дашнакцутюн по вопросам приобретения оружия, помощи голодающим и пострадавшим от погромов[7, с. 146].

В том же документе от 5 октября подполковник Соколов доводит до

сведения «Третьего отделения» о существующей на территории Кубанской области революционной армянской организации и характеризует ее действия таким образом:

«Армянская «Гнчак» организована в специальных целях содействия сепаративным стремлениям армян к восстановлению самостоятельного армянского государства. Последнее время «Гнчак» примкнула к социал-демократической партии, но ведет двойственную политику, склоняясь более к националистической...» [8, л. 86].

В агитационно-пропагандистской работе армянских групп на Кубани преобладали такие формы как сходки, собрания, распространение листовок и литературы. Раздаточный пропагандистский материал на армянском языке по программным и тактическим вопросам гнчаковцы и дашнаки получали главным образом из Тифлиса, Баку и Еревана.

В политических донесениях жандармскому управлению не раз говорилось о распространении гнчаковцами листовок. Широкое распространение получила брошюра «Проект деятельности на Кавказе». Восточное бюро партии в Тифлисе в 1907 г. решило не сокращать ежегодный выпуск литературы в объеме 3200 страниц. Кроме того, планировалось издание, помимо ежедневной, еще и ежемесячной и одной русской газеты [9, л. 152].

Социальный состав армянских партий «Гнчак» и «Дашнакцутюн» был довольно пестрым. В них принимали участие национальная буржуазия, духовенство, интеллигенция, служащие, рабочие, крестьяне. С одной стороны, вовлечению столь широких масс способствовало социалистическое направление партий. С другой - признание наличия вопроса не только турецких, но и российских армян [10].

После поражения первой русской революции и преследования со стороны жандармерии в Кубанской области заметно упало влияние армянских революционных партий.

Многие активисты оказались в тюрьмах, остальным пришлось уехать за пределы губернии. Таким образом, проведенные жандармерией аресты и отсутствие партийных деятелей привели к ликвидации армянских революционных групп на территории Кубанской области, по крайней мере до Первой мировой войны, когда они снова активизировали свою деятельность.

### **Литература:**

1. Политические партии России. Конец XIX – первая треть XX века. Энциклопедия.-М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1996.С.177

2. ГАКК Ф. р-1547. оп 1. д. 143. Л.9

3. ГАКК Ф. р-411.оп.2 д.169а.Л.367

4. ГАКК. Ф..583. оп.1, д.48. Л.213-214

5. Мгер Симонян, История армянской диаспоры Кубани, URL:<http://www.mashtots.ru/history.htm> (5.03.2011)

6. Там же

7. Карапетян Л. А. Из истории национальных политических партий на Кубани в начале XX века: Дашнакцутюн /Историко-археологический альманах (Армавирского краеведческого музея). Вып. 2. Армавир, 1996. С. 146.

8. ГАКК ф.583, оп.1, д.485 Л.86

9. ГАКК. Ф.583. Оп. 1. Д. 660. Л. 152

**Кичак О. Ю.**

**ВЗАЄМОВІДНОСИНИ МАТЕРІ З ДІТЬМИ У ЗАРОБІТЧАНСЬКИХ СІМ'ЯХ ЗАКАРПАТТЯ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**  
(результати польових досліджень)

Через своєрідні соціально-економічні та історичні умови (княжі часи, тата-ро-монгольське нашествя, козацтво, війни, голодомори, репресії) українська жінка здавна на тривалий час залишалась на чолі сім'ї, беручи на себе всі господарські турботи та виховання дітей [1, с. 117]. На сьогоднішній день такою умовою, характерною для Закарпатської області, є значна трудова міграція чоловіків за кордон. Як наслідок, все домашнє господарство і турбота про дітей лягають на плечі закарпатської жінки. Тому не дивним є той факт, що найдорожчою людиною на Землі для дитини з місцевої заробітчанської сім'ї є мати.

Як відзначає дослідниця Я. М. Раєвська, «В умовах дистантної сім'ї, у зв'язку з відсутністю одного, а часом і обох батьків, спостерігається зміна системи стосунків між батьками і дітьми, яка впливає на систему сім'ї в цілому: на функціонування та інтеракції як всередині цієї системи, так і поза нею. Адже структура інтеракцій між батьками і дітьми окреслює норми, правила, зразки поведінки дітей, тобто якість їхнього соціального досвіду, що в подальшому впливатиме на емоційні стосунки та взаємини з іншими людьми (друзями, однолітками, педагогами)» [4, с. 285]. Тобто трудова міграція одного (а то й більше) з членів родини спричиняє ускладнення внутрішньосімейних стосунків, зростання кількості конфліктів, порушення загального мікроклімату сім'ї [5, с. 195]. А поступове обмеження батьківської влади є однією із головних рис розвитку внутрішньосімейних взаємовідносин у родинях трудових мігрантів на поч. ХХІ ст.

Активна участь матері у вихованні дітей, занепад патріархальності у сімейних взаємовідносинах на Закарпатті на сьогоднішній день привели до збільшення ролі жінки у мігрантській сім'ї, у тому числі її ролі у вирішенні долі дітей. Так, за даними авторського опитування, відповідаючи на запитання, на кого і якою мірою вони можуть розраховувати у разі необхідності, діти трудових мігрантів віком від 6 до 18 років найчастіше відповідають, що завжди можуть покладатися на матір (бл.70%), ніколи не можуть розраховувати на матір 4% опитаних дітей, на батька-заробітчанина – відповідно 45 і 18 %, на дідуся (бабусю) – 40 і 26 %, на брата (сестру) – 34 і 20%, на дядька чи тітку – 14 і 48% [9, с. 96]. Таким чином, мати більшою мірою наближена до дітей та їхніх проблем порівняно з батьком. При цьому найбільше покладаються на батька хлопчики порівняно із дівчатками (розраховують на допомогу батька завжди відповідно бл. 55 і 35%), тоді як істотних відмінностей у ставленні до матері за цим показником не спостерігається (розраховують на її допомогу завжди відповідно 71 і 69%) [9, с. 96].

Результати ж аналізу відповідей респондентів дітородного віку, які мають батьків-заробітчан, на запитання: «Чи задоволені Ви стосунками з Вашою рідною матір'ю/батьком?» дають змогу говорити про наявність певних закономірностей змін у стосунках між дорослими дітьми та їх батьками з підвищенням віку респондентів. Переважна більшість опитаних задоволені (цілком чи частково) стосунками зі своїми батьками, незначною є кількість тих, у кого відносини з батьками не склалися (незадоволені стосунками). Однак спостерігається суттєва різниця у сто-сунках з батьком і матір'ю: якщо стосунками з матір'ю незадоволені 2,4% респондентів (максимальна їх кількість у віковій групі 25-30 років – 5,1%), то стосунками з батьком – 11% респондентів (у 4,6 рази більше); і максимальна їх частка спостерігається у віці 18-25 років – 17,4% [9, с. 94]. Причини цієї ситуації ще потребують дослідження, але це вже є свідченням того, що чоловіки не завжди справляються зі своєю роллю батька, особливо у складних ситуаціях, коли діти виховуються у заробітчанській сім'ї і тривалий час не бачать та не спілкуються з батьком.

Між тим, чим слабшою стає фігура батька, тим більше посилюється у свідомості молоді фігура матері, яка дедалі більший впливає на модель поведінки своїх дітей. Авторитет батька-заробітчанина у даний час залежить в основному від того, наскільки він успішно справляється з роллю годувальника родини[2], від того, як багато грошей заробляє за кордоном і як уміє ними розпоряджатися вдома.

У сучасній закарпатській дистантній сім'ї роль і значення матері суттєво зросли й у сімейному вихованні. У більшості випадків саме мама є провідною (бувають, звичайно, випадки, коли старше покоління – бабуся та дідусь – повністю беруть на себе виховання онуків, а мама також працює за кордоном з батьком), і вона, логічно, приділяє вихованню дітей і догляду за ними значно більше часу, ніж чоловік-заробітчанин. Трудові мігранти навіть під час свого короткочасного повернення додому із закордону витрачають на заняття з дітьми у 2-3 рази менше часу, ніж їх дружини, що вже тоді говорити про час, коли вони на заробітках. Внаслідок цього взаємовідносини дітей з матір'ю часто набагато кращі, ніж з батьком. У віці 3-7 років діляться всіма своїми переживаннями з батьком – бл. 9% дітей закарпатських трудових мігрантів, з матір'ю – понад 45%; у 7-10 років – відповідно 5,5 і 58,5%; у 10-14 років – 7,0 і 49%; у 14-17 років – 5,8 і 45% [9, с. 94]. Так, наприклад, Вікторія (8 років) розповіла: «Свої секрети я розповідаю лише мамі, бо вона мене ніколи не зрадить» [8, с. 6]. А Петро (10 років) відмітив: «Тільки мама мені реально порадить найкраще, вона мене найкраще знає, тому їй можна вірити, до неї можна прислухатись» [10, с. 87]. При цьому і більшість опитаних дружин місцевих гастарбайтерів відповідали, що вони являються для своїх дітей більшим авторитетом, ніж батько-заробітчанин. «Мій Ваня спочатку мені щось розкаже, порадиться, попросить поради, а вже потім поділиться з батьком, та й то не завжди...» (інтерв'юер – Г. Мельник, 37 років) [7, с. 44].

Та материнська любов – це не тільки такі клопоти, як нагодувати, одягти, дати освіту, але й інші, більш важливі обов'язки – бути другом своїх дітей, їхнім духовним наставником. З перших років життя дитина вливається

в етнічне середовище саме завдяки спілкуванню з матір'ю, бабусею, близькими родичами. Найчастіше темами для обговорення підлітків із заробітчанських сімей з мамами є події шкільного життя і взаємовідносини з друзями. На жаль, мало матерів розповідають дітям про свої проблеми, турботи, тривоги, про свою роботу. Часто у родинях заробітчани за час відсутності батька вдома материнська любов стає сліпою. Все робиться тільки заради дочки (сина). Мати за будь-яку ціну намагається, щоб було в неї (нього) «усе як у людей».

Умови дитинства сучасних «євро-дітей», так само як і весь спосіб життя заробітчанської сім'ї в цілому, коли батьки-мігранти значно менше часу, ніж у традиційній сім'ї, проводять спільно з дітьми, впливає і на передачу етнокульту-рних традицій. Тим не менше, за даними авторського опитування рівна частка дітей із заробітчанських і незаробітчанських сімей (бл. 44%) відповіли, що матері їм розповідають (-али) казки, читають (-али) вголос (42% дітей із мігрантських і 60% – із немігрантських сімей), співають (-али) пісні (27% із мігрантських і 35% – із немігрантських сімей), забавляють (-яли) різноманітними іграми, рукоделием (18% із мігрантських і немігрантських сімей) [9, с. 53]. При цьому у функціонально неповній заробітчанській сім'ї закарпатців процес виховання і вся система взаємовідносин матері з дітьми емоційно більш насичені. В той же час у поведінці матері, яка стосується її стосунків з дитиною, спостерігаються дві крайності. Одна з них – застосування жорстоких засобів виховання, у першу чергу по відношенню до хлопчиків. «Моя мама часто на мене кричить, вона каже, що я такий, як тато...» (інтерв'юер – Юрій, 7 років) [10, с. 62]. «Я маю багато вдома працювати: і воду ношу, і за коровою та свиньми доглядаю, і Мар'янку бавлю. А ще у мене самі 10-11-ки у школі. Я завжди стараюся гарно вчитись, щоб мама не сварилась, бо вона хоче, щоб я був у всьому найкращим. Правда, буває, я геть втомлююсь і не встигаю всюди навести лад – от тоді, за цей “злочин”, на мене чекає справжня “кара”...» (інтерв'юер – Олег, 13 років) [6, с. 80].

Друга крайність у поведінці матері після від'їзду чоловіка за кордон полягає у тому, що вона прагне своїм впливом компенсувати те, що, на її думку, діти недоотримують через відсутність батька. «Мама нас дуже любить. Вона нас любить за двох – і за себе, і за тата, бо він у нас у Чехії робить. Мама нас завжди радує чимось смаченьким, старається завжди допомогти нам з уроками, навіть інколи пише мені твори на зарубіжну. Вона у нас найкраща!» (інтерв'юер – Богданка, 12 років) [8, с. 71]. Така мати займає опікувальну, охороняючу, контролюючу позицію, яка стримує ініціативу дитини, що в подальшому «сприяє формуванню емоційно вразливої, безініціативної, несамостійної, легко підпадаючої під зовнішній вплив, керованої зовні, егоїстичної особистості» [3, с. 22].

Більшість респондентів, які мають дітей, у цілому задоволені стосунками зі своїми дітьми. Опитані з однією дитиною переважно «цілком задоволені» відноси-нами з дітьми (бл. 65%), тоді як дводітні та трьохдітні респонденти здебільшого «скоріше задоволені» ними (понад 50%). Частка тих, хто вказав, що між ним і його дітьми немає порозуміння, є порівняно невеликою (11%), але частота вибору негативної відповіді підвищується із

збільшенням кількості дітей у респондента [9, с. 93].

Таким чином, у сім'ях трудових мігрантів Закарпаття на поч. ХХІ ст. рівень задоволеності стосунками з матір'ю, помітно вищий, ніж стосунками з батьком-заробітчанином. Жіноча активність, розширення її обов'язків у досліджуваній сім'ї ведуть до виключення чоловіків із участі у домашніх справах, посилюють жіночі позиції у родині і дають право визначати порядки, сімейні норми, поведінку членів сім'ї та у цілому спосіб життя. Як наслідок, падиння батьківської влади над дітьми і зростання влади матері над ними – така та основна риса, яка характеризує історію взаємовідносин батьків і дітей у сучасній дистантній закарпатців.

### Література:

1. Білоцерківська А.С. Роль матері в українській родині / А.С. Білоцерківська // Сім'я та родинне виховання у національній етнопедагогічній культурі: Збірник наукових статей. – Переяслав-Хмельницький, ПЦ «Ризографіка», 2005. – С. 116-118.
2. Железная М. Портрет российской семьи ХХІ века в цифрах и тенденциях // Newsland / <http://www.newsland.ru/news/detail/id/473509/>. – 14.03.2010.
3. Проблема неполной семьи в современной психологии // Дипломная работа. – 56 с. <http://www.twirpx.com/file/177978/> (дата обращения 12.11.2012 г.).
4. Раевська Я.М. Феномен дистантної сім'ї та її вплив на особистість підлітка [Електронний ресурс] / Я.М. Раевська // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім.Г.С.Костюка НАПН України «Проблеми сучасної психології». – К., 2011. – Вип. 13. – С. 280-290. Електрон. дані. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspl/2011\\_13/280-290.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2011_13/280-290.pdf) (дата звернення 12.01.2013).
5. Толстоко́ра Н.В. Проблеми виховання дітей у сучасній молодій сім'ї / Н.В. Толстоко́ра // Сім'я та родинне виховання у національній етнопедагогічній культурі: Збірник наукових статей. – Переяслав-Хмельницький, ПЦ «Ризографіка», 2005. – С. 194-195.
6. Щоденник польових досліджень автора, проведених в с. В.Раковець Іршавського району (серпень 2008 р.) // Архів кафедри історії Стародавнього світу та Середніх віків історичного ф-ту УжНУ за 2008 р. – Зошит № 5 (інтерв'ю дітей трудових мігрантів віком від 13 до 25 років). – 101 с.
7. Щоденник польових досліджень автора, проведених в с. Горонда Мукачівського району (червень 2013 р.) // Архів кафедри історії Стародавнього світу та Середніх віків історичного ф-ту УжНУ за 2013 р. – Зошит № 1 (інтерв'ю дітей та дружин трудових мігрантів). – 46 с.
8. Щоденник польових досліджень автора, проведених в с. Домашин Великоберезнянського району (серпень 2012 р.) // Архів кафедри історії Стародавнього світу та Середніх віків історичного ф-ту УжНУ за 2012 р. – Зошит № 1 (інтерв'ю дітей та дружин трудових мігрантів). – 78 с.
9. Щоденник польових досліджень автора, проведених в селах Закарпатської області (2007-2013 рр.) // Архів автора. – Зошит № 7 (загальні дані). – 131 с.
10. Щоденник польових досліджень Горбач Людмили, проведених під час етнографічної практики в селах Богдан та Видричка Рахівського району (літо 2010 р.) // Архів кафедри історії Стародавнього світу та Середніх віків історичного ф-ту УжНУ за 2010 р. – Зошит № 3 (інтерв'ю дітей трудових мігрантів). – 93 с.



ТРАДИЦИИ СЛОБОЖАНЩИНЫ В СВЕТЕ МОЛОДЕЖНЫХ  
КРАЕВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ВОРОНЕЖСКОМ РЕГИОНЕ  
(На материале экспедиционного лагеря «Находка-2013»)

В пределах современной Воронежской области первое крупное поселение украинцев возникло в 1652 г., когда на пустые берега р. Тихой Сосны прибыла многочисленная партия волинцев под начальством полковника Ивана Дзинковского. Спасаясь от нашествия поляков, гнавшихся за разбитыми в Берестецкой битве силами Б. Хмельницкого, они просили царя позволить им поселиться на Московской земле. Это намерение оказалось своевременным, поскольку южные границы Московского государства постоянно страдали от набегов крымских татар. Царь Алексей Михайлович приказал построить переселенцам город, названный Острогжском (всего 100 дворов) и даровал им право удержать все прежнее казацкое устройство. Это был первый слободской полк на Воронежской черте, пользующийся льготами и облегчением от разных воинских повинностей (в этом смысле и употреблялся термин «слобода») [1].

Первый пример к переселению украинских казаков ободрил и других («людей семьянистых и прожиточных»), которые стали являться из-за Днепра и приписываться к укрепленным городам. С XVIII века украинскими казаками и крестьянами, пользовавшимся правом свободного перехода, начали заселяться земли по левую (или ногайскую) сторону Дона. Кроме внешних врагов, важным фактором этой колонизации стали внутренние смуты. Слободские казаки поспешили воспользоваться недовольством правительства на донцов, чтобы получить себе их земли. По указам 1714 и 1716 годов на р. Хопре, где были прежде казачьи городки Пристанский, Григорьевский и Беляевский (уничтоженные по приказу Петра I в виду их активного участия в разинском и булавинском восстаниях), была сделана крепость (ныне г. Новохоперск). В нее и были призваны вместе с посадскими охотниками черкасы, которым были отмежеваны земли, бывшие во владении донских казаков [2]. До 1779 г. в ведении Хоперской крепости находились три слободы – Пыховка, Красненская и Алфёровка. Главное население их составляли казаки и малороссы, которые были поселены первоначально на казенных землях. Когда в правление Екатерины II земли были пожалованы Потемкину, то казаки выселились, а украинцы остались и вскоре были обращены в подданных. Несмотря на соседство с русскими селениями, местным жителям долгое время удавалось сохранять особый склад жизни, нравов и обычаев, который выработался в Слободской Украине [3].

Именно Алфёровка была выбрана местом проведения экспедиционного лагеря для молодежи «Находка-2013» (первая смена), который изначально задумывался в целях стимулирования молодого поколения к получению образования через самостоятельную исследовательскую работу. Данный проект это результат долгосрочной совместной работы организаторов:

молодежного отдела Новохоперского благочиния Воронежской и Борисоглебской епархии Русской Православной Церкви и кафедры культурологии Воронежского государственного университета. Одной из особенностей лагеря является то, что для формирования культурного потенциала молодежи используется социально-культурное пространство и историческая тематика, связанная с данным регионом.

Такой подход вполне отвечает современному пониманию краеведения, как специализированной деятельности, направленной на духовное (научно-практическое, познавательное, художественное, публицистическое и пр.) освоение края. Подчеркивая этот особый характер краеведческой деятельности, ведущий сотрудник Института этнологии и антропологии РАН Сергей Савоскул, говорит о том, что в краеведении могут участвовать не только те, кто обычно называет себя краеведами, и его нельзя сводить только к научному изучению определенной местности. «Духовное освоение родного края постоянно происходит на бытовом уровне, являясь неотъемлемой частью общей социально-культурной адаптации членов локальных сообществ, закрепленной в их опыте и традициях» [4, с. 84].

В основу концепции лагеря «Находка-2013» были положены принципы, сформулированные Д.С. Лихачевым. В своих статьях он отмечал, что объединяющим началом здесь является территориальный признак, так как все собираемые сведения относятся к одной местности (которых может быть огромное множество). Но ведущую роль ученый отводил все-таки исторической науке, поскольку та оценивает значительность происшедших на изучаемой территории событий, судьбы связанных с ними людей, ценность материальных объектов культуры. Главная же особенность краеведения состоит в наличии «двух уровней»: одного – для ученых-специалистов и другого – для «широкой публики» (как в создании, так и восприятии). Занятия краеведением не только требует специальных знаний, но приучает людей этими знаниями интересоваться и повышать свой культурный уровень, общаться со специалистами, читать научную литературу. «Это основа для развития добровольных обществ друзей того или иного памятника, той или иной темы, для объединения молодежи вокруг определенных тем и занятий, вообще – добрососедства с историей, культурой или природой» [5, с. 73].

В 2013 году экспедиционный лагерь «Находка-2013» проходил семь дней (12-19 июля), его участниками (всего – 15 человек) стали учащиеся воскресных школ (15-17 лет), выпускники образовательных учреждений Новохоперского муниципального района, а также студенты Воронежского государственного университета. Если говорить об исследовательском компоненте, то за основу мы взяли устной истории, который особенно подходит для групповой работы, поскольку сама сущность этого метода предполагает и творчество, и сотрудничество интервьюеров с опрашиваемыми лицами. Как прекрасно показал в своей книге П. Томпсон, подобные проекты могут быть осуществлены где угодно, поскольку любое человеческое сообщество является носителем многогранной истории, которая только и ждет, чтобы о ней рассказали [6].

В собирании этнографических материалов смогли принять участие,

как квалифицированные ученые, так и учащиеся, действующие по заданию более опытных исследователей (культурологов, историков, этномузыкологов). Для студентов это стало прекрасной возможностью практически применить полученные в ходе обучения знания, ближе познакомиться с этнической культурой своего края. Учащиеся же школ смогли приобрести важный опыт межличностной коммуникации, а также навыки исследователя. Когда учащиеся начинали проводить интервью у старейшин села, то желание узнать еще больше из других источников побуждало их искать дополнительную литературу в местной библиотеке и школьном музее.

Вся программа экспедиционного лагеря «Находка-2013» была подчинена общему сценарию («По следам старца Елевферия»), который создавался на основе письменных документов, переработанных на предварительном этапе. Основной сюжет составила история, рассказанная местным священником Иоанном Долгополовым, который в 1891 г. исполнял обязанности настоятеля храма в с. Алферовка. Вот как он описывает увиденное: «На восточном склоне Сияни, в глубине чащи лесной растет древний, могучий, в свое время раскидистый и величавый, а теперь от времени одряхлевший и сторбленный, обхвата в три толщиной, дуб. Это глухое место с благоговением охраняется жителями и сюда ежегодно, в день Вознесения Господня совершается торжественный, со всевозможной церемониальной обстановкой, крестный ход, в котором принимает участие и стар и млад, и богатый и убогий. По преданию, свято хранимому жителями свободы, здесь погребено тело затворника Елевферия. И вот на месте сем ежегодно служат панихиды, устраиваются обеды для духовенства и обильные угощения для приходящих. Масса богомольцев в лесу, пылающие костры, где готовятся кушанья, ряды горящих свеч, пение панихид, - вся эта величественная обстановка кладет глубокую печать таинственности особенно для нового посетителя» [7, с. 506].

Участникам молодежного лагеря предлагалось разгадать «смысл всего этого непонятного и загадочного», фиксируя всю встречающуюся этнографическую информацию. Поскольку полевая исследовательская работа предполагает ознакомление с основами школы выживания, то для участников каждый день опытными инструкторами проводились вводные занятия по теме «Виды экстремальных ситуаций под открытым небом» (ориентирование на местности; добыча огня; использование подручных средств в различных ситуациях и пр.). В свободное время силами игротехников в лагере была организована увлекательная и активная программа на свежем воздухе и в помещении. Пример такой игры представлен ниже:

Характеристика	«Вечер легенд» (игра на знакомство)
Цель задачи	Близкое знакомство участников лагеря в день заезда
Субъекты	Все участники лагеря

Содержание	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Рассказ о себе</li> <li>• Знакомство с правилами поведения на огоньке</li> <li>• Легенда огонька «Записочки на могилу старца Елеферия»: Сначала рассказывается история о местном праведнике Елеферии о его отшельнической жизни в лесу и трудовом подвиге, состоящем в плетении корзин для слобожан. Затем все участники пишут на бумажках свои пожелания на смену. Ведущий их собирает и объясняет, что желания могут исполниться только надо очень-очень сильно этого захотеть. Бумажки складываются в корзинку (готовится коллективно), после чего ее относят на место бывшей часовни в лесу. Забирается корзина в конце смены; пожелания читают и обсуждают, что исполнилось, а что нет.</li> <li>• Исполнение вечерних песен</li> </ul>
Виды деятельности	Игровая познавательная организационная и интеллектуальная
Условия проведения	Помещение школы – база лагеря. Игровые атрибуты: листочки ручки корзинка

Мероприятия, проводимые в лагере «Находка-2013», можно представить в следующем виде:

- Исследовательско-интеллектуальные (сбор первоначальных этнографических данных об отдельных структурных компонентах традиционно-бытовой культуры Слобожанщины) [8];
- Общественно-патриотические (создание новых музейных коллекций и пополнение имеющихся архивных хранилищ при Историко-архивном кабинете Воскресенского собора г. Новохоперска);
- Культурно-досуговые (популяризация знаний по местной истории среди молодежи путем проведения открытых бесед и мастер-классов; исполнение церковных и фольклорных песен, уходящих в прошлое);
- Спортивно-оздоровительные («Светофор», «Ночные ласточки», волейбол, вводный курс по альпинизму и т.д.).

В ходе проведения полевых работ были получены интересные данные о прошлом с. Алферовка, которые сегодня готовятся к публикации. Результатами изысканий стали видео- и аудиозаписи о почитании старца Елеферия и связанных с его именем сакральных мест, о календарных обрядах и песенной традиции, рукописные сборники духовных стихов и псалмов, а также фотодокументы, отражающими элементы традиционного костюма и промыслы местного населения. Эти сведения имеют несомненную научно-практическую ценность в деле сохранения и популяризации историко-культурного наследия Слобожанщины в Воронежском регионе и вполне могут стать продолжением тех этнографических описаний, которые были опубликованы в периодической печати в середине XIX века [9, 10].

Практическим результатом работы лагеря «Находка-2013» стало выявление важных моментов, благодаря которым молодой человек может дальше двигаться по жизни. Общие встречи, походы, общение, знакомство с историей стали для участников открытием и большим вдохновением. По верному замечанию Д.С. Лихачева, краеведение – это всегда деятельность, облагораживающая предмет своего изучения единственно своим изучением, так как требует от человека неравнодушного отношения к выводам своего изучения. Участие людей всех возрастов в собирании краеведческого материала имеет само по себе огромное воспитательное значение, так как создает в своем крае более высокий уровень духовной культуры.

В целом оценивая опыт изучения традиций Слобожанщины в Воронежском регионе в рамках экспедиционного лагеря «Находка-2013», можно сказать, что в данном проекте нам удалось теснейшим образом связать изучаемую культуру с функционированием музейных собраний, педагогической деятельностью и объединением молодежи в краеведческое сообщество.

### **Литература:**

1. Багалеи Д.И. Очерки из истории колонизации степной окраины Московского государства / Д.И. Багалеи. – М. : О-во истории и древностей российских при Моск. ун-те, Унив. тип., 1887. – [Т. 1]: История колонизации. – 1887. – 614 с.
2. Второв Н.И. О заселении Воронежской губернии / Н.И. Второв // Воронежская беседа на 1861 год. – Санкт-Петербург, 1861. – С. 246-271.
3. Самбикин Д.И. Очерк постепенного населения Воронежской губернии / архим. Димитрия. – Воронеж : Тип. В.И. Исаева, 1886. – 44 с.
4. Савоскул С.С. Краеведение и локальная идентичность (на примере малых городов Центральной России) / С.С. Савоскул // Этнографическое обозрение. – 2011. – № 6. – С. 83-99.
5. Лихачев Д.С. Краеведение / Д.С. Лихачев // Избранное : мысли о жизни, истории, культуре / сост. Д.С. Бакун. – Москва : Рос. фонд культуры, 2006. – С. 71-87.
6. Томпсон Пол. Устная история : Голос прошлого / П. Томпсон. – М. : Весь Мир, 2003. – 367 с.
7. Долгополов Иван. Мои воспоминания о слободе Алферовке Новохоперского уезда / свящ. И. Долгополов // Воронежские епархиальные ведомости. – 1891. – № 14. – С. 506-510.
8. Православие в народной жизни. Программы сбора полевого этнографического материала / отв. ред. М.М. Громыко. – Москва : Ин-т этнологии и антропологии РАН, 2000. – 132 с.
9. Лебедев Георгий. Слобода Алферовка Новохоперского уезда / свящ. Г. Лебедев // Воронежские губернские ведомости. – 1970. – № 4. – С. 3; № 5. – С. 3.
10. Лебедев Георгий. Чернички в Алферовке / свящ. Г. Лебедев // Воронежские губернские ведомости. – 1869. – № 88. – С. 376-377.

**Левченко Г. С.**

## **АКТИВІЗАЦІЯ АРХЕОГРАФІЧНИХ ПУБЛІКАЦІЙ НА СТОРІНКАХ ГАЗЕТИ «ОДЕССКИЙ ВЕСТНИК» НАПРИКІНЦІ ХІХ СТ.**

Газета «Одесский вестник» (ОВ) була не лише відомим виданням ХІХ ст. в якому інформувалось про економічні, торгівельні справи, але й відіграла важливу роль у висвітленні історії краю протягом всього

періоду свого існування. В останні роки свого виходу вона намагалась дотримуватись усталених традицій і продовжувала вміщувати на своїх сторінках матеріали історичного характеру, співпрацюючи з відомими істориками і краєзнавцями.

Наприкінці 1880-х рр. спостерігалось значне зростання інтересу до вивчення минувшини і активізувалися дослідження місцевої старовини. В цей час в багатьох губерніях відкривалися вчені архівні комісії, які не тільки зосереджували місцевий матеріал в архівах, а й групували навколо себе місцевих дослідників. Для Одеси це була справа не нова, так як у місті півстоліття плідно діяло Одеське товариство історії і старожитностей (ОТІС), але місто стояло перед відзначенням свого столітнього ювілею і тому закономірною стала активізація наукової діяльності дослідників у вивченні і висвітленні його історії. У 1888 р. історик В. Яковлев розробив програму підготовки збору матеріалів з історії Одеси, опублікувавши її на сторінках ОВ. Він запропонував комісії по відзначенню столітнього ювілею видати найважливіші статистичні і історичні праці з історії міста, а також скласти бібліографію всього, що було надруковано раніше російською і іноземними мовами, а своїм рупором використав шпальти найстарішої одеської газети, вмістивши цілу низку археографічних матеріалів [1].

До «одеського періоду» В. Яковлев уже мав значний археографічний доробок, здійснивши низку археографічних публікацій [2]. Вчений був активним діячем ОТІС та історико-філологічного товариства при Імператорському Новоросійському університеті (ІНУ). Саме тому з результатами своїх наукових пошуків він часто виступав на засіданнях цих товариств. Так, 1888 р. ще до опублікування своєї праці з історії заселення Хаджибею він виступив із повідомленням на засіданні ОТІС, спираючись на матеріали, які збирав до столітнього ювілею завоювання цього населеного пункту [3]. Вчений познайомив присутніх із віднайденим документом, а саме скаргою перших поселенців у зв'язку із викраденням у них дружин російськими військовими. Ця скарга була написана українською мовою з деякими поправками писаря. В такому ж вигляді історик оприлюднив її спочатку в ОВ [4], а наступного року цей документ опублікував у п'ятнадцятому томі Записок ОТІС.

До підготовки відзначення ювілею заснування Одеси долучалися небагато краєзнавці, а публікації про цю знаменну подію з'являлися в різних періодичних виданнях. 26 січня 1889 р. редакція газети вмістила статтю п. Овчина, передруковану із «Московських відомостей» про столітній ювілей Одеси, в якій містилась одна із легенд про походження назви міста Хаджибей [5]. У вступному слові сказано, що дана легенда була записана 1850 р. із слів вісімдесятирічного татарина, який пам'ятав двір Гіреїв. В. Яковлев в повному обсязі використав цю легенду у своїй історії про заселення Хаджибея [6]. Ця ж легенда із посиланням на роботу В. Яковлева була використана в праці сучасного дослідника Т. Гончарука [7].

У другій половині ХІХ ст. стало популярним передавати документи із сімейних архівів історикам для досліджень або до бібліотек. В одному з номерів ОВ вміщувалася невеличка замітка про бажання окружного окуліста військового округу Г. Міткевича передати завідуючому міською

публічною бібліотекою В. Яковлеву документи, знайдені в сімейному архіві турецькою і татарською мовою і датовані 1 вересня 1791 р. На думку автора замітки, можливо ці документи відкриють завісу в історії виникнення Одеси. Дане питання було особливо актуальним у зв'язку із столітнім ювілеєм, а також через полеміку щодо року заснування Одеси. Залишається воно актуальним у своєму вирішенні й до сьогоднішнього дня [8].

У зв'язку із святкуванням столітнього ювілею взяття Хаджибею 14 вересня 1789 р. російськими військами цілий номер ОВ був присвячений цій події [9]. Зі шпальт газети читачі могли дізнатися не лише про те як проходили святкові урочистості в Одесі, а також в семи публікаціях почерпнути цікаву інформацію про завоювання Хаджибею, про Й. де Рібаса, Дюка де Рішельє, побачити портрети видатних постатей, тогочасні мапи, познайомитися з документами. В трьох публікаціях були вміщені виписки із дев'яти документів, які стосувалися взяття Хаджибея і облаштування нового міста [10].

5 жовтня 1891 р. у зв'язку з столітніми роковинами з дня смерті князя Г. Потьомкіна ОВ не оминув своєю увагою постать відомого можновладця, який був тісно пов'язаний з південним регіоном. Одна сторінка номера газети вийшла під заголовком «К столетию кончини князя Г. А. Потемкина» і вміщувала портрет, ілюстрацію міста Миколаєва кінця XVIII ст., картину «Потемкин на смертному одре», зображення колони на місці смерті Г. Потьомкіна та чотири статті, в яких публікувалися виписки із п'ятих документів. Зокрема, два невеликих листа Г. Потьомкіна до Катерини II, розпорядження Павла I про перепоховання останків князя, виписки із двох листів Г. Потьомкіна до М. Фалеева у зв'язку з будівництвом військового порту і міста Миколаєва [11].

Завдяки фронтальному огляду публікацій ОВ можемо констатувати, що В. Яковлев дуже плідно співпрацював з ОВ на теренах археографії. Він у своїх публікаціях найбільше уваги приділив висвітленню історії Одеси. Відновлюючи традицію археографічних публікацій з історії краю, започатковану на шпальтах ОВ 1833 р. в рубриці «Матеріали для історії Одеси», В. Яковлев у рубриці «Із Одеської старовини» 1889 р. помістив чотири археографічні публікації. Значний інтерес викликає вступне слово автора в якому він наголосив на тому, що дуже багато документів з історії міста втрачені, або приховані деякими дослідниками від громадськості міста. Саме тому він вирішив помістити на сторінках газети документи, віднайдені ним у приватних осіб [12].

Перший документ від 9 вересня 1815 р. – це клопотання одеського громадянина грека Симона Аспоріді, засвідчене в Одеському комерційному суді, на ім'я херсонського військового губернатора. Крім популяризаторської ролі цінність даної публікації полягає ще й в тому, що після опублікованого документа вона містить узагальнення В. Яковлева про першу одеську кофейню з виписками із праці К.Смольянінова, цитату із «Євгенія Онегіна» О. Пушкіна, а також описи із роману «Дешеве місто» Я. Полонського.

Друга публікація у названій рубриці присвячена процесу роздачі земель

в Хаджибеї і його околицях у 1792–1794 рр. В ній містяться статистичні матеріали, описано умови отримання земельних ділянок, а в примітці В. Яковлев вказав, що ці документи вже були надруковані в дев'ятому томі Записок ОТС з деякими неточностями, які він вирішив виправити в цій газетній публікації [13].

Два рескрипти Катерини II на ім'я В. Каховського і де Рібаса, датовані 1792 р. і 1794 р., вміщені були в черговій публікації В. Яковлева. Він зазначив, що раніше найстарішим указом вважався датований 27 травня 1794 р., а тепер віднайдені ним досі невідомі документи, які датовані 1792 р. і дослідник вирішив їх оприлюднити. В. Яковлев відзначив, що рескрипт дуже великий за обсягом і тому опубліковано лише найцікавіші моменти. Цінними є його коментарі, вміщені після оприлюднених документів. Спираючись на документи, він зазначив, що для історії Одеси важливою є та обставина, що місту спочатку надавалось значення як стратегічного пункту, як це вже було зазначено у виданій ним брошурі «Про історію заселення Хаджибею». У примітках до публікації також вказувалось, що із втрачених справ сімферопольського архіву були зроблені копії про подорожні палаци імператриці Катерини II, про виселення кримських татар із узбережжя Криму, про відібрання в них зброї тощо. В. Яковлев зазначив, що, на жаль, через неможливість знайти видавця припиняється подальший збір матеріалів з історії південного регіону [14].

Заключною ж у рубриці стала стаття присвячена діяльності підполковника А. Кес Оглу [15]. Матеріал для неї автор почерпнув із щомісячного рукописного журналу «Ареопаг», який виходив в перші роки існування Рішельєвського ліцею, екземпляр якого зберігся в одного із його редакторів М. Тройницького. Цікавим є факт, що сучасні краєзнавці активно використовують публікації ОВ. Зокрема про підполковника Кес Оглу можемо прочитати у праці відомого краєзнавця О. Губара, але при цьому автор, на жаль, не робить посилання на першоджерело, а лише зауважує, що інформацію почерпнув із ретроспективних ЗМІ.

У рубриці «Із одеської старовини» були вміщені ще два документи невідомого автора. Можна констатувати, що автори публікацій, надсилаючи документи для опублікування в редакцію ОВ, з одного боку переслідували популяризаторську мету, а з іншого боку піднімали важливу проблему, пов'язану з розкраданням документів, намагаючись привернути увагу до таких неправомірних дій.

В єдиному номері ОВ за 1894 р. (цей номер зберігається в Російській національній бібліотеці імені М. Салтикова-Щедріна) була вміщена стаття «Із історії Одеси». У передмові автор зазначив, що ця публікація являла собою матеріал, передрукований із видання «Одесса. 1794–1894», присвячений початковому етапу історії міста. В ній містились витяги із двох документів, датованих 1800 і 1802 рр. про користь від винного відкупу для міста, а також про необхідність будівництва додаткових причалів в одеському порту [16].

Таким чином, у досліджуваний період в зв'язку з відзначенням ювілейним дат значно збільшилася публікація археографічних матеріалів на шпальтах ОВ. Переважна більшість з них - це актові джерела (грамоти,



укази, рескрипти, рапорти, донесення), епістолярні джерела (листи), які в переважній більшості стосувалися історії заселення і освоєння краю. Найбільша кількість археографічних публікацій була здійснена В. Яковлевим. Він вмістив у п'ятьох своїх публікаціях в рубриці «Із Одеської старовини» переважно документи присвячені історії Одеси, ставлячи перед собою мету надати можливість читачам черпати інформацію із першоджерел.

Вміщуючи на сторінках ОВ археографічні публікації, редакція враховувала інтерес читачів до документів, як живих свідків минулого. Публікація документів відіграла важливу роль в розвитку історичного краєзнавства в цілому, а для сучасних дослідників ці археографічні публікації можуть слугувати важливим джерелом у вивченні історії південного регіону.

### **Література:**

1. О предстоящих празднествах // ОВ. – 1889. – 3, 5 вересня.
2. Хмарський В. М. Археографічна діяльність Одеського товариства історії і старожитностей.–Одеса, 2002.–С.297.
3. Яковлев В. К истории заселения Хаджибея (1789–1795). К столетию завоевания Хаджибея. – Одесса, 1889. – 57 с.
4. В обществе истории и древностей // ОВ. – 1888. – 2 листопада.
5. Как возникла Одесса // ОВ. – 1889. – 26 січня.
6. Яковлев В. К истории заселения Хаджибея (1789–1795). К столетию завоевания Хаджибея. – Одесса, 1889. – С. 54, 55.
7. Гончарук Т. Історія Хаджибея (Одеси) 1415-1795 рр. в документах.– Одеса, 2000.–С.40.
8. Исторические манускрипты // ОВ.–1889.–27 січня.
9. ОВ.–1889.–14 вересня.
10. Там само.
11. ОВ.–1891.–5 жовтня.
12. Из одесской старины. I. Первая кофейня в Одессе//ОВ.–1889.–24 липня.
13. Яковлев В. Из Одесской старины. II. Раздача земель в Гаджибее и его окрестностях. 1792-1794 // ОВ. – 1889. – 21 серпня.
14. Яковлев В. Из одесской старины. III. //ОВ.–1889.–24 жовтня.
15. Яковлев В. Из Одесской старины. Подполковник Кесь Оглу//ОВ.–1890.–19 листопада.
16. Из истории Одессы//ОВ.–1894.–26 серпня.

### **Мельникова Ю. Н.**

## **ПРОБЛЕМЫ ЗЕМСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В. В ОЦЕНКАХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ (НА ПРИМЕРЕ НОВГОРОДСКОЙ ГУБЕРНИИ)**

Согласно Положению о земских учреждениях 1864 г. в Российской империи появились первые выборные органы местного самоуправления – земские губернские и уездные собрания, в которых представители всех сословий, даже крестьянского, допускались к управлению делами на местном уровне. Земская реформа стала первым шагом на пути становления гражданского общества в России. Однако, уже сначала

реализации положений реформы, земские учреждения столкнулись с рядом серьезных проблем и трудностей.

Ряд законодательных ограничений, таких как деление избирателей по съездам, установленный избирательный ценз, способствовали тому, что гласными в земских органах становились наиболее благонадежные, состоятельные, способные к общественной деятельности граждане, преимущественно представители дворянского сословия [1, с. 4-5].

Но выходцы из других сословий также получали возможность проявить себя на общественном поприще и благодаря своей деятельности приобрести статус, значимость в глазах жителей уезда или губернии.

Согласно п. 39 Положения 1864 г.: «гласные не имели служебных преимуществ, не получали содержания» [1, с. 6].

Как оказалось на практике, немногие земские деятели были готовы к безвозмездному служению. «Благодаря отчасти системе выборов, но главным образом вследствие статичного отношения к земскому делу общества и особенно так называемой интеллигенции; дело это в большинстве пожалуй уездов находится в руках людей, которые пользуются теми или другими идеями популярными в обществе, только для своих личных интересов [2, д. 34, л. 1].

С конца 60–х гг. XIX в. все чаще стали раздавались голоса представителей обществу, обличающие гласных в равнодушии к земскому делу. «От земских учреждений ждали слишком много, но нельзя не осознавать, что во многом земства не выполнили и того, что относилось к их прямым обязанностям. Они сами не везде были бережливы: назначали, например, себе большое жалование и тратили средства необдуманно» [3, с. 403].

Бывшие гласные также критиковали состав земских собраний: «Необходимо удалить из числа гласных промотавшихся помещиков, случайнейших выскочек и предоставить земское самоуправление честным людям, желающим поработать в своем крае, для общего блага» [2, д. 34, л. 1].

При этом многие осознавали, что данная задача была практически неразрешима, особенно в отдаленных уездах.

Успешность развития земского самоуправления несомненно зависела от состава гласных, от их заинтересованности в решении местных социальных – экономических проблем. Входившие в состав собраний представители крестьянского сословия обеспечивали собранию более тесную связь с местным населением, позволяли создать реальную картину его потребностей.

Конечно, правительство рассчитывало на то, что дворянство будет иметь большинство в земских собраниях и управах, возьмет дело руководства земской деятельностью в свои руки. Однако, в ряде уездов (особенно отдаленных) Новгородской губернии, представители недворянских сословий активно включились в работу.

Согласно статистическим данным в 1883–1886 гг. в Устюженском уездном собрании было: дворян гласных – 12, купцов – 7, крестьян – 7 [4, с. 83, 107, 126]. Таким образом, незначительное численное превосходство не давало возможности дворянству контролировать земскую деятельность в

езде.

Описание одного из заседаний Устюженского уездного собрания оставил путешественник, случайно оказавшийся в этих местах.

Узнав о том, что в городе уже 2 дня открыто земское собрание он решил на нем присутствовать. Заседание собрания обещало быть интересным, ведь на нем должны были состояться выборы почетных мировых судей. Интрига заключалась в том, что с выборы торопились провести пока гласные из крестьян не прибыли в собрание [5, д. 147, л. 1].

Причиной спешки стало то, что главными претендентами на должность были: «бывший мировой посредник Г.У., который 2–3 года тому назад судился в Санкт-Петербургской судебной палате за истязание крестьян и жестокое к ним обращение и друг его бывший предводитель – известный здесь теперь складчик и содержатель кабаков в городе – который на суде бывшего посредника, свидетельствовал о его безукоризненной и полезной для народа службе» [5, д. 147, л. 1].

Находясь на собрании наблюдатель отмечал: «из крестьян – гласных действительно никого не было» [5, д. 147, л. 1(об.)]. Что же касается остальных гласных уездного собрания, то по наблюдениям, они вообще не проявляли интереса к делам, равнодушными были их прения.

Единственным моментом, оживившим работу собрания, стали выборы в почетные мировые судьи, так как часть присутствующих гласных (сторонников выдвинутых кандидатов) рассчитывали на оппозицию в решении данного вопроса в лице крестьян и некоторых землевладельцев.

Чтобы выборы прошли быстрее, председатель не стал ждать недостающих крестьянских гласных. Кандидаты, выдвинутые на должности были избраны, несмотря на то что: «из 14 голосов нашлись упрямые, которые пожили им обоим по 5 шаров налево» [5, д. 147, л. 1(об.)].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что крестьяне гласные данного уездного собрания могли составить оппозицию местному дворянству и противостоять принятию решений, которые ущемляли их интересы. В собрании среди гласных землевладельцев также были лица заинтересованные в защите прав крестьянского населения.

Накануне принятия нового земского Положения в Устюженском уездном земском собрании было: дворян гласных – 13, купцов – 6, от мещан – 2 гласных, священник – 1 и всего 4 гласных от крестьян, при этом от сельских обществ гласными были избраны 4 потомственных дворянина [6, д. 2279, л. 75 - 81].

Объяснить сложившуюся ситуацию помогут записки одного из бывших уездных гласных Новгородской губернии. «Крестьянство, проживающее далеко от города, мало интересующееся, всегда предпочтет знакомое или исконного гласного, который за это делает им разные поправки, хотя деятельность его на земском собрании избирателям довольно мало известна» [2, д. 34, л. 2].

В тоже время, бывший гласный отмечает: «Если крестьянское население проявляет интерес к земским делам, понимает важность и необходимость участия в земских собраниях, то в данном случае: они избирают, ищут представителя из своей среды, так как на верность барских интересов

мало рассчитывают. Для того чтобы быть их выбранным нужно было быть очень популярным и заявившим себя на деле защитником их стремлений,» [2, д. 34, л. 2].

В современных исследованиях некоторые авторы отмечают, что «что практически с самого начала своего существования уездные земские учреждения Новгородской губернии начали отпускать крупные суммы на развитие двух отраслей – народного образования и здравоохранения» [7].

Но в отчете Новгородской земской губернской управы в 1867 г. отмечалось: «Несостоятельность земства в денежном отношении, делает невозможным удовлетворение возложенных на земство потребностей, что ведет за собой принятие в распоряжение администрации земского хозяйства, а это равняется закрытию земства» [9, д. 30, л. 2].

Нехватка денежных средств - стала одной из главных проблем земских учреждений в России. Отсутствие достаточного количества финансов мешало земским гласным эффективно решать проблемы народного образования и здравоохранения.

Отсутствие реальных результатов по важнейшим социальным вопросам вызывало критику земства в обществе. Н. Колупанов в своей статье о первых годах существования Новгородского земства писал: «земские сборы поступают нерегулярно, многие уездные собрания прямо заявляют о своей несостоятельности и о тяжести лежащих на них налогов. Действия по двум важным направлениям народному образованию и медицине можно назвать неудовлетворительными и скудными» [8, с. 828, 836].

Присутствовавший в уездном собрании также отмечал: «Безынициативность гласных наблюдается в решении самых насущных проблем уезда, которые были отнесены законом к необязательным. Общий признак равнодушия к народному здравью и образованию – бюджет, заявил себя и здесь так же как в других земствах!» [5, д. 147, л. 2].

Печальный вывод, который сделал наблюдатель, после посещения заседания Устюженского уездного собрания можно отнести не только к земствам Новгородской губернии, но и к большей части Российской империи.

«Конечно, склад народной жизни не остается в бесславном покое, но движение народной жизни в трущобах отдаленных от паровых путей и больших торговых трактов идет так медленно и упорно, что долго еще по земским грунтовым трактам будет ломаться тарантасы, и разбиваться надежды наши на быстрый прогресс – так охвативший западную окраину нашего отечества и так мало заметный на его полусонном востоке» [5, д. 147, л. 2].

Таким образом, препятствия, ограничения создаваемые правительством, губернской администрацией, недостаток финансирования, отсутствие гласных, серьезно относившихся к исполнению общественного долга, мешало не только развитию земского дела и получению ощутимых результатов земской деятельности, но и становилось причинами тормозившими развитие страны в целом.

Самодержавная власть, проведя реформы в 60 – х гг. XIX в., оказалась не готова к отказу от прежних привилегий, переходу на новый уровень

взаимоотношений с обществом, к развитию гражданских инициатив, к становлению правового государства, что в конечном итоге сказалось на судьбе всего государства.

#### **Литература:**

1. Полное собрание законов Российской империи. Собрание II. – Т. 39. – №40457. – СПб., 1867.
2. Государственный архив Новгородской области (ГАНО). Ф. 766. Оп. 1.
3. Земские итоги // Вестник Европы – СПб., 1870. – Т. 2.
4. Статистика выборов в земские учреждения за 1883 – 1886. – СПб., 1888. – Т. 5.
5. ГАНО. Ф. 630. Оп. 1.
6. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1287. Оп. 27.
7. Воротынцева Е. А., Шведова Л. А. История Устюженского земства. 1865 – 1918 гг. (по материалам краеведческого музея) // Устюжна. Краеведческий альманах № 3. – Вологда 1995. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.booksite.ru/fulltext/3us/tuz/hna/10.htm> (дата обращения 15.09.2013).
8. Колюпанов Н. Три первые года Новгородского земства // Вестник Европы. – СПб., 1868. – Т. 1. – С. 826, 838.
9. ГАНО. Ф. 98. Оп. 3.

#### **Негода О. О.**

### **УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА В КОНТЕКСТІ ПОЛІТИКИ КОРЕНІЗАЦІЇ В ДОНБАСІ У 1920-1930 рр.**

В умовах розбудови незалежної України дуже важливим є національне питання. Тому основним завданням держави є втілення в життя такої етнополітики, яка б забезпечувала рівноправний розвиток як титульної нації українців, так і інших національних спільнот. Отже, необхідним у розв'язанні цієї проблеми є звернення до вже існуючого досвіду політики коренізації, яка в Україні отримала назву українізації. Особливо важливим такий досвід є у поліетнічних регіонах, яким є Донбас. Урахування негативного і позитивного досвіду з історії становлення української школи в регіоні дозволить проводити зважену національну політику в регіоні та в цілому в Україні, яка буде запорукою суспільної злагоди. Вивчення особливостей етносоціального розвитку в Донбасі та їх врахування є необхідним для підсилення єдності України.

В історії вивчення зазначеної проблеми чітко простежуються три етапи. Протягом першого (1920-1930-ті рр.) в науковій літературі переважали твори провідних радянських та партійних діячів Г. Гринька, Я. Ряппо, М. Скрипника та інших, які були будівниками нової системи освіти та окреслювали її пріоритетні напрямки [1]. Наступний період (1930-1980-ті рр.) характеризується узагальненням успіхів у галузі освіти радянської доби та піднесенням ролі Комуністичної партії і особливо В.І. Леніна в розвитку освіти в Україні. Автори не акцентували уваги на відмінностях освітніх систем в Україні та РРСФР у 1920-х рр.. Внаслідок ідеологічного тиску деякі процеси, які відбувалися в суспільному житті, не набули об'єктивної оцінки [2]. Новий етап у вивченні обраної проблеми розпочався в умовах незалежної України (з 1990-х рр..). Серед проблем, які починають вивчатися у цей час, була українізація, її вплив на українське суспільство

[3]. Сучасними дослідниками критично оцінений внесок Г. Гринька, О. Шумського, М. Скрипника в розбудову нової освітянської системи [4]. Останнім часом з'явилися узагальнюючі праці з історії загальноосвітньої школи в Україні, яких дослідники висвітлюють основні аспекти українізації загальноосвітніх закладів в УСРР [5]. Становлення і розвиток шкільної справи в регіоні привертало увагу багатьох дослідників. Так, питанням формування та підготовки педагогічних кадрів в регіоні присвячене дослідження Богінської І.В. [6]. Процеси пов'язані з національно-культурним будівництвом серед етнічних меншин висвітлює Мартинчук І.І. [7]. Дослідниця Обидьнова О.В. характеризує питання пов'язані з етнокультурними процесами в Донбасі у 1920-1930-х рр.. [8]. Куріло В.С. аналізує та узагальнює історію становлення освіти та педагогічної думки східноукраїнського регіону в ХХ столітті [9]. Отже, як свідчить аналіз наукової літератури, питання, пов'язані з історією української школи в Донбасі, а також з роллю яку вона відіграла в період проведення політики коренізації в регіоні, ще не стали предметом наукового дослідження.

Мета статті полягає у визначенні ролі української школи в українізації Донбасу. Хронологічні межі дослідження охоплюють 1920-1930 рр., тобто час від встановлення радянської влади в Донбасі до згорання процесу українізації у 1933 р. Джерельну базу статті становлять постанови центральних та місцевих органів влади, звіти окрінспектури, твори керівників Наркомосу України, а також періодичні видання («Освіта Донбасу», «Радянська школа», Всероссийская кочегарка», «Диктатура труда», «Комуністична освіта»).

Становлення радянської влади в Донбасі, як і в Україні в цілому відбувалося в дуже складних історичних умовах, серед яких слід назвати протистояння в середовищі партійного керівництва, яке точилося у 1920-х рр.. Яскравим прикладом його була так звана «катеринославська точка зору», репрезентована керівниками більшовицької парторганізації Е. Квірінг, Я. Яковлев (Епштейн), С. Гопнер, Є. Бош, або лівобережцями, як називав їх сучасник О. Щусь. Ці діячі наполягали на тому, що Катеринославська й Харківська губернії економічно і культурно тяжіють більше до Росії, ніж до України. «Лівобережці» вважали, що всі сили пролетаріат «Донецької республіки» повинні віддати на те, щоб вибороти незалежність від України. Відповідно до цього українізації вони не сприймали в принципі. За переписом 1923 р. чисельність населення губернії складала 2 518 010 осіб [10]. У Донбасі зосереджувалися великі промислові центри, де населення було переважно російськомовним. Тут точилася боротьба «національної» та «інтернаціональних» течій, а коренізація мала більше ознак компартійно-урядової кампанії щодо вкорінення владних структур в Україні [11]. В 1920 р. після остаточного встановлення радянської влади в регіоні розпочалося культурне будівництво. У губернії створювалися нові школи. Стосовно національної політики ще у 1919р. було ухвалено документ «Про радянську владу на Україні» затверджений як резолюція VIII Всеросійської партконференції. В ньому містився пункт, який можна вважати вихідним у процесі українізації: «Члени РКП на території України повинні на ділі провадити право трудящих мас учитися й розмовляти в усіх радянських

установах рідною мовою» [12]. Тобто суть українізації полягала в освоєнні та поширенні на державному рівні національної мови. У 1923р. XII з'їзд КП(б) затверджує політику коренізації як офіційну лінію партії. Але вивчення джерел дозволяє зробити висновок, що українізація в Донбасі розпочалася значно раніше. Про це, зокрема свідчить часопис «Освіта Донбасу» [13], а також звіти щодо діяльності Донецького губернського відділу освіти, в одному з яких ідеться: «Українізація розпочалася раніше одержаного наказу із центру з цього питання» [14].

**Таблиця 1.**

**Кількість українських шкіл у Донецькій губернії 1923-1924 рр..**

Назва округи	Кількість українських шкіл	Кількість педагогів які володіють українською	Підлягали українізації (семирічки)
Бахмутський	30	159	30
Луганський	16	53	16
Маріупольський	11	62	11
Старобільський	28	61	28
Таганрозьський	13	14	13
Шахтинський	10	4	10
Юзовський	21	170	21
<b>Разом</b>	<b>129</b>	<b>523</b>	<b>129</b>

Таким чином, замість 7 українських шкіл на 1 січня 1923р. до 1-го січня 1924р. налічувалося вже 129 шкіл з українською мовою навчання. Але кількісні показники не розкривають дійсної картини, адже не вистачало кадрів, які б володіли українською, приміщень, підручників не існувало взагалі. Отже, процес українізації розпочався раніше визначення офіційного курсу партійними установами, тобто це був неофіційний рух, або прагнення титульної нації здобувати освіту рідною мовою. Але цей процес відчував на собі негативні тенденції з боку регіонального партійного керівництва, а також з боку зрусифікованої частини населення регіону, яка чинила опір українізації.

Про перші підсумки українізації доповів Я. Ряппо. Доповідач навів дані про співвідношення між кількістю українського населення та охопленням дітей школою з україномовним навчанням в окремих губерніях на 1 жовтня 1923р. [15].

**Таблиця 2.**

**Охоплення дітей школами з українською мовою навчання (%)**

Губернії	Питома вага укр-го населення	Питома вага укр. шкіл	Питома вага українсько-російських шкіл	Питома вага російських та шкіл інших національностей
Харківська	79,2	29,1	49,2	21,7

Донецька	47,9	0,4	0,7	98,9
Полтавська	78,5	54,9	14,3	2,3
Катеринославська	78,5	54,9	-	30,8
Київська	76,8	92,8	-	7,6
Чернігівська	87,9	52,0	15,0	32,0
Волинська	70,5	87,7	1,0	11,3
Подільська	81,6	89,6	0,6	9,8
Одеська	53,6	34,0	34,0	32,0
По Україні	72,5	61,3	11,4	27,3

Як свідчать дані таблиці, у Донецькій губернії показники охоплення дітей українською школою були найнижчими в Україні. Тобто можна стверджувати, що в загальноукраїнському масштабі кількість українських шкіл у регіоні була недостатньою, щоб задовольнити культурні потреби українців, питома вага яких становила 47,9%. В цілому темпи здійснення українізації в Донбасі були досить повільними. Але незважаючи на певні труднощі, кількість шкіл з українською зростала. Так, у 1922р. їх було лише 5, у 1925р. – 451, у 1928р. – 1308. Безперечно за п'ять років проведення політики національно-культурного відродження це були значні досягнення, враховуючи багаторічний досвід заборони на вживання української мови.

У Донбасі українізовані були переважно сільські школи де переважало українське населення. Цікавим джерелом інформації з досвіду українізації сільської школи в регіоні є журнал «Радянська школа» [16]. Автор статті «З досвіду українізації сільської школи» П. Цимбал аналізує труднощі у проведенні українізації в Слов'яно-сербському районі Донецької губернії. «Серед вчителів школи був лише підкований в справі розв'язання національного питання актив, що завжди міг виступити, як захисник українізації школи, а сперечатись довелося багато. Часто-густо ці суперечки принципового характеру (чи українізувати, чи ні) тяглися до півночі. Навіть від досить відповідальних робітників району в той час доводилося чути такі чудернацькі запитання: - а чи не викликає українізація «отупення і обалднення учасихся», а чи не приведе нас українізація до регресу, а чи є граматики української мови та інш. Найбільш уперту боротьбу довелося витримати з місцевою інтелігенцією (вчительством, лікарями), що виписували старі, давно заяложені доводи – української мови немає...». Як свідчить документ навіть русифіковане населення сільських районів не завжди підтримувало українізацію навчальних закладів, тому доводилося вживати методи агітації. У літку 1923р. в усіх українських селах району було проведено (мова документу) кампанію по виявленню бажання якою мовою вести навчання в школі. «Українізація ...переводилась в життя або за згодою загальних зборів населення, або ж за постановою місцевої сільради ...Селянство ... досить легко і свідомо погодилось на українізацію школи.» [17]. Отже, за свідченням документа українське населення погоджувалося на українізацію школи і «будь-яких заяв проти українізації на батьківських зборах, засіданнях сільради, шкільної ради в жоднім селі не було ...Вчать



дітей, уміють діти читати, ну й добре казали селяни...» [18].

Оскільки мав місце опір українізації серед населення регіону, впроваджувалися пропагандистські методи роботи. Більшовики зруйнували дореволюційну систему освіти, натомість збудували радянську освітню систему. Ідеологічним підґрунтям нової школи був марксистський принцип поєднання навчання і праці, який нібито надавав процесу навчання не інтелектуального розвитку або фізичного, а забезпечував всебічний розвиток особистості, та співпадав з інтересами пролетарських мас [19]. Якість та результат навчально-виховної роботи залежить від організації та структури навчального року, також програмного забезпечення, наявності навчальної літератури та кадрового складу. У 1920-ті рр. єдиної структури навчального року не існувало. В різних регіонах місцева влада запроваджувала свій термін. Взагалі навчальний рік розподілявся на триместри: осінньо-зимовий, другий – зимово-весняний, третій – весняно-літній. Наркомос чітко не визначав тривалість учбового року, тому губернські відділи освіти самостійно визначали термін тривалості учбових занять, а також тривалість канікул. В Донбасі це зумовлювалось підготовною шкільних приміщень, але треба зауважити, що учбовий процес часто переривався з різних приводів: відсутність палива, розповсюдження інфекційних хвороб, аварійний стан будівель. Взагалі відвідування школи учнями зменшувалось восени та весною, що окрінспектура пояснювала їх участю у сільськогосподарських роботах. У цей час єдиних програм не існувало. Вчительство Донбасу залучали до творчої праці-складання різноманітних комплексів та програм [20]. У 1921р. видається «Порадник з соціального виховання», який містив обов'язковий мінімум, котрий можна було виконати при всяких умовах, в яких жила та працювала школа [21]. Але кількість цих документів була недостатньою, у провінціях їх фактично не було. Тому програми, розроблені безпосередньо вчителями регіону та проредактовані окрінспектурою друкувалися на сторінках «Освіти Донбасу» та використовувалися в педагогічній практиці. У цей час Наркомос здійснював активний пошук найбільш ефективних методів навчання. У повсякденній роботі вчителі використовували предметне навчання, а у 1923 році Наркомос запропонував перейти до так званої «комплексної системи». Мета цієї педагогічної інновації полягала у наданні дитині не абстрактних знань, а знань які будуть потрібні в житті, але педагоги не були готові до втілення в дійсність цієї ідеї. Тому в школах Донбасу, як і в республіці складалася ситуація коли фактично навчання здійснювалося за змішаною системою. У відповідності з новими реаліями радянської системи складалися навчальні програми. Роботу зі складання навчальних програм переносили на місця, оскільки тематика і зміст комплексів цілком залежали від місцевих умов. Поряд з іншими факторами, які сприяли ефективності навчального процесу, було забезпечення шкіл, зокрема і українськими підручниками та іншою навчальною літературою. Нова радянська школа вимагала відповідних підручників. На початку 1920р. шкільні підручники друкувалися в Харкові, але забезпечити зростаючу мережу навчальних закладів було неможливо. Тому в 1921р. Наркомос прийняв рішення про видання підручників для школи за

кордоном, в Берліні. На реалізацію цього плану були виділені кошти, які десь загубилися [22]. Тому видрук підручників здійснювався в Україні. У звіті Я. Ряппо про стан народної освіти в Україні у 1924-1925 навчальному році підкреслювалося, що кількість книжкової продукції збільшувалася: «Поруч із Держвидавом працює видавництво «Червоний шлях», яке друкує журнали «Шлях освіти», «Шлях до комунізму», «Радянська освіта» та інші... Зросла питома вага українських книг до 55,4%, але найбільші досягнення Держвидав має по видавництву підручників. Кількість цієї продукції виросла втрое. Масова школа вже забезпечена українською книгою на 50%... але досить гострим є питання розповсюдження книжок.» [23]. Щодо справ у регіонах та округах вони були ще гіршими. На сесіях інспекторів народної освіти Сталінської округи від 1926р. підкреслювалося, що в школи округи необхідно поставити хоча б один підручник на десять учнів [24]. У деяких округах Донецької губернії «підручників до виданих НКО програм немає ...укомплектування шкіл підручниками спізнюється та затримується ...на останні групи (5 - 7) зовсім не постачається» [25]. У найгіршому становищі були українізовані сільські школи, де «будь яких коштів на підручники та приладдя до письма не було. Доводилось працювати цілий рік з букварем, що був у вчителя, та крейдою, що її приносили учні; треба було весь матеріал цього букваря (звичайно не тільки букваря) друкованими літерами переносити на дошку, замість зшитків та олівців користуватися крейдою й партами» [26]. У бібліотеках та сільбудах усі книжки були російською мовою. Отже, видавництво українських підручників та іншої літератури мало певні досягнення, але потреби школи в іншій літературі не задовольнялись. В російських школах був певний запас старих підручників, зберігалася певна традиція, чого українській школі бракувало.

Серед найважливіших чинників, які впливають на результат навчання, є кадри. Незнання української було характерною рисою для вчительського середовища Донбасу, через що частина вчителів чинили опір політиці національно-культурного відродження. На початку 1930-х рр.. у Донбасі існувала мережа педагогічних навчальних закладів, де велась підготовка вчителів. До складу цієї мережі входили сім педагогічних технікумів: Луганський, Макіївський, Маріупольський, Риківський, Слов'янський, Маріїнський, Старобільський та Артемівський інститут соціального виховання. «Пролетаризація студентів» цих навчальних закладів створила сприятливі умови для переведення навчання на українську мову. Від 1925 – 1926р. ці технікуми були основним джерелом постачання вчителів для українських шкіл регіону. Крім цього, до навчальних закладів Донбасу були запрошені вчителі з Катеринославщини, Чернігівщини, Полтавщини, Київщини [27]. Але їх лави не можна вважати багато чисельними і значного впливу на процес культурного відродження в Донецькому регіоні вони не справили. Дослідниця І. Богінська зазначила, що недооцінка партійним керівництвом регіональної специфіки щодо кадрового забезпечення українських шкіл зумовила формальний характер українізації частини освітніх закладів [28].

Процеси національно-культурного відродження, що посилювалися в

ході проведення політики українізації, суперечили природі тоталітарного режиму, який остаточно встановився та зміцнювався в СРСР на початку 1930-х рр.. Ці обставини дедалі інтенсивніше впливали на зміну державної політики щодо національного питання. Концептуальною засадою в національному питанні дедалі більше ставала денаціоналізація. Зворотні до українізації процеси розпочалися в галузі освіти в 1929р. з її уніфікації. 17 вересня 1929р. ЦВК і РНК СРСР прийняли постанову «Про встановлення єдиної системи індустріально-технічної освіти». Постанова запроваджувала по всій країні єдину школу, з 10-літнім терміном навчання. В Донбасі денаціоналізація спостерігалася з 1933р. на рівні підготовки педагогів. У навчальних закладах регіону розпочалося їх переведення на російську мову викладання, що з часом зумовило скорочення мережі українських шкіл.

Отже, в процесі українізації акцент було зроблено на розвиток української мови, культури та освіти. Але масовий рух в підтримку українізації закладів освіти в Донбасі, як і в Україні, розпочався ще до революції. У рамках українізації в регіоні відкривалися школи з рідною мовою навчання не лише титульної нації, а й національних меншин. Україномовні школи переважно впроваджувалися в сільській місцевості, де домінувало українське населення. В містах, як правило, функціонували російськомовні школи. Як свідчать документи, українізація в Донбасі мала доволі риваліший характер у порівнянні з іншими губерніями України. Серед причин, які ставали на першоплані українізації, слід відзначити відсутність підтримки партійного керівництва, опір частки населення, відсутність педагогів, які б володіли українською, відсутність україномовних підручників та іншої навчальної літератури. Але незважаючи на труднощі в Донбасі третина шкіл була українізована, а у 1930р. корінна нація регіону майже повністю була забезпечена рідною школою. Однак в умовах формування адміністративно-командної системи управління, уніфікації національно-культурної сфери розпочався процес згортання українізації. Поступово, з 1930-х рр.. збільшувалася кількість російськомовних шкіл під гаслом зміцнення пролетарського інтернаціоналізму. Таким чином, найбільшим досягненням українізації в Донбасі стала українізація загальноосвітніх шкіл. Як свідчить історичний досвід мова є важливим чинником ідентифікації особистості, головним досягненням політики коренізації в Донбасі є те що вона допомогла вистояти і зберегти етнічну свідомість не лише українському народу, а і чисельним етносам які дотепер існують в Донбасі.

Межі статті не розкривають всього кола питань, пов'язаних з вивченням місця загальноосвітньої школи в справі українізації Донбасу.

#### **Література:**

1. Гринько Г. Очерки советской просветительской политики. - Харьков, 1923 // Путь просвещения.-1922.-№1-С.1-52; Скрипник М. Основні завдання культурного будівництва за доби соціалістичної реконструкції країни. - Харків, 1929; Його ж. Вибрані твори. - К., 1991; Ряпо Я. Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920 - 1924): Сб. статей и докладов. - Х.,1925.
2. Гутянский С.К. Ленин і культурне будівництво на Україні. - К., 1965; Золотоверхий І.Д. Становлення української радянської культури (1917 - 1920). - К., 1961; Наукові праці з історії КПРС. З історії боротьби Комуністичної партії

України за розвиток народної освіти (1917 – 1945). – Вип.5. – К., 1965; Паніотов І.Л. Комуністична партія України в боротьбі за розвиток народної освіти (1931 – 1941). – Харків, 1973; Білоцерківський В.Я. Комуністична партія – організатор культурної революції на Україні (1926 – 1937). – Харків, 1985.

3. Даниленко В.М. Українізація: здобутки і втрати (20 – 30-х рр.). // Проблеми історії України (1926 – 1937). – Харків. Вища школа, 1985. Кульчицький С.В. Україна між двома війнами (1921 – 1939рр) – К., Видав. дім Альтернатива, 1999/.

4. Життя і смерть Олександра Шумського // Про минуле заради майбутнього. – К.: Вид-во КДУ-1989.-С.327-332. Горбач Н.У. Українізація: зліт і трагедія. З досвіду ідейно-теоритичної боротьби на радянській Україні в 20-х роках. // Жовтень. – 1989.-№2.-С775-78; Лозицький В.С. Політика українізації в 20-30рр.: історія, проблеми, уроки // Укр. істор. журнал.-1989.-№3.-С53-59.)

5. Липинський В.В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УРСР у 20-ті роки.: Автореф. ... доктора істор. наук. 07.00.01. – Харків, 2002.

6. Богінська І.В. Педагогічні кадри Донбасу і політика українізації (1920-1930-ті роки) Дис...канд. іст. наук.-Донецьк-2000).

7. Мартынчук И.И. Подготовка национальных педагогических кадров в 1920-е гг // Нові сторінки історії Донбасу. –Кн.5-Донецьк, 1997.

8. Обидьонова О.В. Нові сторінки історії Донбасу.-Кн.8-Донецьк, 2003.

9. Нечипоренко З.В. Регіональні особливості політики коренізації (українізації) в УСРР. автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. іст наук спеціальність 07.00.01 Історія України. / З.В. Нечипоренко. – Черкаси, 2006.

10. Там само.

11. Там само.

12. ЦДАВО України, ф.166, оп..2, спр. 1630, арк. 629.

13. Работа Губоно по украинизации. // Просвещение Донбасса. – 1924 - №4.- С.-123.

14. Там само.

15. ЦДАГО України; ф. 1, оп. 20, спр.163, арк. 17.

16. Цимбал П. З досвіду українізації сельшколи. / П. Цимбал. // Радянська школа. – 1926. - №6. – С. 72-76.

17. Там само.

18. Там само.

19. Состояние народного просвещения на Украине в 1924-1925 уч. году. Тезисы к докладу Я. Ряппо. – Харьков, 1925 – С.57.

20. Там само.

21. Порадник з соціального виховання. Харків. - 1928. – С.79.

22. Сірополко С.О. Історія освіти на Україні. / Під ред. Ю. Вільчинського. / С.О. Сірополко. – К: Наук. думка, 2001.

23. Состояние народного просвещения на Украине в 1924-1925 уч. году. Тезисы к докладу Я. Ряппо. – Харьков, 1925 – С.58.

24. Держархів Донецької області, ф. Р1512, оп.3, спр. 93, арк. 260.

25. Там само.

26. Цимбал П. З досвіду українізації сельшколи. / П. Цимбал. // Радянська школа. – 1926. - №6. – С. 72-76.

27. Богінська І.В. Педагогічні кадри Донбасу і політика українізації (1920-1930рр..) дис... канд. іст наук 07.00.01/Дон ДУ/ І.В. Богінська. – Донецьк, 2000.

28. Там само.

## Нікуліна Ю. В., Кравченко Л. В.

### ВИЗАНТІЙСЬКІ ХРОНІКИ ЯК ДЖЕРЕЛО З ІСТОРІЇ ДАВНЬОЇ РУСІ

Київська Русь – яскраве явище європейської та світової історії, що залишило по собі помітний слід. Вона проіснувала з IX до середини XIII ст.

і була однією з найбільших монархій раннього Середньовіччя, яку можна порівняти хіба що з імперією Карла Великого.

Давньоруська держава підтримувала політичні, економічні і культурні відносини з ближніми і далекими сусідами – з Великим Степом і Візантійською імперією, з Болгарським царством, Польським, Чеським і Угорським королівствами, з італійськими і німецькими містами, з Данією, Швецією і Норвегією, з Францією та Англією. Династичні зв'язки київських монархів, особливо Ярослава Мудрого і Володимира Мономаха, стали хрестоматійними.

Складність вивчення історії Київської Русі, особливо її ранніх етапів, пояснюється браком писемних джерел. Античні автори, які добре знали Середземномор'я, щонайбільше лише згадували про наших далеких предків, про місцевості та народи, які жили на північ від Дунаю і Чорного моря. Тільки у I-II ст. н.е. римські історики Пліній Старший і знаменитий Тацит написали про слов'ян, назвавши їх венетами. Услід за ними те ж зробив великий грецький філософ Птолемей у своїй "Географії". У VI-VII ст., коли слов'яни, розселяючись по південному сходу Європи, почали освоювати степи Північного Причорномор'я, відомості про них з'являються у готського хроніста Йордана, візантійського дипломата Пріска Панійського і візантійських письменників Прокопія Кесарійського, Іоанна Ефеського (VI ст.) [1, с. 150-151].

Маємо за мету у даній публікації більш детально розкрити питання про візантійські хроніки як джерело з історії Давньої Русі. Вивченням даної теми займались у різні часи російські історики – В. Н. Татищев, Ю. А. Кулаковський, В. Г. Василівський, Ф. І. Успенський, М. В. Бібіков, Е. А. Ридзевська, В. Л. Янін, В. О. Ключевський; італійські історики – А. Фабриціус, І. Манці, висвітлена ця проблема у працях Б. Нібура, К. Дітеріха, Т. Н. Джаксона, М. І. Стеблін – Каменського.

Візантійські хроніки – історичне джерело, що містить важливі й цікаві історичні відомості, у яких відображено історію давньої України - Русі. Подібні відомості є у візантійських хроніках Симеона Логофета, Георгія Амартола, Іоанна Скілиці, Іоанна Зонари, Михайла Гліки, Лева Грамматика, Манасії, Феофана, Лева Діакона, Константина Багрянородного та ін [2].

В основному візантійські джерела діляться на два типи: церковні, пов'язані з поширенням християнства у русів, і світські, які говорять про військові зіткнення і дипломатичні контакти.

У церковних творах, особливо в житіях святих, багато трафаретних картин, «чудес», пов'язаних зі зціленням, подвигами і т. п. Як правило, такі картини ніякої інформації не несуть, вони просто вигадані, причому найчастіше через багато часу після смерті героя житія. Але в житіях часто містяться окремі обставини його діяльності, важливі відомості побутового характеру. Саме таким є згадка русів в житіях Стефана Сурозького і Георгія Амастридського. Цінність їх насамперед у свідченнях про присутність у Причорномор'ї русів задовго до покликання «варягів»[3].

На початку X ст. Русь була вже добре відома візантійцям. Визначний історик того часу, шанувальник наук і літератури імператор Костянтин VII Багрянородний (Порфірородний) у своїй книзі "Про управління державою"

розказав про сусідні з Візантією народи, у тому числі і про русів. У цій книзі він, зокрема, зазначає: “Цей народ ми називаємо скіфами або гунами. Щоправда, самі себе вони звать русами” [3]. Йому належить перший опис полюддя - збору данини київськими правителями з підвладних їм земель і племен. У нього ж є і докладна розповідь про шлях з варяг у греки, по якому руські князі, витязі і багаті гості водили військові і торгові дружини від Варязького моря та Ільменя до самого Царгорода і назад.

Матеріали візантійських пам'яток XII-XIII ст. становлять особливий інтерес для історії Давньоруської держави, що об'єднала у своєму складі більше двох десятків різних народностей. Але зазначена традиційність географічних уявлень, стереотипи етнічних характеристик обумовлюють необхідність встановлення вихідних етнічних та географічних даних, використуваних авторами для опису східноєвропейського регіону.

Термін «Русь» у візантійській літературі вживається нечасто. Виняток становили офіційні та напівофіційні документи: акти, послання, списки єпархій і т.п. Наприклад, лише тричі зустрічається він у Микити Хоніата, один раз говориться про «руські землі» в «історичних віршах» Феодора Продрома, ще кілька випадків його використання - в епіграмах, листах. В цілому у всіх наративних джерелах XII - першої половини XIII ст. відомо чи більше десятка вживання терміна «Русь».

Однак у візантійських джерелах цього періоду міститься чимало відомостей про територію Русі, її області, вказуються топографічні особливості південного кордону руських князівств, тобто виявляється широке знайомство з територіально-політичною структурою Русі. Відзначимо разом з тим, що докладні відомості про поділ руських областей знаходяться в пам'ятках, що відносяться до церковного устрою: саме константинопольська церква, насамперед зацікавлена в поширенні свого впливу на якомога більшу територію Русі, виявилася основним інформатором з даного питання. Так, у переліку єпископій «Великої Росії», складеному в середині XII ст., перераховуються Білгород (ὁ Πελοργάδων), Новгород (ὁ Νεοοργάδων), Чернігів (ὁ Τζερνιγόβων), Полоцьк (ὁ Πολοτζικων), Володимир (ὁ τοῦ Βλαδιμοίρου), Переславль (ὁ Περισθλάβου), Суздаль (ὁ Σουσδαλί), Турів (ὁ Τουρόβου), Канів (ὁ Κάνεβε), Смоленськ (τὸ Σμολίσκων), Галич (ἡ Γάλιτζα). За ім'ям Київ / Кіама (можливо, Кіово) у Микити Хоніат і Кінча мається на увазі, безсумнівно, Київ [3; с. 151 - 152].

Найбільша кількість свідчень візантійських джерел відноситься до Галицької Русі - найближчої до Візантії територіально і яка займала в міжнародних зв'язках імперії чільне місце. Візантійські автори знають межі Галицької землі: безпосередньо стикаючись на заході з Угорським королівством, на півдні вона доходила до Карпат. Галицьке князівство розглядалося як одна з «топархій» («волостей») Русі, але разом з тим, відчувається відношення візантійців до нього як до якоїсь самостійної територіальної і політичної одиниці: у всякому разі, галицький князь протиставляється «володарю» Києва - центру всієї Русі.

Найбільш сильною у візантійській традиції виявляється актуалізація античних географічних уявлень і етнічних найменувань, що призводить до несподіваного зовнішнього ефекту: населення Русі позначається

численними архаїчними племінними назвами: скіфи, тавроскіфів, таври, кіммерійці, меоти, хазари та ін. Така «зашифрованість» актуальних описів древніми етнічними термінами-«знаками» спостерігається і в інших випадках. Так, у візантійських джерелах Галицька земля позначається архаїчним терміном «галати». У «Історичних віршах» Феодора Продрома неодноразово серед підвладних візантійському василевсу народів згадуються галати - часто поряд з Далматії (сербами). В інших випадках галати фігурують по сусідству зі «скіфами» - куманів, називаються разом з італійцями і сербами. Від етноніма виробляються і найменування місць – «Галатская долина».

У результаті створюється образ країни, багато в чому близький античної Скіфії чи Кіммерії. Обширність просторів на північ від Чорного моря увійшла в приказку про «скіфської пустелі»; кліматичні особливості цих областей будуть неодмінно асоціюватися з «скіфським снігом», бурями, вогкістю і дощами; Русь - спадкоємиця кіммерійських областей - представляється країною, зануреною в морок, сонце над якої світить лічені дні в році, а може бути, і взагалі не з'являється. Візантійські письменники вказують і відомі з пам'ятників античного минулого річки, озера, моря Скіфії: «Вузьке море», «Священне море», ріки Ерида, Лагмос, Тілам, Термодонтом. Постійними атрибутами Тавроскіфської областей є Понт (Чорне море), Боспор Кіммерійський (Керченська протока), Меотида (Азовське море), гирканський море (Каспійське море), Танаїс (Дон) і навіть Сіака (Сиваш).

У той час як дані про поділ Русі на області відомі, в основному, з церковного середовища, матеріали про тварин, риб, річкових і морських шляхах пов'язані з торговельними відносинами Русі та Візантії. Вузлом цих зв'язків був Крим і Приазов'я, де перебували володіння як Візантійської імперії, так і руських князів. Встановлено, що в кінці XII ст. в землях Боспору Кіммерійського діяв візантійський податний збирач, а в Керчі був візантійський намісник, тобто Візантія мала в Криму свої території, можливо близькі до кримських фем більш раннього періоду. Протягом усього розглянутого періоду зустрічаються повідомлення про функціонування кримських церковних епархій Константинопольського патріархату - Сугдеї, Фулли, Готії, Херсона, Хазарії, Боспора, Сугдофулли. Разом з тим у памфлеті «Тімаріон» повідомляється про русичів-купців, які поспішають у Солунь з Криму, а по імператорським актам другої половини XII ст., італійським купцям не гарантуються свобода і безпека торгівлі в районі Криму і Приазов'я. [4; с.- 152 - 155].

До середини XIII ст. вже повідомляється про набіги у володіннях «скіфів», тобто половців або татар, у кримських містах. Крим і сусідні з ним землі являли собою своєрідну частину Руської землі, де відбувалися безпосередні контакти руських з візантійцями - церковні, торгові, політичні.

Отже, якщо отримані відомості додати до вже відомих і використовувати численні дані про військові експедиції, посольства і шлюбні зв'язки, російських паломників і візантійців, що відправлялися на Русь, актив, що стосуються російсько-візантійських зв'язків, то вийде картина інтенсивних взаємин давньоруських князівств з Візантією протягом усього X і початку

XIII ст. Звичайно, необхідна конкретизація і уточнення отриманих даних, але можна сказати, що політичні зв'язки двох держав не слабшали в XII в., як вважалося раніше.

### **Література:**

1. Бибииков М. В. Византийский историк Иоанн Киннам о Руси и народах Восточной Европы. Тексты, перевод, комментарий. Сер.: Древнейшие источники по истории Восточной Европы/ В. Н. Бибииков - М., 1997

2. Хроніки візантійські/ Режим доступу: <http://histua.com/slovník/x/xroniki-visitijski>

3. Джерела вивчення культури Київської Русі/ Режим доступу:<http://www.vuslib.org/kult/32.htm>

4. Бибииков М. Б. Древняя Русь в свете зарубежных источников. Хрестоматия. Том II. Византийские источники – Бибииков М. Б. Учеб. Пособие для студентов вузов/ М. Б. Бибииков, Г. В. Глазырина, Т. Н. Джаксон и др.; Под ред. Е. А. Мельниковой – М.: Издательство «Логос», 1999.

## **Осташук В. І.**

### **ДІЯЛЬНІСТЬ СЕРЕДНЬО-СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ М. ОДЕСИ В ПЕРІОД РУМУНСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ**

Донедавна поза увагою істориків лишалося чимало проблем, які стосувалися румунської окупаційної політики. Серед них питання, пов'язані з реалізацією румунською владою освітньої політики. Ця сторінка нашої історії лишається малодослідженою, що визначає наукову та суспільну актуальність теми.

Виходячи з цього, метою даної роботи дослідити політику румунської окупаційної адміністрації стосовно середньо-спеціальних навчальних закладів м. Одеси.

Проблема стану освіти окупаційного періоду вже ставала предметом досліджень радянських (Левит І.Э., Єгоров В.Ф., Зотов Н.І.[1]), сучасних вітчизняних (Щетніков В.П., Шевченко Н.В., Боган С.М, Музичко О.Є., Самойлов О.Ф.[2]), американських (А.Даллін[3]), румунських та молдавських (Веренка А., Соловей Р. [4]) дослідників.

Проте проблема функціонування середньо-спеціальних освітніх закладів лишається малодослідженою. Для з'ясування окресленої проблеми була використана румунська періодична преса: «Одесская газета», «Одесса», «Молва».

Поряд із загальноосвітніми формувалися фахові середні навчальні заклади. На початку 1942 р. румунською владою було відкрито 4 технічні та швейні училища, морське училище, харчовий технікум, стоматологічну школу, медико-фармацевтичне училище, музичне училище та школу кераміки. Під керівництвом 85 викладачів навчалось 934 дівчат та хлопців [5].

3 січня 1942 р. розпочав свою роботу індустриальний технікум з електротехнічним і механічним відділеннями. Він перебував на перетині Базарної і Канатної вулиць. Ще до 1917 р. тут була єврейська школа і майстерні сіоністського товариства «Труд». На їхньому місці за радянської



влади було відкрито спочатку єврейську школу, а потім машинобудівельний технікум [6]. До технікуму приймалися особи, які закінчили радянську семирічку. Курс навчання становив чотири роки. Випускники технікуму отримували повну середню освіту – загальну і спеціальну технічну, користувалися правом вступу до вищих технічних навчальних закладів [7].

У квітні 1943 р. заклад було перейменовано у вищу технічну школу. Керівником призначено спочатку професора Пжепишевського [8], а згодом – Н. Прокопова [9]. Окрім теоретичних лекційних занять проводилися практичні заняття у майстернях, де учні отримували знання з електротехнічної, механічної і залізничної спеціальностей. У вищій технічній школі навчалося 300 студентів [10].

Одеський технікум був єдиним у Трансністрії спеціальним навчальним закладом, який готував кадри помічників залізничних інспекторів (субінженерів) [11]. Усі випускники навчального закладу, як зазначала «Одеська газета», отримуючи атестати про закінчення ліцею, одразу забезпечувалися роботою. Це сприяло значній популярності технічних шкіл.

На початку березня 1942 р. на базі медичного технікуму було створено медичну фармацевтичну школу з фармацевтичним, фельдшерським і акушерським відділеннями. Школа розпочала свою діяльність під керівництвом професора Косовського та завідуючого навчальною частиною Кальницького. До навчального закладу було прийнято більше 300 учнів і учениць, які закінчили радянську семирічку. У школі був дуже солідний викладацький склад: акушерство викладав професор Сахаров, хірургію – професор В. Снежков, доктор медичних наук А. Скроцький – мікробіологію, працювали ряд доцентів: Костинович читав анатомію, доцент, продекан медичного факультету П. Кименталь – технологію лікарських форм та ін. [12].

У середині 1942 р. була відкрита вища стоматологічна школа, директором якої був призначений проф. Є. Синельников. У навчальному закладі нараховувалося 553 учні [13].

У вересні 1942 р. у приміщенні колишнього морського технікуму почало працювати морське училище (мореходна школа). Директором був призначений О. Олексєєв. Училище відновило свою діяльність у складі двох факультетів – судомеханічного під керівництвом П. Нудьги та судоводительського, яким керував М. Шаповалов [14]. Згідно списку-довідника №281-а, студентами морського училища були 182 особи. Така кількість пояснюється тим, що навчання у такому середньо-спеціальному закладі рятувало від трудової повинності, замість неї передбачалася практика в Одеському порту [15].

До системи середньої освіти входили також курси, зокрема технічні та мовні. Так, з ініціативи дирекції землеробства губернаторства при агрономічному факультеті Одеського університету були організовані курси з підготовки спеціалістів сільського господарства Трансністрії: шоферів, трактористів, механіків, бухгалтерів.

У грудні 1942 р. відбувся іспит у першої групи шоферів (22 чол.). Іспити

проводилися у присутності пана Пухальського – представника бюро циркуляції при префектурі поліції, інженерів дирекції землеробства Радзиевського і Дігусара, декана агрономічного факультету професора О. Піотровського, представника Одеського університету [16].

12 січня 1942 р. в Одесі було відкрито курси іноземних мов, що розташовувалися у будівлі колишнього педагогічного інституту на вулиці Херсонській, 42, засновані з ініціативи викладачів цього ВНЗ.

Діяли групи, які вивчали румунську, німецьку, французьку, англійську та італійську мови. Час навчання складав один або три роки. Трирічні курси мали на меті підготовку кваліфікованих спеціалістів-перекладачів. Однорічний курс повинен був слугувати розвиткові практичних навичок володіння іноземною мовою. До 1944 р. випустили декілька груп, переважно з румунської та німецької мов. Випускниками були головним чином студенти колишнього інституту іноземних мов. Слухачі цієї групи пройшли прискореним темпом трирічну програму та стали студентами другого курсу німецького відділення історико-філологічного факультету Одеського університету [17].

Отже, як видно з нашого дослідження, середньо-спеціальні навчальні заклади, працювали навіть в таких екстремальних та надважких умовах, як румунська окупація. Звісно, що їх відновлення мало прагматичний характер. Румунську адміністрацію насамперед цікавило задоволення потреб у технічних фахівцях. Але, попри всі негативи слід зазначити, що організація фахової освіти давала можливість частині вчителів можливість викладати та займатися наукою.

### **Література:**

1. Левит И.Э. Участие фашистской Румынии в агрессии против СССР. Истоки, планы, реализация (1.09.1939 – 19.11.1942) – Кишинев. – 1981. – С.319; Єгоров В.Ф., Зотов Н.І. 907 дней в тылу врага.–Одесса: Маяк, 1969.–74с.
2. Щетников В.П. Одесский университет:1941–1944 годы (по материалам оккупационной прессы) // Записки историчного факультету. – Одеса.–1999.– Вип.9. – С.266–271; Боган С.М. Стан початкової освіти в окупованій румунськими загарбниками Південній Україні у 1941-1944 роках//Наукові праці: науково-методичний журнал. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – Т. 120. Випуск 107. Історичні науки. – С.25-28.; Самойлов О.Ф. Одеський університет в 1941 – 1945 рр. // Історія України. Маловідомі імена, події, факти (Збірник статей). Вип.. 26, 2004. – К., Інститут історії України НАН України, 2004. – С. 314 – 322; Шевченко Н. В. Діяльність національних культурно-освітніх закладів Півдня України в період німецько-румунської окупації 1941-1944 рр: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 «Історія України» / Н.В. Шевченко. – Миколаїв, 2010. – 16 с.
3. Dallin A. Odessa, 1941–1944: a Case Study of Soviet Territory Under Foreign Rule.– Santa Monica, 1957.– 296 p.
4. Verenka O. Administrația civilă romană în Transnistria – Chișinău, 1993; R. Solovei, Activitatea Guvernământului Transnistria în domeniul social-economic și cultural (19 august 1941-29 ianuarie 1944). Autoreferat al tezei de doctor în științe istorice. Chișinău, 1999; Solovei R. Activitatea Guvernământului Transnistriei on domeniul social-economic și cultural: 19 auq.1941 -29 ian.1944. – Iasi, 2004
5. Одесская газета. – 1942. – 16 октября.
6. Там само. – 14 июля.
7. Там само. – 12 февраля.

8. Там само. – 14 июля.
9. Там само. – 1943. – 18 апреля.
10. Там само. – 18 апреля.
11. Там само. – 1942. – 14 июля.
12. Там само. – 2 июля.
13. Там само. – 14 июля.
14. Там само. – 1943. – 1 июля.
15. Там само. – 1 июля.
16. Молва. – 1942. – 29 декабря.
17. Там само. – 25 декабря.

## Петров Б. М.

### ДИПЛОМАТ ИЗ СТАРОДУБЬЯ

Ныне забытый, но оставивший свой след в истории российской дипломатии Василий Петрович Бороздна принадлежал к старинной военно-землевладельческой элите Стародубья. Первое документальное упоминание Бороздён относится к периоду т. н. «Стародубской войны» Великого княжества Литовского с Московской Русью (1534-1537 гг.). [1] Со времени «ординации» Стародубья польскими комиссарами (1620) историю рода Бороздён можно проследить уже непрерывно. В жалованной грамоте короля Владислава Осипу Бороздне от ноября 1635 г. в перечислении закрепляемых за ним владений встречаем Горск (ныне в Украине) и Медвёдово (сейчас – Брянская область, Россия) – два основных центра лоскутной лагифундии Бороздён. [2] В начале XVIII в. Бороздны, превратившиеся в бунчужную старшину Войска Запорожского, разделились на Городняцкую, Медвёловскую и Мглинскую ветви. Медвёдовская ветвь дала России целый ряд выдающихся людей – уездных и губернских предводителей дворянства, губернаторов, реформаторов, поэтов, храмоздателей, благотворителей и других, чья жизненная позиция была активна. В их числе – В.П.Бороздна.

Василий родился 18.02(2.03).1793 г. в с. Медвёдово в многодетной семье Петра Ивановича Бороздны. П.И. Бороздна служил в гвардейском Преображенском, затем в Стародубовском драгунском полках; вышел в отставку майором. Избирался депутатом дворянства Стародубья, уездным предводителем, а в 1794-1797 гг. – предводителем Новгород-Северского наместничества. После ликвидации наместничества – подкоморий Стародубовского повета и Новоместский поветовый маршал; произведён в надворные советники (1803) и награждён орденом Владимира 3 степени за труды по организации крестьянского ополчения в 1812 г. и продовольственное снабжение армии Кутузова. Выстроил в Медвёдово великолепный каменный храм и школу для крестьянских детей, из учеников которой вышел известный профессор, доктор права В.Н.Лешков. [3].

Отец записал Василия Бороздну в службу с 1799 г. Не прерывая этой виртуальной службы, Вася получил образование в Виллерсовом институте – частном пансионе при Московском университете. Вошёл в число трёх

лучших выпускников института. Видимо, он продолжил образование в университете, но помешала война. Писал риторические стихи; некоторые из них издавались. В 1814 г. поступил на службу в Коллегию иностранных дел. В 1816 г. открылась наиболее занимательная страница его жизни – Василий был откомандирован в состав дипломатической миссии генерала А.П.Ермолова, направлявшейся в Персию.

Добровольный переход Грузии под покровительство России, появление в Закавказье отдельного Грузинского корпуса русских войск подвигли Персию, не желавшую смириться с потерей Закавказья, на войну с Россией (1806-1813), закончившуюся Гюлистанским миром, по которому ряд азербайджанских ханств переходил под управление России. Требовалось провести окончательное разграничение, наладить мирные дипломатические и торговые отношения, разменять пленных, удержать Персию от антироссийского союза с Турцией, уменьшить влияние англичан, активно проникавших в Персию. Генерал-лейтенанту А.П. Ермолову, назначенному в 1816 г. командующим Грузинским корпусом, одновременно было поручено отправиться с Российским императорским Посольством ко двору шаха, чтобы попытаться решить эти вопросы дипломатическим путём, на что были даны подробные инструкции от МИД и Государя.

Ермолов прибыл в Тифлис 10 октября 1816 г. и сразу же начал подготовку к посольству в Персию. Коллежский секретарь Василий Бороздна, назначенный чиновником канцелярии Посольства, прибыл в Тифлис в конце 1816 года. Это было очень крупное (свыше двухсот человек) и богато оснащённое чрезвычайное посольство. На его содержание было отпущено 40950 руб., на подарки шаху, членам его семьи и персидской администрации – 49341 руб. 50 коп.

Посольство отправилось из Тифлиса 17 апреля 1817 г. Ввиду отсутствия обустроенных дорог ехать пришлось верхом, везя имущество во вьюках. Государственные подарки следовали через Каспий. Путь Посольства пролегал по Иранскому Азербайджану, которым управлял наследник шахского престола Аббас-Мирза. Он был непримиримо враждебен к России и русским, что подогревали окружившие его англичане, которые занимались реформированием персидской армии по европейским образцам. Посольство двигалось медленно, как по трудности дороги, тяжести климата, так по нежеланию Ермолова вести переговоры в Тегеране. Посол задумал провести их в более непринуждённой обстановке, в летней резиденции шаха городке Сулеймании. Согласие шахского Двора на это было получено.

Обстановка вокруг Посольства была сложной. Незнание дороги, языка, религиозные установки персидского ислама ограничивали общение посольских кругом персидского чиновничества, в основном недоброжелательного к России. Коран запрещал им принимать пищу, прежде всего, мясную, вместе с неверными. Впрочем, заповеди Корана соблюдались уже не буквально. Так, среди чиновных персов было немало употребляющих алкоголь, но пили они тайно. «Принимал на грудь» сам шах. В виде отдушины посольские иногда встречались с находящимися в Персии европейцами.

Бороздна выполнял непосредственные поручения своего начальства и внимательно наблюдал за экзотической жизнью Персии, занося добытые сведения в дневник – это был один из пунктов программы Посольства: «Собрать подробные сведения об управлении Персидской державы, её статистике и топографии, а также о состоянии и силах её войск». Он видел многое, но не всё – иногда встречи Ермолова с персидскими чиновниками проходили в узком составе. В торжественном кортеже место Василия было в конце, перед конвоем.

Ермолов добился от шаха признания окончательного присоединения к России закавказских ханств, согласия на создание комиссии по размежеванию новой границы, на устройство Российской миссии в Тегеране, заверений в вечной дружбе и парада улыбок. Что касается других пунктов Инструкции Ермолову, решить их не удалось. Не вернули персы и русских пленных.

27 августа шах наградил членов российского Посольства знаками персидского ордена Льва и Солнца, в т. ч. А.П. Ермолова – орденом первого класса, Бороздну и других чиновников – второго класса, некоторых членов Посольства – третьего класса. Думается, что степень ордена отражает вклад награждённых в работу Посольства. Позже Василий Бороздна получил российский орден св. Анны 3 степени и был произведён в коллежские ассесоры. В конце сентября Посольство вернулось в Тифлис. Командировка Василия закончилась 24 апреля 1818 г.

16 августа 1818 г. Василий вышел в отставку и вернулся в Медвёдово. Причина этого очевидна – кончина матери и болезнь отца. (Пётр Иванович умер через год). Младшие братья Василия ещё учились в Московском университетском пансионе. Василию следовало вступить в права наследования, произвести раздел имения с братьями, назначить приданое сёстрам. 30 января 1825 г. Василий женился на дочери надворного советника Любови Ивановне Угрюмовой. По разделу ему досталось с. Туросна, где молодые и обосновались. По семейной традиции Василий Петрович служил уездным предводителем. [2]

В 1819 г. друзья прислали Василию в деревню изданную в Веймаре немецкую книгу «Reise nach Persien mit der Russisch Kais. Gesandtschaft im Jahre 1817» («Путешествие в Персию срусским Императорским Посольством в 1817 г.»). Её написал квартирмейстера любознательный немец штабс-капитан Морис фон Коцебу, сын немецкого писателя Августа Коцебу. Отец Мориса несколько лет находился на русской службе и был известен своим шовинизмом. В том же 1819 г. книга М. Коцебу была переведена на французский язык и издана в Париже – так велик был интерес к Персии в европейском мире. Лишь в России ничего не было издано. Помимо Коцебу дневники путешествия в Персию вели сам А.П. Ермолов, советник Посольства А.Е. Соколов и Василий Бороздна. Записки Ермолова опубликованы только после его кончины, в 1863 г., дневник Соколова – лишь в 1909 г. Василий принял вызов немца и за год подготовил к печати свою книгу – «Краткое описание путешествия Российско-Императорского посольства в Персию в 1817 году». [4].

Книга Бороздны построена по обычному для путешествий принципу: подневные записки событий и всего, свидетелем чего был автор, и обобщающие отступления или целые главы. А.П.Берже, обобщавший сведения о миссии Ермолова, называет книгу Бороздны самым слабым из описаний Посольства.[5] С этим трудно согласиться. Почтенный исследователь много лет спустя искал в записках разных авторов, прежде всего, свидетельства дипломатической работы Посольства, но книга Бороздны выходила в свет по «горячим следам», когда нерешённые Посольством задачи России ещё предстояло решать, когда персы затагивали размежевание новой границы, открытие торговых контор и постоянной дипломатической миссии в Тегеране и, побуждаемые англичанами, повели дело к новой войне с Россией (она началась в 1826 г.). В таких условиях не всё, что знаешь, следовало публиковать. Вплоть до выхода книги Корфа, [6] основанной на наблюдениях при более длительных разъездах по Персии, книга Бороздны была единственной русской книгой о современной Персии.

Внимание Бороздны привлекали города, селения, горы, реки. Он внимательно описывал проходимость дорог, переправы через реки, источники водоснабжения, местные крепостицы – для будущих путешественников и, возможно, военачальников. Так, например, им зафиксированы сведения о ширине, глубине, многоводности, приметах больших разливов характере берегов следующих рек и мостах на них: Алгет, Кцио, Безобдал, Бамбак, Арпа-чай, Зенги, Яныр, Аракс, Нахичеван-чай, Алинджа-чай, Зелулу, Ям-чай, Джам-чай, Гюзагат, Сыр-чай, Аджи-су, Сур-чай, Васмичь, Уджан, Каранклу, Кызыл-Озун, Зенгань. Он записывал всё, что видел и слышал о персидской армии, её выучке, дисциплине, командирах, военных советниках. Особенно тщательно он изложил всё, что удалось узнать о системе управления Персией и всех сколько-нибудь заметных персидских чиновниках, иностранцах при шахском Дворе и при управляющих провинциями. Специальный аналитический очерк Бороздна посвятил описанию сельского хозяйства и промышленности Персии, состоянию персидской торговли. В других очерках описаны жители страны, их вера и нравы, одежда дома у представителей разных сословий. Книга Бороздны была интересна для военачальников, путешественников, купцов, дипломатов. Можно представить, как читал её А.С.Грибоедов перед своей трагической командировкой в Персию.

В 1837 г. Василий Бороздна вновь поступил на службу – в Департамент горных и соляных дел, затем служил по Министерству финансов в Петербурге. С 1843 г. служил старшим директором 1-го (бумагоделательного) отделения Экспедиции по заготовлению кредитных билетов, с 1850 г. – в чине действительного статского советника (генерал-майор). Награждён многими российскими орденами.[2]. По службе был знаком с начинающим тогда писателем И.А.Гончаровым, который ввёл его в знаменитый литературный кружок Майковых. Малороссийская мечтательность и кажущаяся пассивность Бороздны органично вошли в образ Обломова, по крупницам вылепливаемый Гончаровым. Василий Петрович умер в середине 1850-х гг. (Последнее упоминание о нём в

письме И.А.Гончарова от 8 февраля 1856 г.). Похоронен в с. Туросна при Варваринском храме, им же построенном.

Браки братьев Василия Бороздны Ивана (известный поэт) и Николая (черниговский губернский предводитель, потом – смоленский губернатор) оказались бездетны. Медвёдовская ветвь Бороздён пресеклась в 1870 г. на бездетном сыне Василия Петровича Аркадии. Усадьба в с. Медвёдово с её огромным архивом сожжена в 1905 г. Племянники Аркадия по сестре Анне Васильевне, Павел и Александр Абалёшевы, расстреляны в 1919 г. ЧК, созданной при Богунском полку Н.А.Щорса. Могила Василия Петровича уничтожена в 1930-е гг. [7].

Книга В.П. Бороздны о чрезвычайном российском Посольстве в Персию высоко котируется на антикварном рынке современной России.

#### **Литература:**

1. Кром М.М. Стародубская война: Из истории русско-литовских отношений – М., 2008, 140 с. С. 117.
2. Модзалевский В.Л. Малороссийский родословник – Киев, 1908, т. 1. С. 74-78.
3. Лешков Василий Николаевич / Славянофилы: Историческая энциклопедия – М., 2009. С. 340
4. Бороздна В.П. Краткое описание путешествия Российско-Императорского посольства в Персию в 1817 году – СПб, 1821, 270 с.
5. Берже А.П. Посольство А.П.Ермолова в Персию / Русская старина, 1877, т. XIX, №6, с. 255-274, №7, 389-427.
6. Корф Ф. Воспоминания о Персии: 1834-1835 – СПб, 1838, 290 с.
7. Петров Б.М. Поэт пушкинской поры / Бороздна И.П. «Писано в селе Медвёдово...» – Клинцы, 2004. С. 7-69.

### **Радова-Каранастас О. К., Пушной Д. А.**

#### **ДРЕВНЕТЮРКСКИЕ – БУЛГАРО-ОГУРО-ОГУЗСКИЕ КОМПОНЕНТЫ В КУЛЬТУРЕ И ЭТНОГЕНЕЗЕ ГАГАУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ ЭТИМОЛОГИИ АНТРОПОНИМА ПУШНЕЙ)**

На территории Российской Федерации, а также стран ближнего и дальнего зарубежья – Молдовы, Украины, Румынии проживают разные этносы с редким антропонимом Пушной. У носителей фамилии Пушной нет единого мнения относительно его этнических корней. Исследования в данном направлении, как оказалось впоследствии, неразрывно связаны с историей и этногенезом задунайских переселенцев южной Бессарабии или Буджака, в числе которых расселены болгары и гагаузы.

Фамилии задунайских переселенцев южной Бессарабии, впервые были подвергнуты антропонимическому анализу кандидатом исторических наук О.К. Радовой [1], в результате впервые были определены места расселения гагаузов и в более ранние периоды – в XVI–XVII вв. – это селения Чадыр (1589 год) и Томай (1694) Кодрского цынуа (ныне Леовский район Республики Молдова), селение Волканешты (ныне г.Вулканешты АТО Гагаузии Республики Молдова) [2-3].

О том, что на территории между Буджаком и Прутом в 1694 году проживали предки гагаузов (которые расселились здесь с древних времен,

а османы их называли татарами), выявлены в оригинальных османских документах, хранящиеся в фондах Османского Архива Республики Турция, в городе Стамбул. Древние предки гагаузов (так называемые татары) были христианского вероисповедания [4].

В фондах Национального Архива Республики Молдова [5-6] имеются ряд источников – это ревизские сказки, где указана фамилия Пушней – в колонии Ердек-Бурну Измаильского округа (ныне Утконосовка, Одесской области Украины), в селении Тараклия Кагульского уезда (ныне районный центр – город Тараклия Республики Молдова, где проживают в абсолютном большинстве болгары и гагаузы) и т.д.

Социологический опрос показал, что жители с фамилией Пушней из исторической территории Бессарабия или Буджак (где расселились задунайские переселенцы, среди местного гагаузского населения и других этносов), эмигрировали в разные страны и с течением времени их потомки забыли свои этнические корни.

История происхождения одной фамилии – этимологии Пушней, представляет собой пример исторических реалий, сложившихся на территории Буджака в средневековый период и в XVIII-XIX вв.

Фундаментальные исследования происхождения фамилии Пушней, на примере регулярных соответствий с топонимами и антропонимами (ряд которых имеют исторически подтвержденное происхождение и значение), с лексическим значением в тюркских языках дают возможность соотнести этническую принадлежность носителей фамилии Пушней с древними огузо-огуро-булгарами, являющиеся одним из основных компонентов этногенеза гагаузского народа.

Продолжая фундаментальные научные исследования в области антропонимического анализа жителей, проживающих в южной части Пруто-Днестровского междуречья, отраженные в ранних трудах О.К.Радовой-Каранастас, в представленной работе нами впервые, в разрезе уже более крупных территориальных пространств (Карпаго-Балканского региона) проведён углубленный, системный анализ лексико-семантической группы (антропонимов), которая совокупно содержит в себе целый ряд топонимов и антропонимов, объединённых общим происхождением, имеющим в своей основе исходный огузо-огуро-булгарский компонент от которого образована фамилия Пушней. Подверглась сравнительному анализу словообразовательная структура фамилии, дана культуролого-историческая оценка этнолингвистических пластов тюркского антропонимикона, проведен комплексный лингво-ономастический анализ фамилии Пушней.

Попытки расшифровки фамилии Пушней предпринимались разными исследователями неоднократно, для этого использовались словари разных народов Восточной Европы, однако, они были безуспешны.

Впервые результат был получен историком, тюркологом, этнологом О.К. Радовой-Каранастас, после проведения системного исторического и лингвистического анализа, в результате которого были раскрыты этноисторические корни происхождения фамилии Пушней, продемонстрировавшее неразрывную связь с происхождением и



развитием гагаузского этноса и его субэтносов, как компонентов, входивших в их этногенез; находящиеся в исходной и неразрывной связи с происхождением и развитием прагагаузской (или протогагаузской) этнолингвистической общности, одним из компонентов которой является древнее тюркское - болгаро-огуро-огузское население.

О.К. Радова-Каранастас владеет восточными языками, рядом тюркских языков, имеет опыт составления гагаузско-русского словаря, русско-гагаузского разговорника, перевела архивные документы из османского языка на русский язык. Все эти знания, в результате применения антропонимического анализа, позволили Ольге Константиновне обнаружить устойчивые этнолингвистические параллели этимологии антропонима Пушней, при участии корней -пуш-, -буш-, -бууш (-rûş-, -buş-, -buuş-) и -ней- (-ney-), с древним тюркским болгаро-огуро-огузским языком. Впервые, выдвинутая О.К. Радовой-Каранастас идея о том, что антропоним Пушней состоит из двух основ -пуш (-rûş-) и -ней- (-ney-), в процессе научных исследований привела к положительным результатам.

Нами были проработаны варианты и с основой на -пушн- (-ruşn-) и окончания -ей- (-ey-), однако, полученные результаты научных исследований не привели к необходимым полным лингвистическим обоснованиям.

Историко-этнографический и лингво-ономастический сравнительный анализ антропонима Пушней (и однотипных лексико-семантических групп) позволили прийти к выводу, что культура и этногенез гагаузов содержит древние тюркские - огузо-огуро-булгарские компоненты и еще раз подтвердить научные выводы О.К. Радовой-Каранастас, изложенные ею в изданных ранее научных трудах.

На международных научных форумах, состоявшихся в Болгарии, России, Молдове, Турции О.К. Радова-Каранастас, в своих докладах подчеркивает, что этногенез гагаузов состоит из множества компонентов – древнего автохтонного населения Юго-Восточной Европы и переселенцев из Средней Азии - это фракийцы, киммерийцы, скифы, сарматы, тюрки-булгары (или тюрки – огузо-огуро-булгары; в более ранний период тюрко-булгар называли билирами), печенеги, половцы, куманы и др.

Гагаузский этнос уникален тем, что с древних времен сохранил свое культурное наследие; начиная с апостольских времен, сформировавшееся на базе христианства, и свой родной – древний тюркский гагаузский или тюркский болгаро-огузо-огурский язык.

В своих исследованиях О.К. Радова-Каранастас доказывает, что живыми носителями древнего тюрко-булгаро-огузо-огузского языка являются современные гагаузы, и этот древний тюркский язык является их культурным наследием.

#### **Литература:**

1. Каранастас-Радова О.К. Гагаузы в составе задунайских переселенцев и их поселения в Буджаке (конец XVIII – первая четверть XIX вв.). - Кишинев-Комрат, 2001. - 131 с.

2. Радова О.К. Этнодемографическое развитие гагаузов Бессарабии в конце XVIII-XIX вв. Диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук. - Кишинев, 2002. - С.30-31

3. Радова О.К. Этнодемографическое развитие гагаузов Бессарабии в конце XVIII-XIX вв. Автореферат на соискание ученой степени кандидата исторических наук. - Москва, 2002. - 34 с.

4. Радова-Каранастас О.К. Путь к себе: аспекты истории, культуры, этнографии, демографии, этногенеза гагаузов. Второе дополненное издание. - Кишинев, 2009. - С.234-243

5. НА РМ, ф. 134, оп. 2, д. 743

6. НА РМ, ф. 6, оп. 8, д. 692

### Синявська О. О.

#### РЕФОРМУВАННЯ РІШЕЛЬЄВСЬКОГО ЛІЦЕЮ В ПЕРІОД ДИРЕКТОРСТВА І. С. ОРЛАЯ

З іменем директора Івана Семеновича Орлая (1770 – 1829) пов'язані корінні зміни в Рішельєвському ліцеї. Уродженець Закарпаття, І. С. Орлай належав до своєї діаспори, що склалася в Росії на рубежі XVIII – XIX століть, яка висунула зі свого середовища ряд видатних державних і громадських діячів. Людина з широким колом інтересів, він займався медициною, історією, педагогікою.

До призначення в ліцей І. С. Орлай вже придбав чималий педагогічний досвід. Крім того, що йому ще в молодості довелося вчителювати, він у 1821 – 1826 роках обіймав посаду директора Ніжинської гімназії вищих наук князя Безбородька, показавши себе тут діяльним і вмілим адміністратором. У ліцеї І. С. Орлай прагнув впровадити методи Песталоцці, вельми популярного тоді в Європі педагога, головним у системі якого було положення про необхідність встановлення взаєморозуміння між учнями і вчителями. У листопаді 1825 року він склав на ім'я імператора записку «О преобразовании училищ в России»[1], в якій висловився на користь створення послідовної системи навчальних закладів від початкових до вищих. Ліцеям як вищим навчальним закладам, на його думку, мало належати провідне місце в підготовці державних службовців в умовах нерозвинутої в Росії мережі університетів.

Указом від 12 серпня 1826 року І. С. Орлай був призначений директором Рішельєвського ліцею[2]. Отримавши досить широкі повноваження, він відразу виступив з ініціативою організаційних змін, орієнтуючись переважно на устрій гімназії в Ніжині. Вже за півроку І. С. Орлай підготував проект нового Статуту ліцею. На його думку, Рішельєвський ліцей повинен за змістом освіти відповідати університетським факультетам і призначатися для вивчення «вищих наук». У зв'язку з цим передбачалася загальна реорганізація навчального закладу. Ліцей мав складатися з трьох частин: власне ліцею з двокласними філософським та політико-юридичним відділеннями (факультетами), чотирикласної гімназії для дітей «будь-якого вільного стану» та початкового училища із застосуванням Ланкастерської методики взаємонавчання.

Важливим нововведенням, передбаченим проектом Статуту, була система навчання мовам абсолютно окремо від інших навчальних предметів. Для цього пропонувалося утворити шість відділень: початкове,

граматичне, синтаксичне, риторичне, естетичне і відділення піітики, де вихованці ліцею та гімназії, і навіть початкового училища, могли б вивчати мови спільно. Істотне значення мало те, що І. С. Орлай вирішив відмовитися від суворої ізоляції вихованців «внутрішнього» ліцею від учнів «зовнішніх класів», об'єднання яких фактично означало руйнацію закритого характеру ліцею.

І. С. Орлай розумів, що затвердження пропонованого ним нового Статуту неможливо раніше, ніж набере чинності новий загальноросійський Статут гімназій і училищ, який розроблявся в той час міністерством народної освіти. До того ж у серпні 1827 року для огляду ліцею до Одеси прибув чиновник міністерства народної освіти граф Ф. А. Плятер. Він, безсумнівно, під впливом І. С. Орлая, в листопада того ж року підписав «Проект о распоряжении учебных предметов в Ришельевском лицее до преобразования Устава сего заведения», що за змістом, крім деяких дрібних відмінностей, збігався з проектом директорського Статуту. Втім, І. С. Орлай, ще до остаточного рішення міністерського начальства, вже з грудня 1827 року тимчасово запровадив в ліцеї новий порядок викладання наук і мов, пізніше затверджений Головним правлінням училищ[3].

Директору І. С. Орлаю вдалося дещо оздоровити педагогічний корпус. Разом з ним до ліцею перейшло кілька вихованців Ніжинської гімназії. Серед них був майбутній видатний етнограф і фольклорист Платон Лукашевич. За відгуками М. Н. Мурзакевича, І. С. Орлай, один з провісників слов'янської мови, мав схильність до «всього, що могло здаватися слов'янським»[4], звідси його прихильність до професора П. Симоновича, серба за походженням і професора І. І. Дудровича, який був його земляком.

Особливі надії на успішне навчання вихованців ліцею керівництво покладало на випускників Педагогічного інституту, що існував при Рішельєвському ліцеї. По завершенні повного курсу навчання в 1824 році п'ятеро вихованців інституту: О. Тройницький, О. Островський, В. Золотов, І. Симборський, Д. Флукі отримали посади наглядачів. Проте І. С. Орлай вважав справедливим не змушувати вихованців Педагогічного інституту служити певний час при ліцеї, а дозволити їм за власним бажанням обрати будь-яку цивільну або військову службу. У зв'язку з цим, в 1827 році Педагогічний інститут був дещо реформований: у ньому надалі безкоштовно могли отримувати освіту діти з незаможних сімей, але вони були звільнені від обов'язку служити при ліцеї, і отримали право на власний розсуд обирати рід служби[5]. У 1829 році вихованці Педагогічного інституту, разом з пансіонерами, отримали дозвіл залишатися для подальшого навчання на політико-юридичному відділенні, або після закінчення філософського відділення виходити з ліцею.

Важливо відзначити, що в цей час чисельність пансіонерів значно скоротилася і після 1828 року вже не перевищувала 65 - 66 чоловік; зате кількість «зовнішніх» вихованців значно збільшилася, так що в 1828 році їх налічувалося 216 осіб, а згодом ще більше[6].

В результаті реформ, започаткованих І. С. Орлаєм, Рішельєвський ліцей наприкінці 1820-х років придбав новий вигляд. Було впорядковано навчальне і господарське управління; встановлено новий розподіл

навчальних предметів, у тому числі запроваджені деякі нові (природнича історія, статистика, хімія, технологія, право римське і право областей, приєднаних до Російської імперії); початок занять перенесено на 1 серпня (додамо, що в лютому 1828 року було видано розпорядження про те, щоб пройти розпочатий в січні новий дворічний курс навчання за півтора року, а надалі починати академічний рік з 1 серпня).

Даючи оцінку діяльності І. С. Орлая на посаді директора Рішельєвського лицю, можна впевнено стверджувати, що він значно змінив характер навчального закладу. Якщо раніше тут провідне місце відводилося світському вихованню, то І. С. Орлай прагнув дати лицейстам по можливості ґрунтовну систематичну освіту. Значення діяльності І. С. Орлая в історії лицю полягає ще і в тому, що саме він зробив перший важливий крок на шляху до перетворення лицю в вищий навчальний заклад.

#### **Література:**

1. Лавровский Н. А. Гимназия высших наук кн. Безбородко в Нежине (1820 - 1832). - К., 1879. - С.145 - 158.
2. Державний архів Одеської області. - Ф.44 (Ришельевский лицей). - Оп.1 (1826). - Спр. 13. - Арк.3зв.
3. Державний архів Одеської області. - Ф.44 (Ришельевский лицей). - Оп.1 (1827). - Спр. 1. - Арк.2-18зв.
4. Мурзакевич Н. Н. Автобиография. - СПб, 1886. - С.79.
5. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. - Т.2. - СПб, 1875. - С.111-114.
6. Михневич И. Исторический обзор сорокалетия Ришельевского лицея. - Одесса, 1857. - С.101-102.

### **Сичевський А. О.**

#### **ЖИТОМИРСЬКА ГРОМАДА СТАРООБРЯДЦІВ БЛОКРИНИЦЬКОЇ ЗГОДИ У 1944–1961 РР.**

Громада старообрядців Древлеправославної церкви Білокриницької ієрархії сформувалася у м. Житомирі ще в ХІХ ст., відтоді як віруючими було побудовано церкву у 1880 р. Житомирський старообрядницький священик Селезньов П.І. у 1946 р. описуючи свою паству, акцентував, що їхні предки прибули на Житомирщину з замосковських місцевостей, з м. Рильська і Гуслиць.

Зі звільненням території Житомирщини від нацистської окупації відбувався процес адаптації релігійних громад до відновлених умов радянської дійсності. 3 вересня 1944 р. громада старообрядців Білокриницької згоди м. Житомира заключила з виконкомом Житомирської міської ради депутатів трудящих типовий договір, згідно якого громаді для культурних цілей надавався у безкоштовне і безтермінове користування одноповерховий кам'яний будинок з сторожкою по вул. Провіатській, 9. Церковне приміщення громади мало площу 173,6 кв. м.

11 лютого 1945 р. були проведені збори прихожан громади житомирської старообрядницької Благовіщенської церкви. На зборах було обрано голову правління і секретаря правління громади, ними стали Кузьменко

Є.В. і Федун М.П. Заболоцького Д.К. було обрано попечителем церкви, а Дмитрієва А.С і Демідова С.І. – його помічниками.

8 червня 1945 р. уповноважений Ради у справах релігійних культур (далі – РСРК) при РНК СРСР по Житомирській області Щербаков Є.Ф. зареєстрував громаду старообрядців Білокриницької згоди м. Житомира, її виконавчий орган і ревкомісію. Кількість віруючих на момент реєстрації становила 190 осіб. Общину обслуговував священник Глазов А.Л. Невдовзі громада відсторонила його від служби, а функції священника тимчасово виконував київський протоієрей, о. Карпов Є.І., який приїздив до громади.

У липні 1945 р. керівництво місцевого Тресту Хлібопечення почало відкрито посягатися на майно громади – бажало відібрати будинок, у якому проживали священник, псаломщик і сторож (у 1944 р. за договором з житлоуправлінням будинок був взятий в орендне користування на 10 р.).

У жовтні 1946 р. обласний уповноважений РСРК зареєстрував священника-ієрея Селєзньова П.І. служителем культу у громаді старообрядців-попівців м. Житомира. Селєзньов П.І. підпорядковувався старообрядницькому єпископу Веніаміну, який знаходився у м. Вінниці (єпископія охоплювала Київ, Житомир, Вінницю, Харків). Благочинним старообрядницької церкви у Житомирі був Карпов Є.І.

У 1946 р. за статево-віковим складом віруючі житомирської старообрядницької Благочинської церкви поділялися так: чоловіки 30-40 р. – 13 осіб, 40-50 р. – 10, від 50 р. – 28; жінки 18-30 р. – 38, 30-40 р. – 16, 40-50 р. – 16, від 50 р. – 68. Всього нараховувалося 189 вірян: чоловіків – 51, жінок – 138.

З 1 січня до 1 жовтня 1946 р. у житомирській громаді попівців народилося 18 осіб, уклали шлюб 10 пар, померло 5 осіб. З 1 січня 1947 по 1 жовтня 1947 р. у громаді народилося 12 осіб, було укладено 7 шлюбів, померло 8 осіб. У 1948 р. було охрещено 15 осіб, було 7 вінчань, померло 4 особи, сповідалося 68 осіб.

У кінці 1948 р. було складено страхову оцінку будівель житомирської старообрядницької Благочинської церкви, яка склала 72787 руб. (церква – 37099 руб., житлова будівля – 35688 руб.).

В 1949 р. у старообрядницькій громаді відбулося зростання кількості прихожан: якщо на 1 січня 1948 р. житомирська громада налічувала 192 особи, то 1 липня 1949 р. – 253 особи. Зростання громади відбулося за рахунок чоловіків, які одружилися з старообрядницькими дівчатами, дітей старообрядців, шлюбів та за рахунок тих, хто перейшов з РПЦ.

5 грудня 1949 р. громада попівців м. Житомира звернулася до обласного уповноваженого РСРК зі скаргою на те, що з громадою було розірвано орендний договір на житловий будинок з Держкомунгоспом. На такі дії були прийняті рішення міськвиконкому та постанова облвиконкому.

Конфлікт довкола житлового будинку житомирської громади набрав обертів. Керівництво громади, намагаючись відстояти свої права на приміщення, надсилало листи з запитамі і скаргами у різні інстанції. 10 лютого 1950 р. голова житомирської громади Кузьменко Є.В., церковний староста Орехов Н.Д. та секретар громади Іванова В.Д. написали заяву на ім'я голови президії обласної ради депутатів трудящих та надіслали її

копію Голові Президії Верховної ради СРСР Шверніку М.М.

2 березня 1950 р. голова РСРК при РМ СРСР Полянський І.В. написав лист уповноваженому РСРК при РМ СРСР по Житомирській області Захарову Г. У ньому він акцентував увагу на заяві житомирської громади попівців від 10 лютого 1950 р. У листі Полянський І.В. писав: «Якщо викладені в заяві факти відповідають дійсності, то вам необхідно вжити термінові заходи до недопущення методів адміністрування по відношенню до общини». Захаров Г., будучи у Москві, з 1 до 9 червня 1950 р. детально поінформував Полянського І.В. по суті питання житомирської громади. Він заявив, що підписанти заяви ввели РСРК в оману.

В боротьбі за будинок при церкві міськрада вдалася до вселення у це приміщення 2 мешканців, своїх працівників, наказавши їм платити квартплату житлоуправі, а не общині.

20 серпня 1951 р. управляючий Житомирським трестом «Укрголовхліб» звернувся з листом до голови виконкому Житомирської облради депутатів трудящих Богатир З.А., в якому просив позбавити релігійну громаду приміщень на користь тресту, який би облаштував у них заводські культурно-побутові установи.

20 листопада 1955 р. старообрядницький архієпископ Московський і всія Русі Флавіан розпорядився створити комісію по обстеженню церковних справ Житомирської старообрядницької громади. У доповіді комісії відзначалося: «Можна без перебільшення сказати, що справи Житомирської старообрядницької церкви знаходяться в безладному стані». Важливою проблемою громади була відсутність при церкві священика, тому що Селезньов П.І. таємно виїхав з Житомира у Вінницьку область. У доповіді Флавіану комісія повідомляла про незадоволення прихожан служінням і поведінкою священика Селезньова П.І.: «Знаходячись на посаді настоятеля житомирської церкви, о. Пахомій дбав тільки про особисту наживу, пожертвування, засоби призначені прихожанами на потреби храму переконував передавати в його користування і привласнював».

17 лютого 1956 р. уповноважений РСРК при виконкомі Житомирської облради депутатів трудящих Піліпов І. зареєстрував священиком житомирської Благовіщенської церкви Саваськова А.Т. У липні 1958 р. старообрядницький єпископ Київсько-Вінницький Ірїнарх відсторонив від служіння священика Саваськова А.Т.

17 жовтня 1958 р. єпископ Ірїнарх звертався до уповноваженого РСРК при РМ СРСР по Житомирській області з клопотанням про реєстрацію служителем культу старообрядницької громади м. Житомира священика Чернишова Т.І.

Протягом всього 1958 р. присланий в житомирську громаду Благовіщенської церкви священик Чернишов Т.І. так і не був приписаний. Не дивлячись на прохання житомирської громади, місцеві органи відмовили священику у приписці, мотивуючи це тим, що він з іншої області. Обласний уповноважений РСРК не зареєстрував Чернишова Т.І. служителем культу.

25 жовтня 1960 р. виконком Житомирської міськради депутатів трудящих прийняв рішення розірвати типовий договір на право

користування старообрядницьким релігійним товариством приміщенням церкви та передати його житомирському хлібзаводу №1 для використання під клуб.

3 листопада 1960 р. виконком Житомирської облради депутатів трудящих прийняв рішення №1134 «Про рішення виконкому Житомирської міської ради депутатів трудящих», яким підтримував ідею вилучення приміщення. Також було вирішено зняти громаду з реєстрації та просити РСРК при РМ СРСР дати санкцію на проведення такого рішення.

7 грудня 1960 р. засідання РСРК при РМ СРСР постановило погодитися з рішенням Житомирського облвиконкому від 3 листопада 1960 р.

У 1961 р. віруючі житомирської громади старообрядців Білокриницької згоди написали звернення до голови РСРК при РМ СРСР, голови Президії Верховної ради СРСР Брежнєва Л.І. та голови Ради Міністрів СРСР Хрущова М.С. з клопотанням про повернення їм церкви або виділення іншого приміщення для молитовних цілей і відновлення реєстрації релігійної громади. 20 травня виконком Житомирської облради депутатів трудящих розглянув звернення громади, проте у задоволенні прохань, висловлених у них, відмовив.

У наступні часи, не дивлячись на певні намагання житомирських старообрядців попівського напрямку, релігійна громада так і не змогла відновити свою діяльність.

**Морозан О. О., Согомоян О. А.**

## ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НА МИКОЛАЇВЩИНІ У 50-70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ: АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

Розбудова нового суспільства та нової країни, відродження економічного та культурного потенціалу держави, становлення нової ідеології вимагає виховання покоління людей, здатних виконати усі поставлені перед ними завдання. Виникає необхідність у підготовці фахівців тих галузей, налагодження роботи яких сприятиме подальшому поступовому розвитку країни чи відновленню її після різного роду катаклізмів. Це, в першу чергу, стосується працівників освітянської ниви, робітників агропромислового комплексу тощо. Потреба у них відчувається завжди: у будь – який час і за будь – яких обставин. Особливо серйозним стає прагнення керівництва до виховання представників відповідних професій, коли економіка перебуває в занепаді, а значний відсоток населення є малограмотним. У повоєнний період безумовно важливим було готувати педагогічні кадри для забезпечення суспільства грамотним підростаючим поколінням.

50-70-ті роки ХХ століття – непростий період вітчизняної історії, на який припадає сполучення та перетинання різного роду тенденцій – повоєнна відбудова, десталінізація, спроби національного відродження, економічний застій. Цікаво простежити, яким чином у таких умовах відбувався процес підготовки майбутніх вчителів. Звичайно, цей процес у межах УРСР мав і певні характерні тенденції, розвиток яких ми простежимо на прикладі Миколаївського педагогічного інституту –

осередку підготовки вчителів на Півдні України.

Після звільнення України від німецької окупації відновлення роботи вищих навчальних закладів стало першочерговим завданням держави. Згідно з Постановою № 499 РНК УРСР від 16 травня 1944 р. Миколаївський державний педагогічний інститут поновлював свою роботу у складі трьох факультетів: мови і літератури, фізико-математичного і природничого та відділу учительського інституту з факультетами мови і літератури.

Постановою Ради Міністрів УРСР від 17 березня 1948 р. Миколаївському державному педагогічному інституту було присвоєно ім'я В.Г. Белінського (до 100-літнього ювілею з дня смерті відомого російського публіциста і громадського діяча).

Велику увагу керівництво приділяло «підвищенню ідейно-теоретичного рівня» викладачів та «ідейно-політичному вихованню» студентства. Кафедри проводили політично-правову роботу, виходячи з рішень та наказів ЦК ВКП(б) та ЦК КП(б)У про викладання наук у ВНЗ. У 1946-1947 н.р. особливу увагу приділяли роботі мовних літературних кафедр. Певне послаблення ідеологічного тиску на навчально-виховний процес намітилося лише після смерті Й.В. Сталіна та засудження культу його особи на XX з'їзді КПРС. Однак суттєвих змін у цьому напрямку ані в часи «хрущовської відлиги», ані в роки «брежнєвського застою» не відбулося. У цей же період в інституті сталися помітні структурні та якісні зміни. Останні були пов'язані з реформою системи освіти кінця 1950-х рр. В основі реформи лежав принцип поєднання загальноосвітнього і політехнічного навчання. Процеси політехнізації вищої освіти захопили й студентство Миколаївського педінституту. Була створена навчально-виробнича база, яка складалася з деревообробного, слюсарного та механічного цехів. Були обладнані радіо- та електро-технічна майстерні. Випускникам разом з дипломом вручалися права кіномеханіків, трактористів і шоферів.

У 1956 р. відбувся перехід на 5-річний термін навчання. В інституті продовжували діяти два факультети: філологічний з двома спеціальностями – «російська мова та література», «українська мова та література» і фізико-математичний з двома спеціальностями: «математика» і «фізика». Протягом 1950-1960-х рр. відбувалася реорганізація факультетів та спеціальностей.

Згідно з наказом № 502 від 23 вересня 1957 р. при кафедрі української мови та літератури створено секцію музики та співів. Протягом 1959-1969 рр. на філологічному факультеті велася підготовка вчителів української мови й літератури і співів.

У 1959-1960 н.р. розширюється фізико-математичний факультет: утворюються відділення математики і фізики, математики і креслення, фізики і загальнотехнічних дисциплін. Наказом по Міністерству освіти УРСР № 232 від 23 травня 1957 р. Миколаївське фізичне училище було реорганізоване з 1 вересня 1957 р. у факультет фізичного виховання Миколаївського державного педагогічного інституту. На факультеті навчалися студенти двох курсів. На першому – ті, що пройшли за конкурсом; на другому – колишні учні педагогічного училища фізичного виховання. Перші 5 років на факультеті готували фахівців двох



спеціальностей: учителів фізичної культури та анатомії і фізіології людини. На факультеті працювали кафедри фізичного виховання та анатомії і фізіології людини. У 1961-1962 н.р. була відкрита кафедра теорії методики фізичного виховання. У 1965 р. розпочала функціонувати кафедра спорту і спортивних ігор.

У 1964-1983 рр. в інституті здійснювалася однопрофільна підготовка вчителів музики та співів музики та співів для загальноосвітніх шкіл та педагогічних училищ на музично-педагогічному факультеті, що діяв як окремий структурний підрозділ. З наявної кафедри музики і співів було створено кафедри хорového диригування та інструментально-теоретичну.

У зв'язку з розширенням структурних підрозділів інституту – факультетів, кафедр – збільшувалася і кількість науково-педагогічних кадрів. З 1955 по 1966 рр. кадровий склад збільшився до 115 осіб. Значно зростав і контингент студентів. Якщо на початок 1955-1956 н.р. він становив 782 особи, то на початок 1965-1966 н.р. – вже 1116 чоловік.

Ректорат інституту плідно працював над поліпшенням якісного складу викладачів. Керівництво вживало всіх заходів, щоб якомога більша частина викладачів захистила дисертації. Хоча відсоток викладачів з науковим ступенем і званням залишався невеликим, у цілому професорсько-викладацький склад мав достатню теоретичну і практичну підготовку, значний досвід роботи у вузах і школі й намагався виконувати всі завдання у справі підготовки висококваліфікованих учителів. Викладачі брали участь у всесоюзних, республіканських, міжвузівських науково-звітних конференціях, друкували результати своєї наукової роботи у фахових виданнях.

З 1979 р. розпочалася діяльність кафедри військової підготовки, де здобували освіту майбутні вчителі допризовної підготовки загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації.

Мовно-літературний факультет став тією основою, на якій утворилися історичний факультет, факультет підготовки вчителів початкових класів, факультет іноземної філології, була проведена підготовча робота по створенню факультету психології.

Складне становище із забезпеченням шкіл кадрами вчителів-істориків обумовило створення в червні 1974 р. історичного відділення у складі філологічного факультету. Через два роки, в серпні 1976 р., рада інституту прийняла рішення про створення історичного факультету і кафедри історії.

Отже, як бачимо, процес підготовки педагогічних кадрів на Миколаївщині тривав в цілому з урахуванням загальнодержавних тенденцій, але мав і свої особливості, пов'язані зі специфікою власне навчального закладу.

**Сухарев Д. В.**

«КИТАЙСКО-АФРИКАНСКИЙ» ДИАЛОГ В РАМКАХ БРИКС

Мир XXI века переживает ряд глубоких перемен. На первый план

выходят глобальные вопросы, масштаб которых объединяет различные заинтересованные государства. Сегодня в мире наблюдается картина, которая отражает «перенос богатства», экономического и, политического влияния с Запада на Восток. Этому послужила деятельность стран БРИКС, которые характеризуются устойчивым ростом сырья, ростом доходов стран содружества и т.д. И здесь необходимо отметить, такой момент в международной политике, как появление нового игрока в виде всего континента – Африка. Именно с ним связан в последние годы резкий скачок Китая, который вкладывает большие инвестиции в развитие экономики стран Африки.

Как показала мировая политика, Китай активно влияет на жизнь африканского континента, где сконцентрировано наибольшее число развивающихся стран мира. Еще в 15-м веке китайские мореплаватели достигли берегов Восточной Африки. В современном мире Китай активно поддерживал борьбу африканских народов за независимость, которые, в свою очередь, поддерживали роль Китая в международных делах. Сегодня результаты развития китайско-африканского диалога не перестают удивлять мир. В документах Российского совета по международным делам отмечено, что «отношения с Африкой – часть пекинской стратегии создания нового мирового порядка. Китай нуждается в поддержке в международных организациях. Ему требуются союзники в противоборстве с США» [1]. Сегодня Китай, как отмечает Т. Дейч, проявляет большой интерес к международному сотрудничеству, ограничивая его лишь одним требованием к партнерам: непризнание Тайваня. В данном контексте сотрудничества со странами Африки отмечаем, что дипломатические отношения с КНР имеют сегодня 50 государств Африки и только 4 страны из них сохраняют верность Тайваню.

В чем же заключается авторитетный успех на континенте, которым пользуется Китай? «Успехам Китая способствует то, что он не обуславливает сотрудничество изменением политического курса страны, соблюдением демократических норм прав человека; в числе его партнеров – страны, являющиеся мишенью западных санкций (Судан, Зимбабве); его компании идут на риски, действуя в пострадавших от конфликтов государствах, таких как: Либерия, Демократическая Республика Конго» [1].

Производя свои инвестиции в добычу сырья, Китай становится активным деятелем и самым главным игроком в сфере африканской инфраструктуры. Но взаимоотношения Китая и Африки не настолько отрегулированы, насколько хотелось бы их видеть государствам партнерам. Возможно, это обусловлено тем, что, как замечает Т. Дейс, Китай не только изменил систему традиционных отношений стран Африки, но и создал новые возможности для африканских экономик. Таким образом, создавая новую экономическую платформу, Китай формирует и новые системы взаимоотношений, экономической и политической регуляции, что вызывает растущую озабоченность традиционных акторов на африканской сцене. Напряженность подпитывает и конкуренция среди крупных развивающихся стран рынков за экспорт, инвестиции, рабочие

места, что, естественно, начинает формировать и новое пространство глобального влияния, на котором США и некоторые страны Европы уже испытывают «ущемление» своих интересов. После окончания «холодной войны» Запад ослабил должное внимание к Африке, на что Китай ответил решительными шагами в направлении реализации целей своего развития. В результате чего он стимулирует подъем как своей, так и африканской экономики.

Таким образом, в контексте отношений стран БРИКС необходимо заметить, что китайско-африканский диалог способствует их выходу в систему растущей мировой экономики. «Понятно, что для анализа перспектив БРИКС в качестве той или иной модели взаимодействия весьма актуален вопрос об имеющихся предпосылках, иными словами, о факторах, сделавших возможным старт сотрудничества «четверки» и благоприятствующих дальнейшему развитию формата теперь уже БРИКС» [2]. Практически каждая из стран БРИКС проявляет заинтересованность в развитии своей доминанты, рассматривает этот вопрос как инструмент укрепления своих экономических позиций и международного авторитета, придает ему большое значение в преодолении последствий экономического кризиса, видит хорошие перспективы взаимодействия отношений внутри «пятерки».

В заключение следует коснуться еще одного вопроса. БРИКС, конечно, имеет интерес в сотрудничестве как со странами Запада, так и США, как с доминирующей экономической силой. Каждая из «Пятерки» одним из приоритетов своего развития считает равноправные отношения сотрудничества. Тем не менее, США пытается внести свои «коррективы» в межгосударственное сотрудничество, сталкивая партнеров в решении международных задач. Так, например, Китаю предложили реализовывать совместную идею по управлению миром. Но, что примечательно, содружество стран БРИКС следует своим намеченным целям и не стремится к тому, чтобы выстраивать отношения с США за счет ущемления своих интересов.

В прошедшей 15 марта в МГИМО научной конференции молодых ученых «БРИКС в современном мире: особенности и перспективы стратегического партнерства», в выступлении посла по особым поручениям МИД России, заместителя представителя Президента России в «Группе восьми», координатора в МИД России по вопросам «Группы двадцати» и группы БРИКС В. Лукова [3] было отмечено, что создание БРИКС является значимым событием современности, так как это союз «реформирования финансово-экономической архитектуры» и в «основе БРИКС лежат финансовые интересы. БРИКС — это альянс реформаторов». А, следовательно, можно подытожить, что это и развивающаяся форма диалога разных культур, цивилизаций.

#### **Литература:**

1. Татьяна Дейч. Китай «завоевывает» Африку // Российский совет по международным делам [Электрон. ресурс] Заглавие с экрана: [http://russiancouncil.ru/inner/?id\\_4=547](http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=547)

2. БРИКС основные тенденции сотрудничества: <http://www.webeconomy.ru/index.php?page=cat&newsid=1043&type=news>

3. Луков В. «БРИКС в современном мире: особенности и перспективы стратегического партнерства». Заглавие с экрана [електрон. ресурс] [http://www.mgimo.ru/news/faculty/document\\_236334.phtml?ac=show&page=0&gallery=236315#gallery236315](http://www.mgimo.ru/news/faculty/document_236334.phtml?ac=show&page=0&gallery=236315#gallery236315)

**Ясінська А. Ю.**

## ПРИСУТНІСТЬ ІНОЗЕМНИХ МЕДІА НА БЛИЗЬКОМУ СХОДІ: МАНІПУЛЮВАННЯ ЧИ КРОК НАЗУСТРІЧ?

Сучасна медіакультура суттєво впливає на формування культурних стереотипів, ідеалів, на вибір певної моделі соціокультурної реальності. Взаємодія масової культури і суспільства у формуванні національного культурного простору - проблема, яка потребує глибокого осмислення і відповідного вирішення не лише в окремих країнах, а й у світовому масштабі. Найголовнішими особливостями медіа є публічність, тобто необмежене коло користувачів та непостійний обсяг аудиторії, що змінюється залежно від виявленого інтересу до тієї або іншої передачі, повідомлення, або статті. Тому через вплив на суспільство в цілому медіа засоби впливають на кожну людину окремо, формуючи певні емоції й дії.

Дана тематика набуває особливої актуальності в контексті сучасних геополітичних перетворень на Близькому Сході, коли інформаційні операції стають невід'ємною складовою будь-яких збройних конфліктів. Професійне використання інформаційно-пропагандистських інструментів та міжнародних ЗМІ у власних інтересах може кардинально змінити пріоритети під час конфліктів чи військових дій.

Події у низці країн Близького Сходу викликали неоднозначні реакції в усьому світі і протягом тривалого часу займали лідируючі позиції у рейтингу міжнародних новин. Так, події в Єгипті найбільша міжнародна новина за чотири останні роки в США. Найактивніше події в Єгипті висвітлювали кабельні телеканали, де ця тема отримала рейтинг 76%. Також багато уваги цим заворушенням приділили друковані видання – 44%, та онлайнві джерела новин – 51%. До подій у Єгипті, найбільш популярними темами у медіа були війна в Іраку у вересні 2007 р. із 43% рейтингу та землетрус у Гаїті в 2010 р. – із 41% [1]. Такий інтерес викликаний як самими подіями в близькосхідних країнах, так і тим, що в їх епіцентрі знаходилося багато журналістів, що нерідко ставали жертвами конфліктів. Досить активно висвітлювалися медіа події в Ірані та Марокко, зокрема в огляді міжнародної організації «Репортери без кордонів» (RSF). Організації стало відомо, що після госпіталізації у критичному стані помер у шпиталі оператор телекомпанії «Al-Nurra TV» Хассан аль-Вадхаф. Він отримав серйозне поранення, готуючи репортаж про зіткнення міліціонерів на демонстрантів у м. Сана. Вадхаф – третій журналіст, який загинув, відколи в Ємені почалися протести. Раніше було вбито Джамала аль-Шарабі з газети Al-Masdar та Мохамеда Яхію аль-Малайю з газети Al-Salam [2]. В ряді інших країн (Сирія, Ізраїль, Марокко, Бахрейн) засуджено блогерів, які були обвинувачені за «суто політичні» діяння.

Вагомим кроком для розуміння ролі соціальних медіа на Близькому Сході було створення у квітні 2008 р. Facebook-сторінки, жителькою Каїру для підтримки страйкуючих текстильників. Ця акція зумовила появу 70 тис. віртуальних прихильників, підтримку тисяч блогерів та мобілізацію різноспрямованих політичних груп, від «Братів-мусульман» до революційних соціалістів. Проте, влада оцінила дії жінки, як протиправні. Заарештовану засновницю сторінки звільнили тільки після проведення міжнародної кампанії за допомогою Facebook [3].

На відміну від класичного Близького Сходу, найпопулярнішою телевізійною платформою в країнах Магрибу є одержавлені канали. Тому саме вони в умовах громадянських зіткнень стали єдиним засобом отримання інформації для широких верств населення. Неоднозначною є роль соціальних медіа в житті протестуючого населення близькосхідних країн. Це і посприяло розвитку широкої дискусії експертів, особливо американських (зокрема професора журналістики Нью-Йоркського університету Джея Розена та Малкольма Гледвела). Проте і тут існує маса розбіжностей: оскільки, одні заявляють, що соціальні медіа швидко реагують на зміну ситуації та трансформації в країні, інші – зазначають, що інформація в Інтернеті є, навпаки, досить спотвореною через велику кількість учасників. Експерт із соціальних медіа та засновник «PaidContent» Рафат Алі стверджує, що соціальні мережі у протестах не завжди відіграють однакову роль. Facebook допоміг організувати активістів усередині країни, а Twitter і YouTube сприяли поширенню інформації про події у світі, формуючи їх висвітлення західними ЗМІ [3]. Основним користувачем є молодь, яка, прагнучи до змін, могла спровокувати демократичні трансформації, що і викликало побоювання урядів. Часто соціальні мережі заохочують більше акторів, ніж учасники акцій та уряди разом узяті. Це ще одна сходинка до створення технологічного покоління. Згідно з даними Школи урядування в Дубаї, загальна кількість Facebook-користувачів в арабських країнах станом на грудень 2010 р. становила 21,3 млн. осіб, продемонструвавши 78% зростання за рік. Слід зазначити, що кількість користувачів Facebook на Близькому Сході перевищила кількість прихильників одного з основних джерел новин у регіоні – газет арабською, англійською і французькою мовами (14 млн.) [3].

Таке зростання ролі медіа-технологій не може залишити поза увагою численні аспекти національної безпеки близькосхідних країн. Свого часу Іран заявив, що США навмисно створили Facebook і YouTube для психологічної війни проти Ірану, з часом цей вплив було знівельовано. Проте, сьогодні керівництво Білого Дому дещо зацікавлене в просуванні справ в країнах, які були безпосередніми учасницями «арабської весни». Британська газета Guardian з посиланням на представника штабу Центрального командування США пише, що військові США розробляють комп'ютерну програму, яка дозволить таємно маніпулювати сайтами таких популярних мереж як Facebook і Twitter. Сенс розробки в тому, що програма буде генерувати неіснуючі особистості в інтернет-просторі, метою яких буде здійснення впливу на онлайн-розмови та поширення американської пропаганди [4]. Інформація підтверджує в котре, що доля

Близького Сходу не байдужа світовому лідеру демократії.

Проте близькосхідний регіон цікавить і країни ЄС. Їхня медіа присутність також помічена в арабському інформаційному просторі. Варто нагадати, що європейська політика в даному регіоні здійснюється в рамках Барселонського процесу (розпочатий 1995 р. року, метою якого було сприяти регіональному співробітництву в Середземноморському регіоні, створенню режиму вільної торгівлі, економічним реформам, зростанню інвестицій, подоланню актуальних місцевих проблем - таких як бідність та нелегальна міграція). Інформаційна політика європейських країн у регіоні значно гнучкіша, ніж американська завдяки культурологічному спрямуванню та відсутності пропагандистських настроїв. Але неможливо заперечити відсутність напруги між країнами. Одним із найгучніших був «карикатурний конфлікт», що виник після публікації карикатур Пророка данійською газетою «Alands Posten» (2005 р.) і підсилювався передруком у ЗМІ 50 країн світу [5]. Конфлікт спричинив найбільшу для країни міжнародну кризу з часів Другої світової війни. Після завершення «карикатурного скандалу», данійська медіа-корпорація DR започаткувала портал про іслам і данійських мусульман, який став першим державним електронним ЗМІ про іслам в Європі.

Особливу позицію в даному питанні займає Велика Британія. Інтенсивна політично-інформаційна присутність Сполученого Королівства у регіоні сформувалася від початку іракської кампанії (2003 р.). У МЗС Великобританії був створений спеціальний «штаб з ісламських ЗМІ», відповідальний за взаємодію з арабськими мас-медіа. Проте Великобританія вступила у суперництво за іракський медіа-простір доволі пізно, створивши на півдні Іраку телеканал Al Mirbad TV (2005 р.), базований на BBC. Розмістивши координаційний центр в ОАЕ, британська медіа-політика була спрямована на створення близькосхідних версій впливових видань The Times і The Sunday Times (травень 2007 р.), що спричинило значний вплив на регіональний ринок ЗМІ [5].

Політика Франції значно відрізняється і від американської, і від британської. Вона базується на полісторонній основі, де вагому роль відіграють відносини Франції з певною близькосхідною країною. У 2007 р. Франція інтенсифікувала інформаційну політику на Близькому Сході, започаткувавши арабську версію каналу France24, більш відкритого за стилем подання інформації і змістом, ніж американські, але менш радикального, ніж Al-Jazeera [5].

Німеччина більше акцентує увагу на культурному та науковому обміні, стипендіях та конференціях. Співпраця з близькосхідними країнами спрямована на інтенсифікацію наукових обмінів з арабськими університетами та бібліотеками. Це сприяло відкриттю Німецького університету у Каїрі (2003 р.). В Єгипті також започатковано німецький інформаційний центр з арабомовним сайтом (2005 р.) та Інтернет-портал Qantara.de, що модерується англійською, арабською і німецькою мовами (2003 р.) [5].

Варто згадати і про позицію китайських ЗМІ, їх відношення до подій, що мали місце на Близькому Сході. Так, китайські медіа зображують

повстання проти диктатур як зраду народів Близького і Середнього Сходу і як змову західних країн. ЗМІ повідомляють китайцям, що демократичні рухи в країнах з диктаторським режимом стали результатом втручання Заходу, а не волевиявленням народу. Західні країни, як пропагується у китайських ЗМІ, профінансували акції протесту заради власних інтересів, зокрема з метою отримання контролю над нафтою [6].

Особливу занепокоєність у лідерів КПК викликали військові операції за підтримки ООН проти лівійського диктатора Муаммара Каддафі. Оскільки, китайську владу турбує питання, чи не зустрінуть вони такий же міжнародний опір, якщо соціальні протести в Китаї досягнуть масштабу всієї країни. І, можливо, влада буде змушена застосовувати силу, як це сталося 4 червня 1989 року на площі Тяньаньмень.

Таким чином, розвиток медіа – технологій неабияк впливає на становище арабських країн. «Фейсбукова» та «твітерова» революції стали яскравим прикладом використання соціальних медіа в політичному та суспільному житті. Відкрився потенціал даних ресурсів, а їх призначення трактувалося на власний манер. Тим не менше, такий розвиток подій поставив Близький Схід в епіцентр міжнародних новин. А слідом за цікавістю прослідковується виникнення практичних ідей з боку США та країн ЄС щодо регіону. Звичайно, ця тенденція почала формуватися значно раніше, ніж розпочалася «арабська весна», проте після цих подій вона набула більш яскравих обрисів. Тому, попри формальну присутність в регіоні, надалі іноземні медіа можуть виконувати роль координаторів та спостерігачів в мусульманському світі.

### **Література:**

1. Американську аудиторію події на Близькому Сході цікавили менше, ніж журналістів (2011.02.10) // [Електронний ресурс] // Mediasapiens- Режим доступу: <http://www.osvita.mediasapiens.kiev.ua/material/1611>.
2. Близький Схід: журналісти під кулями і пресом заборон. 2011.10.08 // [Електронний ресурс] // Mediasapiens- Режим доступу: <http://www.mediaosvita.com.ua/material/3593>.
3. Зінько С. Роль новітніх медіа в акціях протесту на Близькому Сході // [Електронний ресурс] / С.Зінько // Ua Foreign Affairs- Режим доступу: <http://uaforeignaffairs.com/article.html?id=629>.
4. США готують програму, яка буде маніпулювати соціальними мережами.2011.03.18 // [Електронний ресурс] // TSN.ua - Режим доступу: [http://tsn.ua/nauka\\_it/ssh-a-gotuyut-programu-yaka-bude-manipulyuvati-socialnimi-merezhami.html](http://tsn.ua/nauka_it/ssh-a-gotuyut-programu-yaka-bude-manipulyuvati-socialnimi-merezhami.html).
5. Зінько С. Європейська публічна дипломатія на Близькому Сході // [Електронний ресурс] / С. Зінько // Ua Foreign Affairs- Режим доступу: <http://uaforeignaffairs.com/article.html?id=437>.
6. Янг М. Китайський режим, побоюючись революції, підтримує диктаторів // [Електронний ресурс] / М. Янг // The Epoch Time Україна - Режим доступу: <http://www.epochtimes.com.ua/opinion/china/kytajskej-rezhym-pobojuchys-revoljucii-pidtrymuje-dyktatoriv-72832.html>

Секція  
«Філософія та культурологія»  
Секция  
«Философия и культурология»

Баранов В. Е.

СОВЕТСКИЙ ЭТАП МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

История культуры человечества – это непрерывное накапливание достижений в становлении (осуществлении) сущности человека и общества, внешне выглядящее как череда последовательных разрешений проблем предыдущих эпох и накапливания новых, передаваемых для разрешения эпохами последующими. Эмпирически это воспринимается как череда многообещающих взлетов и подчас сокрушительных падений. На этом основании возникают теории локальных цивилизаций, культурных катастроф (наподобие теории катастроф в биологическом мире). Нам, однако, представляется, что правильнее рассуждать всё же по Гегелю: история человечества едина, и история культуры непрерывна во всей её пульсирующей динамике. Культуры (как совокупности программ поведения людей и как этапы осуществления-выделывания сущности общества и человека) не исчезают, а сохраняются в снятом виде в последующих эпохах, в последующих культурах. Гибель старых культур никогда не оказывается полной; плакать по Античности, либо Средневековью, либо по уходящей сегодня, казалось бы, окончательно, советской культуре не стоит. Надо понимать, что если уж это случилось, то каждая из ушедших культур была достойна этого, и факт ее гибели, конечно, трагедия, но – оптимистическая.

Античная культура (цивилизация, эпоха – не будем здесь делать больших различий между этими терминами) разрешала проблемы, накопившиеся в предыдущие тысячелетия в культурах первоначальных деспотических государств Двуречья и Египта, дала взлет демократии и открытого общества, рационализма, секуляризма, расцвет искусств, но в ее позднеримском варианте очевидно погрязла в противоречиях собственного развития. Вульгарно-материалистический прагматизм, индивидуализм, массовая, на всех этажах общества бездуховность, потребительски-физиологические отношения между полами, снижение эстетики (искусства) до примитивной эстезии, забвение взлетов мудрости (разума) классической эпохи и пользование примитивной однозначной рассудочной логикой и многое другое – всё взывало к радикальным, перестройкам и переделкам.

За эту титаническую работу принялась культура Средневековья. Эта эпоха берёт у поздней Античности социальный заказ на разработку категорий совести, вертикальных нравственных ориентиров («предстояние перед Абсолютом»), духовности, любви, свободы и т. п. Провидениями лучших своих умов она начинает с гордого обещания преодолеть срам Рима – этой «мировой блудницы». Будут преодолены



все недостатки Античности, но все ее достижения будут сохранены, и, более того, к ним будут добавлены новые ценности. Не нужна нам суетная мудрость Афин, мы начинаем от портика Иерусалима (Тертуллиан, III в. н. э.). «Взрастут на земле франков Новые Афины, еще более блистательные, чем в древности, ибо наши Афины оплодотворены Христовым учением, а потому превзойдут в мудрости Академию» (Алкуин Йоркский, VIII в.).

Результат, однако, оказался довольно плачевным. И виной тому стали те методологические основания, которые вызяла на вооружение элита новой культуры – формальнологическое мышление софистов и «Аналитик» Аристотеля и «новая» христианская религия. Средневековье восстановило отвергнутую Античностью инерцию господства религиозного менталитета. Как Античность не смогла освободиться от власти телесности, предметной материальности, так и ее преемница, взяв на вооружение противоположный духовно-мистический инструментарий, погибла в его объятиях. По прохождении почти полутора тысяч лет христианских «реформ» оказалось, что обещанные равенство, гуманность, любовь, духовность были вытеснены на периферию бытия общества очередным социальным расслоением, новым своекорыстием; мудрость древних философов-диалектиков забылась практически полностью и была заменена рассудочной схоластикой средневековых религиозных диспутов; научное познание реального мира представлено лишь как «похоть очей», отвлекающей человека от Бога (Августин Аврелий) и заменено «изучением» «первопричин» эмпирического мира – божественных «первосущностей»; эстетика, искусство, философия превратились в «служанок богословия»; отношения между полами, так же, в зеркальную противоположность античной разнuzданности, превратились в уродливую анемичную духовность; античный индивидуализм сменился насильственным «соборностью», то есть поглощением единичного целым; господствовавший номинализм древности сменился господством средневекового реализма.

Буржуазная культура, рождавшаяся в эпоху Возрождения, прошла подобный путь надежд, обещаний и итогового крушения. В высших своих проявлениях она вначале поднималась до высот замыслов и умыслов средневековой христианской культуры и даже превышала их (Спиноза, Шиллер, Гёте). Но в целом и в итоге она просто однозначно вернулась к «премудростям» софистов и римского потребительства.

Именно с этого начинается свое вторжение в мировую культуру советская цивилизация. Она не придумана досужими идеологами, не навязана обществу злым умыслом неких коммунистов-манипуляторов, «масонов», евреев и т. п. (больно много чести этим последним). Она впитала в себя все намерения, надежды и обещания всех предыдущих культурных эпох. «Нам внятно всё: и жар холодных чисел...» и т. д. Нам близки идеалы и ценности античности: исторический оптимизм, калокагатия, мудрость как единство истины, добра и красоты, диалектика как логика развития, атеистическое вольнодумие. Нам близки и понятны исходные, не извращенные религиозной мистикой достижения Средневековья: ценность целого, совестливое предстояние перед ним

как абсолют; необходимость подвига возвышения человеком своего бытия до понимания себя как органа и ответственного представителя общества (развитие христианской метанойи) и так далее. Нам не чужды и ценности раннебуржуазной просветительской культуры: материализм, атеизм, признание категории прогресса, эволюционное учение Дарвина, социально-политический демократизм, свобода и энергия личностного социально-ориентированного творчества («Нам нет преград ни в море, ни на суше...»).

Но, более того, ко всем этим культурам, советская эпоха добавила свои ценности. Она утверждала абсолютное неприятие частной собственности, справедливую ненависть к ее носителям (по Н. А. Некрасову: «Необузданную, дикую к угнетателям вражду»). Формировалось новое отношение к труду. Не просто труд «протестантской этики», но выше того – труд бескорыстный, без расчета на вознаграждение и даже без мысли о вознаграждении, «коммунистический труд» (по Ленину) или «всеобщий» (по Марксу). Практически достигнута подлинная эмансипация женщины и на этой основе возможность действительно любовных отношений между полами. К ценностям всех эпох добавлен научный материализм и атеизм. Высочайшая духовность советского искусства, советской массовой морали были достигнуты без религиозной мистики. Несомненным был взлет политической культуры нашего народа в первые годы Советской власти. Русские Советы, российская «республика Советов» останутся в веках образцом самоуправления для трудящихся всех стран.

Однако и советская культура испытала не только свой взлет, но и падение. Она была слишком новой и дерзновенной. Ни много ни мало сутью этого поиска было самоуправление трудового народа, его социальная и историческая субъектность. Персонажи «Чевенгура» категориями, меньшими, чем общеисторическими, не мыслили. Народное самоуправление – это «слом всей старой государственной машины», это воистину новая эра в истории человечества. Однако исторические реалии управления обществом, основанном на машинном производстве, не позволяли сделать этот переход быстрым и безболезненным. Особенно важен тут фактор мировоззренческой и политической зрелости ранней советской элиты. Она оказалась абсолютно не на высоте вставших перед ней исторических задач.

Во всем социальном организме страны быстро стали возрождаться традиционные структуры и институты средневекового феодального общества. Целое, система отрывались от собственных частей и нависали над человеком как внешняя, чуждая и неодолимая сила. При этом целое и система персонифицировались в личности руководителя, авторитет которого абсолютен. Нет бога, нет церкви, но суть осталась прежней.

Всё это совершалось, хотя и исторически достаточно быстро, но как-то незаметно для народа, в том числе и для культурной общественности. Наша общественность, как оруэлловский «Скотский хутор», не оказалась достаточно зрелой, чтобы «защитить себя от собственных вождей» (Марат). Уже в 30-е года произошла масштабная, тотальная экономически-политически-культурная контрреволюция, сердцевинной которой

стало лишение граждан всякой социальной субъектности. Воцарился средневековый тоталитаризм, который, начав с экономики, в дальнейшем поглощал все другие сферы жизни общества: политическую жизнь, искусство, мораль, сексуальную психологию, институты воспитания и права. Советская культура внутренне разорвалась и тем надорвалась.

Нетрудно понять, что подобным образом организованная социальная система не могла быть жизнеспособной и долговечной. Гибель советской культуры (и цивилизации) произошла по тем же причинам, что и печальный закат Средневековья. Излишнее педалирование в своём истоке правильных, гуманных начал и принципов, излишняя ориентировка на внешнее и пренебрежение внутренним, индивидуальным, завышение роли идейно-идеальных (идеаловых) начал человеческого общежития и принижение материально-бытийственных и просто бытовых – всё это и привело к внутреннему надрыву и последующему взрыву общества. Советская культура, советская цивилизация, советская социальная система погибли не от вражеских «агентов влияния» и не от злой воли доморощенных бюрократов, стремившихся «прихватизировать» государственную собственность, а от всеобщего разочарования народа в тех догмах, которые навязывало ему руководство страны. Народ поддержал первых же активистов слома бюрократической власти – новоявленную российскую буржуазию. В этом сказалась его (прав марксизм) «решающая роль в истории».

И что же дальше? Сегодняшняя официальная пропаганда (западная и наша), естественно, представляет современный мир как «конец истории» и даже как уже наступившую «постисторию». Но если современный мир будет базироваться на своих нынешних логических, психологических, общекультурных постулатах, то явно ничего нового не будет. Будет очередной виток абсолютизаций и отчуждения, связанной с ними религиозности и обмана, против которых опять пойдет борьба прогрессивных тенденций. Когда разорвется этот порочный круг обещаний, начинаний, взлетов и провалов? Какие предлагаются рецепты? Сегодня, по крайней мере, в нашей стране, высказываются предложения отказаться от соблазнительных, но рискованных социалистических новаций в культуре и вернуться к старой доброй средневеково-христианской традиции. Но разве ее повсеместная гибель ничему не научает? Не лучше ли человечеству вернуться к опыту разрешения этих всемирно-исторических проблем ранней советской властью? Это если уж возвращаться. А по существу это только и будет продолжением всемирно-исторического движения вперед.

История культуры едина, и она из эпохи в эпоху ставит перед собой одну и ту же задачу: осуществление человеческой сущности как чего-то действительного. Сущность же эта – в достижении человеком и обществом состояния субъекта «воскресения природы». Если в эволюции природы имеется некий «антропный принцип», то в истории общества явно присутствует принцип ноосферный, или, если угодно, устремленность к тейяровской «точке Омега».

## СОЦІАЛЬНИЙ КАПІТАЛ В ПРОЦЕСІ ЗМІЦНЕННЯ ЦІЛІСНОСТІ СОЦІУМУ

Однією з фундаментальних характеристик соціуму є його цілісність. Адже, соціум (як особливий спосіб життя людей, і як людська спільнота, утворена в результаті діяльності індивіда, і як спільність людей, яка об'єднана за певними ознаками, і як соціальне середовище людини) є формуванням системним, а до однієї з основних ознак будь-якої системи відноситься її цілісність. Фактично, за відсутності певної цілісності, соціум взагалі не здатний виявити всі свої сутнісні характеристики, реалізувати свої соціальні ознаки.

У сучасних умовах існування суспільства доволі стрімко протікає процес руйнування цілісності соціуму, що неминуче призведе і до поглиблення кризових явищ в еволюції самого соціуму. Адже, у сучасному суспільстві, з одного боку, спостерігається високий рівень зростання об'єднуючих масових базових цінностей соціуму, з другого боку, поглиблюється релятивізм світового світоглядного дискурсу, поглиблюються протиріччя в сучасному соціумі як системі комунікацій, результатом чого є всезростаюча розшарованість соціуму. У загальному розумінні, цілісність розглядається як стійкий зв'язок між елементами. Можна також взяти за основу таке визначення: «Цілісність – внутрішня єдність об'єкту, його автономність, незалежність, від диференційованість від навколишнього середовища, а також сам об'єкт, що має такі властивості» [1]. Відповідно, щоб виробити дієвий механізм зміцнення цілісності соціуму, необхідно виявити об'єднуючі компоненти. Одним з таких компонентів є соціальний капітал.

Передусім, щоб зрозуміти, яку ж роль соціальний капітал відіграє у процесі зміцнення соціуму, варто розкрити сутність феномену соціального капіталу загалом. Соціальний капітал як наукове поняття у його сучасному трактуванні ввійшло в суспільні науки тільки в останній третині ХХ століття. Щодо визначення соціального капіталу, то тут передусім слід звернутися до думки ідеологів даного концепту. Так, П.Бурдьє підкреслював, що соціальний капітал створений із соціальних обов'язків та взаємовідносин. Це – інструмент явних та потенційних ресурсів, котрі разом складають інституціональні відносини, побудовані на взаємних зв'язках. Соціальний капітал – це вклад членів пануючого класу (групи чи мережі) з метою підтримати відтворення групової єдності та збереження владних позицій [1]. На думку Дж.Коулмена, соціальний капітал – це ресурси соціальних відносин, їх мережі, які полегшують дії індивідів завдяки формуванню взаємної довіри, виявленню взаємних обов'язків та очікувань, формулюванню та встановленню соціальних норм, утворенню асоціацій. Соціальний капітал – це зв'язки, норми і довіра [2]. Ф.Фукуяма вважає, що соціальний капітал – це загальноприйняті норми та цінності, що практикуються певною групою людей та дозволяють їм співпрацювати; це визначений потенціал суспільства або його частини,

що виникає як результат наявності довіри між його членами. Соціальний капітал є неформальною практикою розуму [3]. Соціальний капітал дає змогу різним групам у межах складного суспільства об'єднуватися для захисту тих своїх інтересів, які в іншому випадку можуть держава просто могла б проігнорувати [4]. Ф.Фукуяма вважає, що соціальний капітал – це неформальні норми або цінності, які роблять можливими колективні дії у групах людей.

Сьогодні немає єдиного визначення соціального капіталу. Загалом, соціальний капітал розуміється як зв'язки, норми та довіра. В контексті зміцнення цілісності соціуму можна виходити з такого визначення: соціальний капітал – це сукупність певних нематеріальних суспільних ресурсів (довіра, освіта, відповідальність, свобода, партнерство, норми та цінності, творчий та підприємницький потенціал, громадянська активність, зокрема інтерактивність і т.п., тобто кадрово-професійні та духовно-ціннісні здобутки суспільства й культурний рівень нації, в цілому).

Хоча сьогодні деякі науковці критикують та навіть заперечують евристичну цінність соціального капіталу, слід відзначити, що високий рівень такого цього капіталу – це рушійна сила розвитку сучасного суспільства та вагомий компонент зміцнення цілісності соціуму. Цілісність соціуму, у свою чергу, проявляється через формування суспільної свідомості, усвідомлення значущості «себе» у соціумі, розвиток цілісної особистості, дотримання загальноприйнятих норм та правил, захист спільних інтересів та досягнення спільних цілей, уніфікацію суспільних відносин і т.п.

На сучасному етапі розвитку соціумів, у період глобальних прискорених змін, під час загострення суперечностей між соціальними суб'єктами, за наявності величезного масиву інформації, в момент піку мультикультуралізму, дуже важливо запобігти розпаду цілісності соціуму та його деформації загалом.

Саме соціальний капітал є одним з основних об'єднуючих елементів для структурного зміцнення цілісності соціуму.

#### **Література:**

1. Философский словарь / Под ред. М.М.Розенталя. – М.: Изд-во политической литературы, 1975. – С. 452.
2. Бурдьё П. Формы капитала / П.Бурдьё; [пер с франц. М.С.Добряковой] // Экономическая социология. – 2005. – Т. 6. – № 3. – С. 60-74.
3. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий / Дж.Коулман // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3. – С. 122-139.
4. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Ф.Фукуяма ; [пер. с англ. Д.Павловой, В.Кирющенко, М.Колопотина]. – М.: ООО «Издательство АСТ»; ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 730 с.
5. Фукуяма Ф. Соціальний капітал [Електронний ресурс] / Ф.Фукуяма // Незалежний культурологічний часопис «І». – 2008. – № 53. – Режим доступу до джерела: <http://www.ji.lviv.ua/n53texts/53-zmist.htm>

## ГЮБРИС И ВЛАСТЬ: ПОРОЧНЫЙ КРУГ

Перенося древнегреческое понятие гюбрис (гибрис) на современные реалии, мы понимаем под ним тип мироотношения, при котором человек имеет чрезмерное самомнение, ставит себя выше остальных людей, презирает общественные нормы, а его поведение во многих случаях можно охарактеризовать как девиантное.

В последние годы применительно к сильным мира сего часто упоминается т.н. «гибрис-синдром», который описан, в частности, экс-министром иностранных дел Великобритании Д. Оуэном. Результатом его личных наблюдений за современными ему политиками и анализа фактов биографий влиятельных личностей стала книга «История болезни. Недуги мировых лидеров последнего столетия» [1]. Под «гибрис-синдромом» Д. Оуэн подразумевает излишнюю самоуверенность наделенных властью людей, которая заставляет их совершать неадекватные поступки. Термин автор позаимствовал у древних греков. «Гибрис-синдром» пока что не признан официальной медициной, хотя Д. Оуэн приложил немало усилий для привлечения к нему внимания специалистов [2].

У оуэновского «гибрис-синдрома» легко обнаружить много общего с «опьянением властью» – термином, употребляемым, в частности, австрийским психологом и психиатром А. Адлером (1870–1937). Предположим следующее: поскольку гибрис-синдром присущ не всем политикам, следует, видимо, предположить, что предрасположенность к нему у отдельных личностей существует еще до того, как они получают власть. Более того, можно допустить, что гибрис-синдром является одним из мотивов стремления человека к власти. Вот что пишет А. Адлер: «Огромное количество трудновоспитуемых детей, невротиков, сумасшедших, алкоголиков, кокаинистов, морфинистов, уголовников и самоубийц представляют собой, в конце концов, сходную картину: борьба за личную власть или неверие в возможность достичь этого посредством общепользуемой деятельности» [3].

Руководитель судебно-психологической лаборатории Московского областного центра социальной и судебной психиатрии В. Гульдман считает стремление к власти определенной формой патологии [4]. Он говорит: «Очень интересно для специалистов понять мотивацию актёров, спортсменов, режиссёров, певцов, которые становятся депутатами Государственной думы. (...) Выдающийся швейцарский психиатр Блэйлер, автор теории шизофрении, называл такие жизненные коллизии термином «относительное слабоумие». Это значит, что человек берётся за задачи, с которыми не может справиться».

Напротив, британский философ Б. Рассел (1872—1970) не считал стремление к власти патологическим. По его мнению «каждый человек изначально наделен двумя связанными, но не тождественными страстями – стремлением к власти и славе. Обе страсти ненасытны и бесконечны». Но обладание властью может негативно влиять на личность. Б. Рассел

говорит о том, что «власть развращает, потому что удовольствие от обладания властью растет вместе с опытом власти» [5].

Итак, обладание властью выступает в качестве фактора, провоцирующего развитие гюбриса в человеке, уже имеющему врожденную или приобретенную предрасположенность к нему. Достигнув властного положения, гюбриальная личность как бы получает подтверждение справедливости своих притязаний. И даже придя к власти по иным мотивам, никто не застрахован от появления в нем властолюбия. Это относится не только к отдельной личности, но и к массе. «Масса также руководствуется сходными целями, и их действие тем более разрушительно, поскольку чувство личной ответственности в массе существенно ослаблено», – пишет А. Адлер [3].

Но почему в определенные периоды истории происходит нарастание гюбриальности? По нашему мнению, это связано с социально-психологической составляющей гюбриальности, которая имеет место наряду с психопатологической. Мы видим ее в аномии, или безнормности, о которой писали, в частности, такие представители социологии, как Э. Дюркгейм (1858 – 1917) и Р. Мертон (1910 – 2003). Р. Мертон связывает девиантное поведение (в том числе и представителей верхушки общества) с невозможностью достижения индивидом провозглашенных социумом ценностей дозволенными (этим же социумом) способами. Таким образом, гюбрис может быть объяснен поражающей общество аномией, в условиях которой индивид рассчитывает, достигнув власти, преодолеть препятствия, стоящие на его пути к социализации.

По нашему мнению, в нарастании гюбриальности в постсоветских обществах следует винить прежде всего отсутствие политической системы, при котором на власть налагалась бы ответственность, пропорциональная возможностям, которые она дает. Стремление к власти как способу достижения ценностей, которые недостижимы для «среднестатистического» человека, подогревается масс-культурой, навязывающей эти ценности. Она же показывает гюбриальные модели получения желаемого – от авантюризма до тяжких преступлений, по-разному оправдывая их. Власть при этом выступает своего рода защитой от ответственности за нарушение морали и закона. В этой ситуации личности, предрасположенные к гюбриальности в силу своих психологических особенностей, часто стремятся к власти и приходят к ней разными, в т.ч. гюбриальными способами. Соответственно, они заинтересованы в удержании власти и сохранении своей безответственности. Порочный круг замыкается.

#### **Литература:**

1. Оуэн Д. История болезни. Недуги мировых лидеров последнего столетия / Дэвид Оуэн. – СПб.: «Амфора», 2011. – 640 с.
2. Lord David Owen. The Official Website [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.lorddavidowen.co.uk/hubris-syndrome/>
3. Адлер. А. Мотив власти [Электронный ресурс] / А. Адлер – Режим доступа: [http://flogiston.ru/library/adler\\_vlast](http://flogiston.ru/library/adler_vlast)
4. Мишина И. Во власти диагноза [Электронный ресурс] / Ирина Мишина – Режим доступа: [http://versia.ru/articles/2011/dec/26/vo\\_vlasti\\_diagnoza](http://versia.ru/articles/2011/dec/26/vo_vlasti_diagnoza)

5. Рассел Б. Власть. Интервью с Вудро Уайэттом (1959 г.) [Электронный ресурс] / Бертран Рассел – Режим доступа: [http://antimilitary.narod.ru/antology/russel/russel\\_interv59.htm](http://antimilitary.narod.ru/antology/russel/russel_interv59.htm)

### **Відомості про авторів:**

Абрамич Надія Вячеславівна, студентка Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

Абросимова Ольга Николаевна, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД РФ

Акимова Елена Николаевна, доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономической теории и менеджмента, Московский педагогический государственный университет

Амеліна Оксана Сергіївна, студентка історичного факультету, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

Баранов Владимир Евгеньевич, доктор философских наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет,

Бойченко Оксана Вікторівна, ДЗ «ПНПУ імені К. Д. Ушинського», аспірант кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса)

Вакулова Татьяна Владимировна, кандидат политических наук, доцент, Севастопольский городской гуманитарный университет

Варфоломеева Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри фундаментальних та правових дисциплін, Приватний вищий навчальний заклад «Кримський інститут економіки та господарського права» (м. Сімферополь, АР Крим)

Василець Тетяна Сергіївна, Інститут міжнародних відносин Національного авіаційного університету (м. Київ)

Велігура Олена Олександрівна, аспірантка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Вовкодав Аліна Миколаївна, студентка факультету економіки та менеджменту ВП НУБіП України «НАТІ»

Глазунов Станіслав Васильович, кандидат історичних наук, доцент, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

Глухов Вячеслав Сергеевич, аспірант, Национальный исследовательский Томский государственный университет

Гриженко Лілія Володимирівна, кандидат історичних наук, старший викладач кафедри філософії, соціології та історії Дніпропетровського державного аграрного університету

Гуменюк Тетяна Іванівна, кандидат історичних наук, доцент, Івано-Франківський університет права імені Короля Данила Галицького

Дзюбенко Наталія Миколаївна, кафедра соціальної педагогіки, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Дрібно Галина Валентинівна, магістрант Навчально-наукового інституту історії та права Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

Єгорова Олена Віталіївна, кандидат історичних наук, доцент, Національний Гірничий університет (м. Дніпропетровськ)

Зайцева Светлана Валентиновна, АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина»

Иванникова Светлана Юрьевна, студентка Елецкого государственного университета имени И. А. Бунина



Ігнат'єва К.М., студентка Навчально-наукового інституту історії та права Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського  
Карпунова Наталя Григор'євна, кандидат педагогічних наук, доцент, Луганський державний університет внутрішніх справ імені Е.А.Дидоренко

Касаткін Сергій Федорович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник ІПООВ РАО (г. Санкт-Петербург)

Кидакоєва Зарема Шихамовна, кандидат філологічних наук, преподаватель факультета журналістики Кубанського державного університету

Кичак Оксана Юр'ївна, аспірант, Ужгородський національний університет

Коровин Віктор Юр'євич, кандидат філософських наук, преподаватель кафедри культурології Воронежського державного університету

Коршунова І.Г., старший преподаватель кафедри фундаментальних і правових дисциплін частинного вищого навчального закладу «Кримський інститут економіки і господарського права» (г. Симферополь, АР Крим)

Кравченко Людмила Володимирівна, Магістрантка навчально-наукового інституту історії та права Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

Крамаренко Любов Дмитрівна, старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Кулешова Оксана Миколаївна, аспірантка, старший викладач кафедри іноземних мов Інституту міжнародних відносин Національного авіаційного університету (м. Київ)

Левченко Галина Сергіївна, кафедра історії України Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова

Малкова Наталія Юр'євна, кандидат філософських наук, доцент, Дальневосточний федеральний університет

Маргарян Тат'яна Дмитріївна, кандидат історических наук, МГТУ ім. Н.Э.Баумана

Мельникова Юлія Николаєвна, аспірантка кафедри історії Ленінградського державного університету ім. А.С.Пушкіна

Михальчук Олена Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту, заступник директора з наукової роботи ННІ педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Мищенко Світлана Анатоліївна, кандидат філологічних наук, кафедра історії і правового регулювання масових комунікацій, факультет журналістики, «Кубанський державний університет»

Морозан Олена Олександрівна, викладач кафедри історії України

Морозова Вікторія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, АОО ВПО «Ленінградський державний університет ім. А. С. Пушкіна»

Навчально-наукового інституту історії та права Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

Негода Елена Александровна, кандидат історических наук, Донецька ОШ №93 ім. Н. П. Жердева

Негода Ольга Юр'ївна, Донецька загальноосвітня школа № 82

Нікуліна Юлія Василівна, студентка навчально-наукового інституту

історії та права Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

Озерова Марія Александровна, студентка отделение культурологии факультета философии и психологии, Воронежский государственный университет

Олешкевич Надежда Алексеевна, кандидат философских наук, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса

Осташук Віра Іванівна, кандидат історичних наук, старший викладач кафедри культурології та мистецтвознавства Одеського національного політехнічного університету

Пазиц Наталія Вікторівна, студентка факультету економіки та менеджменту ВП НУБіП України «НАТІ»

Петров Борис Михайлович, Русское географическое общество РАН

Пономарева Елена Валентиновна, воспитатель высшей квалификационной категории, МБДОУ «Детский сад №12 компенсирующего вида»

Потиенко Марина Александровна, аспирант кафедры социальной педагогики Луганского национального университета им. Т. Шевченко

Прищепа Александр Александрович, доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУВПО «Южный федеральный университет»

Пушней Дмитрий Анатольевич, исследователь, юрист, инженер, филолог

Пырьев Евгений Александрович, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Оренбургский государственный педагогический университет

Радова-Каранастас Ольга Константиновна, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Научно-исследовательского Центра Гагаузии им.М.Маруневич Республики Молдова, ученый секретарь Ассоциации ученых Молдовы им. Н.Милеску Спатару

Синявська Олена Олександрівна, кандидат історичних наук, доцент, кафедра історії України Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

Сичевський Антон Олександрович, асистент кафедри історії України Житомирського державного університету ім. І. Франка

Собко Ірина Вікторівна, аспірантка, Київський національний торговельно-економічний університет

Согомоян Олександр Арутюнович, магістрант навчально-наукового інституту історії та права Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

Стояновская Ирина Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина

Сурков Володимир Володимирович, аспірант кафедри філософії та соціології Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка

Сухарев Дмитрий Викторович, студент направления «Западное регионоведение» ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

Ткачук Ірина Олександрівна, аспірантка кафедри педагогіки, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (м. Одеса)

Уреньова Світлана Дмитрівна, старший викладач, Національний транспортний університет (м. Київ)

Фадеев Владислав Иванович, кандидат психологических наук, доцент, Евпаторийский институт социальных наук РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Филимонов Сергей Павлович, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Евпаторийский институт социальных наук РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Хатунцева Світлана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри біології, екології та безпеки життєдіяльності Бердянського державного педагогічного університету

Хомич Вікторія Іванівна, кандидат філософських наук, доцент, ВП НУБіП України «НАТІ»

Черняк Дарья Сергеевна, кандидат социологических наук, доцент, Киевский национальный университет технологий и дизайна

Шевчук Кристина Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Шутяк Матвій Іванович, студент Навчально-наукового інституту історії та права Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

Яблонська Тетяна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (м. Одеса)

Ясінська Аліна Юрійвна, аспірант кафедри міжнародних відносин (м. Чернівці)

## ЗМІСТ

### Секція «Сучасна освіта: методологічні засади теорія і практика»

### Секція «Современное образование:

### методологические основания теория и практика»

<b>Абросимова О. Н.</b>	<i>Профессиональное становление специалиста в процессе изучения иностранного языка в военном ВУЗе</i>	3
<b>Акимова Е. Н.</b>	<i>Инновации в образовании России: тьюторство</i>	5
<b>Амеліна О. С.</b>	<i>Школа-родина як новий погляд на методуку В. О. Сухомлинського</i>	7
<b>Бойченко О. В.</b>	<i>Сучасні інформаційно-комунікаційні технології як засіб готовності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін</i>	10
<b>Вакулова Т.</b>	<i>Цивилизационный подход в изучении гуманитарных дисциплин</i>	14
<b>Варфоломеева О. В.</b>	<i>«Зрелость личности» как метакатегория: междисциплинарный контекст научного исследования</i>	22
<b>Василець Т. С.</b>	<i>Інтеграція освіти до європейського простору</i>	25
<b>Велігура О. О.</b>	<i>Наступність як взаємозв'язуючий чинник в музично-естетичному вихованні дошкільників та учнів початкової школи</i>	27
<b>Глазунов С. В.</b>	<i>Про деякі методологічні аспекти забезпечення якості підготовки фахівців у вищій школі</i>	30
<b>Дрібко Г. В.</b>	<i>Зміст поняття «професійна компетентність вчителя»</i>	32
<b>Єгорова О. В.</b>	<i>Результати навчання для визнання українських академічних кваліфікацій на міжнародному рівні</i>	35
<b>Іванникова С. Ю.</b>	<i>Эффективность воспитания и обучения дошкольников в детском саду</i>	38
<b>Карпунова Н. Г.</b>	<i>Морально-эстетическое воспитание курсантов высших учебных заведений МВД Украины в системе профессиональной подготовки работников милиции</i>	40
<b>Касаткин С. Ф.</b>	<i>Самоорганизация личностно-профессионального развития педагога</i>	43

<b>Коршунова И. Г.</b>	<i>Употребление англицизмов в русском молодежном сленге</i>	47
<b>Крамаренко Л. Д.</b>	<i>Роль самоосвіти педагогічних працівників в забезпеченні безперервної освіти</i>	51
<b>Кулешова О. М.</b>	<i>Підготовка лідерів – рушійна сила розвитку держави</i>	55
<b>Малкова Н. Ю. Олешкевич Н. А.</b>	<i>Миметические и перформативные практики как педагогическая технология</i>	56
<b>Маргарян Т. Д.</b>	<i>Об опыте реализации принципов Болонского процесса в российских университетах на примере МГТУ им. Н. Э. Баумана</i>	60
<b>Михальчук О. О.</b>	<i>Позиція Ради Європи щодо міжнародного розвитку освіти дорослих</i>	64
<b>Мищенко С. А.</b>	<i>«Антипиратский закон»: проблема применения в Рунете</i>	67
<b>Морозова В. В.</b>	<i>Современные тенденции в области логопедических исследований</i>	71
<b>Морозова В. В. Пономарева Е. В.</b>	<i>Взаимодействие учителя-логопеда с воспитателями дошкольного образовательного учреждения</i>	74
<b>Негода О. Ю.</b>	<i>Інтерактивні технології на уроках світової літератури</i>	78
<b>Погієнко М. А.</b>	<i>Необходимость формирования креативности у будущих учителей-филологов в современном образовании</i>	81
<b>Прищепа А. А.</b>	<i>Эргономика как составляющая часть дизайн-образования</i>	84
<b>Пырьев Е. А.</b>	<i>Эмоциональные аспекты мотивации человека</i>	85
<b>Стояновская И. Б.</b>	<i>Теоретико-эмпирический потенциал категории «культурно-образовательная среда»</i>	89
<b>Ткачук І. О.</b>	<i>Компетентнісний підхід до підготовки студентів педагогічних коледжів</i>	93
<b>Уреньова С. Д.</b>	<i>Модернізація освітньої системи в Україні в контексті євроінтеграції</i>	95
<b>Фадєєв В. І.</b>	<i>Функції освітніх ресурсів вищої освіти України</i>	99
<b>Філімонов С. П.</b>	<i>Класифікація дозвілєсової діяльності дітей які лікуються у санаторії</i>	101
<b>Хатунцева С. М.</b>	<i>Проблема індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів</i>	105

<b>Хомич В. І.</b>	<i>Сучасні аспекти телефонної розмови у професійній діяльності менеджерів</i>	107
<b>Пазич Н. В.</b>		
<b>Вовкодав А. М.</b>		
<b>Черняк Д. С.</b>	<i>Розвиток системи вищої освіти України: проблеми та перспективи</i>	111
<b>Шевчук К. Д.</b>	<i>Сутнісна характеристика «громадянського виховання» молодших школярів</i>	113
<b>Яблонська Т. М.</b>	<i>Про діалогічні форми організації навчального процесу побудованого за принципом рольової перспективи</i>	116
<b>Дзюбенко Н. М.</b>	<i>Характеристика педагогічних умов в системі виховання економічної культури старшокласників</i>	118
	<b><u>Секція «Регіонознавство та краєзнавчі дослідження»</u></b>	
	<b><u>Секція «Регионоведение и краеведческие исследования»</u></b>	
<b>Абрамич Н.В.</b>	<i>Первомайський краєзнавчий музей та діяльність П. В. Харламповича</i>	122
<b>Глухов В. С.</b>	<i>Уроженець України І. Б. Богоряд и коллекция стрелкового оружия в Томском государственном университете</i>	125
<b>Гриженко Л. В.</b>	<i>Динаміка росту рівня грамотності у міському середовищі Катеринославської губернії (кінець ХІХ – початок ХХ ст.)</i>	126
<b>Гуменюк Т. І.</b>	<i>Розвиток краєзнавчих досліджень в західних областях УРСР (друга половина ХХ століття): історіографічний аспект</i>	129
<b>Зайцева С. В.</b>	<i>Учебные заведения Санкт-Петербургского воспитательного дома во второй половине ХІХ в.</i>	132
<b>Ігнат'єва К. М.</b>	<i>Київська Русь у системі міжнародних відносин</i>	136
<b>Шутяк М. І.</b>	<i>ІХ-ХІ століть: характерні риси політики</i>	
<b>Кидакочова З. Ш.</b>	<i>«Дашнакцутюн» и «Гнчак»: особенности Кубанского периода</i>	138
<b>Кичак О. Ю.</b>	<i>Взаємовідносини матері з дітьми у заробітчанських сім'ях Закарпаття на початку ХХІ століття (результати польових досліджень)</i>	141

<b>Коровин В. Ю.</b>	<i>Традиции Слобожанщины в свете молодежных краеведческих исследований в Воронежском регионе (на материале экспедиционного лагеря «Находка-2013»)</i>	145
<b>Озерова М. А.</b>		
<b>Левченко Г. С.</b>	<i>Активізація археографічних публікацій на сторінках газети «Одеський вестник» наприкінці XIX ст.</i>	149
<b>Мельникова Ю. Н.</b>	<i>Проблемы земских учреждений второй половины XIX в. в оценках представителей общественности (на примере Новгородской губернии)</i>	153
<b>Негода О. О.</b>	<i>Українська школа в контексті політики коренізації в Донбасі у 1920-1930 рр.</i>	157
<b>Нікуліна Ю. В.</b>	<i>Візантійські хроніки як джерело з історії давньої Русі</i>	164
<b>Кравченко Л. В.</b>		
<b>Осташук В. І.</b>	<i>Діяльність середньо-спеціальних навчальних закладів м. Одеси в період румунської окупації</i>	168
<b>Петров Б. М.</b>	<i>Дипломат из Стародубья</i>	171
<b>Радова-Каранастас О. К.</b>	<i>Древнетюркские – болгаро-огузо-огузские компоненты в культуре и этногенезе Гагаузов (на примере этимологии антропонима Пушней)</i>	175
<b>Пушней Д. А.</b>		
<b>Синявська О. О.</b>	<i>Реформування Рішельєвського лицю в період директорства І. С. Орлая</i>	178
<b>Сичевський А. О.</b>	<i>Житомирська громада старообрядців Білокриницької згоди у 1944–1961 рр.</i>	180
<b>Морозан О. О.</b>	<i>Зміст підготовки педагогічних кадрів на Миколаївщині у 50-70-ті роки XX століття: аналіз основних тенденцій</i>	183
<b>Согомонян О. А.</b>		
<b>Сухарев Д. В.</b>	<i>«Китайско-африканский» диалог в рамках БРИКС</i>	185
<b>Ясінська А. Ю.</b>	<i>Присутність іноземних медіа на Близькому Сході: маніпулювання чи крок назустріч?</i>	188
	<b><u>Секція «Філософія та культурологія»</u></b>	
	<b><u>Секция «Философия и культурология»</u></b>	
<b>Баранов В. Е.</b>	<i>Советский этап мировой культуры</i>	192
<b>Собко І. В.</b>	<i>Соціальний капітал в процесі зміцнення цілісності соціуму</i>	196
<b>Сурков В. В.</b>	<i>Гюбрис и власть: порочный круг</i>	198
	<b>Відомості про авторів</b>	198

## **Наукове видання**

Науковий діалог «Схід - Захід»

Матеріали II Всеукраїнської наукової конференції з  
міжнародною участю

### **ЧАСТИНА II**

Українською та російською мовами

Редактор Пашенко В.І.

---

Підписано до друку 16.07.2013 Формат 60x84/16. Папір  
друкарський.

Друк різнографічний. Гарнітура Times New Romans.

Ум друк арк. 9,8. Обл. – вид. арк. 14,45.

Тираж 300 прим. Зам. №

---

Видавництво «Інновація»

49006, м. Дніпропетровськ, вул. Свердлова, 70

Свідоцтво про внесення до Державного Реєстру

ДК № 1761 від 22.04.2004 р.

т/ф 36-02-81

e-mail: [innovaciya@list.ru](mailto:innovaciya@list.ru)