



Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти
Кафедра філософії



ДИСКУРС В УМОВАХ МІНЛИВОСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

МАТЕРІАЛИ

*Всеукраїнської науково-практичної конференції
з міжнародною участю
до 95-річчя Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького
(20-21 квітня 2018 р.)*

Мелітополь
Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького
2018

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти
Кафедра філософії

ДИСКУРС В УМОВАХ МІНЛИВОСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Матеріали
Всеукраїнської науково-практичної конференції
з міжнародною участю
до 95-річчя Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького
(20-21 квітня 2018 р.)

Мелітополь
Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького
2018

УДК 378.4(447.64-21)МДПУ: 001.891(062.552)

ББК 74.58

P68

Рекомендовано до друку Вченою радою Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Протокол № 10 від 18.04.2018р.

P68 Дискурс в умовах мінливості соціокультурного простору: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю до 95-річчя Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (20-21 квітня 2018 р.) / за заг. ред. д. філос. н., проф. Р. Олексенка. – Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2018. – 198 с.

ISBN 978-617-7566-19-8

МАТЕРІАЛИ ДРУКУЮТЬСЯ В АВТОРСЬКІЙ РЕДАКЦІЇ

У матеріалах конференції висвітлено проблеми зміни дискурсивних позицій в умовах мінливості соціокультурного простору, трансформація педагогічного дискурсу в залежності від життєвих цінностей особистості, методологічні аспекти дослідження соціокультурного простору, осмислення дискурсивних практик в історії світової філософії.

Рекомендовано науковцям, викладачам, учителям, державним службовцям, студентам – усім, хто цікавиться проблемами сучасного дискурсу в умовах мінливості соціокультурного простору.

Редакційна колегія не несе відповідальності за зміст текстів і не завжди поділяє думки авторів.

ISBN 978-617-7566-19-8

© Автори матеріалів, 2018

© Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2018

ЗМІСТ

Александров Денис. Конструктивізм у філософському дискурсі вітчизняної педагогічної думки.....	6
Андрюкайтене Регіна, Олексенко Роман. До формування світоглядних орієнтирів сучасної людини.....	8
Анциферова Карина. Особливості розвитку музично-творчих здібностей дошкільників.....	10
Атаманчук Олександр. Формування ефективної системи моніторингу якості освіти.....	13
Афанасьєва Людмила. Філософування як смислотворення особистості.....	15
Баласєва Аліса. Актуальність проблеми ідентичності в добу глобалізації.....	17
Берегова Галина. Дисципліни філософського спрямування у структурі вищої освіти України.....	19
Білогур Влада. Розвиток спортивної науки в умовах змін спортивних цінностей.....	21
Бойченко Михайло. Влада дискурсивних практик.....	24
Власова Татьяна. Дискурсивність тела и телесности в философии и культуре постмодерна.....	25
Волков Олександр. До визначення дескриптивної метафізики дискурсу.....	28
Волкова Віра. Концепт як єдність слова та дії.....	29
Воронкова Валентина. Рефлексія як складний соціальний, культурний і мисленнєво-діяльнісний процес осягнення та перетворення дійсності.....	31
Гапченко Олена. Принцип індивідуалізму в українському контексті.....	33
Глебова Наталія. Соціальна компетентність особистості фахівця в системі цілепокладань професійної галузевої освіти.....	36
Головчак Єлизавета. Аналіз ціннісних орієнтацій сучасних підлітків.....	39
Гончарук Дар'я, Українець Катерина. Інформаційна війна в сучасному світі як засіб впливу.....	41
Горячева Юлія. Роль та значення сільського зеленого туризму в процесі модернізації соціокультурного простору Херсонщини.....	43
Гоцуляк Володимир. Синергетична методологія в політичній науці.....	45
Двосєзерська Н. Сенсорне виховання як засіб удосконалення навичок естетичного сприймання мистецьких творів у дітей дошкільного віку.....	48
Дольська Ольга. Інтелектуальне-когнітивні технології (технології мислення): до нової опції наукового аналізу.....	49
Евдокимова Світлана. Розвиток етнотуризму в інтеркультурних містах на прикладі міста Мелітополь.....	52
Єрмак Юлія, Кучинова Тетяна. Особливості формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх викладачів.....	54
Житнік Тетяна, Павленко Ольга. Твори мистецтва як засіб розвитку особистості дошкільника.....	56
Жигоренко Ирина. Философ Владимир Соловьёв как переводчик.....	58
Замніус С. Образотворче мистецтво як основа художнього розвитку дитини.....	61
Землянський Анатолій. Дискурс історії: досвід феноменології.....	63
Іванікова Марія. Використання природничих ігор в ознайомленні дітей з природою.....	64
Іщук Г., Єрмоленко Світлана. Порівняння як образне світосприйняття українців.....	67
Каспер Ігор, Єрмоленко Світлана. Заперечення у сучасній українській мові.....	69
Кивлюк Ольга. Соціокультурний вимір сучасної науки в умовах цифрового суспільства.....	72
Книш Інна. Інноваційні трансверсальні компетенції та їх роль у сучасному освітньому дискурсі.....	74
Колесник В'ячеслав. Існування у площині духовного розвитку особистості.....	76
Комінарець Тетяна. Гуманістичний аспект літературно-педагогічної спадщини Б. Грінченка.....	78
Комісар В. Особливості формування інтересу дошкільників до декоративно-прикладного мистецтва.....	81
Кононенко Галина. Діалогічна взаємодія як засіб формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.....	82
Коренюк Анна. Проблемы трансформации дискурсивных практик в структуралистской концепции М. Фуко.....	85
Курносова Катерина. Розвиток ідей морального виховання у педагогічному дискурсі.....	87

Кучин Сергій. Державне регулювання процесу становлення культурного середовища у працях М.І. Тугана-Барановського.....	89
Кучина Катерина, Нежданова Ольга. Трансформація філософсько-педагогічного дискурсу проблем особистості.....	91
Лагода Альона. Місце чикліт у дискурсі жіночої прози.....	93
Лисакова Ірина. Діалогічний дискурс в сучасному музичному вихованні.....	94
Личковська Ірина. Методичний аспект вивчення ліро-епічних творів Івана Франка.....	97
Лінькова Тетяна. Проблема «свій –чужий» у феноменологічному дискурсі.....	99
Логвінова Олена. Методичні аспекти розвитку музикальності у дітей молодшого дошкільного віку в процесі сприйняття музики.....	101
Ляпунова Валентина. Формування толерантності майбутніх вихователів у педагогічному дискурсі професійної освіти.....	103
Максимов Олександр. Хімічна філософія М.В. Ломоносова.....	107
Малишева Анжеліка. «Розумний егоїзм» як прояв свободи та маркер зростання особистості.....	108
Масюк Олег. Сподівання як засіб осмислення майбутнього: гносеологічний аспект.....	111
Мелаш Валентина, Варениченко Анастасія. Ноосферний підхід у формуванні культурно-освітнього простору особистості майбутнього педагога.....	113
Митяй Зоя. Культурний ландшафт як знакова система.....	115
Михайленко Лілія. Особливості аксіологічних настанов студентів економічного закладу вищої освіти.....	117
Мілько Наталія. Діалог як умова взаємодії культур.....	120
Мовсесян Людмила. Концепт доля в історичній ретроспективі та у значенні для сучасного філософського дискурсу.....	121
Моїсєєнко Руслана. «Кассандра» Лесі Українки: сюжетно-композиційні особливості.....	124
Молодиченко Валентин, Молодиченко Наталія. Європейські цінності в системі формування аксіологічного поля українського суспільства.....	126
Muradian Vartan. Identity of a migrant in psychosocial aspect of arrival to new life conditions.....	129
Нестерова Марія. Концептуальні засади когнітивної трансформації педагогічного дискурсу: цінності та практики соціальної згуртованості в освіті.....	131
Олексенко Каріна. Місце філософії в контексті становлення творчої особистості.....	134
Письменна Анастасія. Джеймс Мейс про національну спрямованість голодомору 1932-1933 років.....	137
Поправко Ольга. Святковий дискурс в сучасному соціокультурному просторі.....	140
Прокопович Лада. Театралізація соціокультурних комунікацій: методологічний аспект філософського осмислення.....	141
Прохорова Лариса, Зав'ялова Тетяна, Непша Олександр. Екологічна освіта та виховання молоді як основа екологічної культури суспільства.....	143
Рахліна Ганна. Особливості гендерного виховання дошкільників.....	146
Рижик Наталя. Взаємозависимість концептів «воля» и «представление» в творческом наследии Артура Шопенгауэра.....	148
Рябінська Анастасія. Ідейне підґрунтя Кирило-Мефодіївського братства.....	151
Сасенко Юлія. Експлікація аксіологічних проблем в умовах сучасної освіти.....	153
Семененко Анжеліка. Інноваційність як домінанта сучасної освіти.....	156
Ситник Юлія. Методологічний аспект дослідження трансформації мовно-національної ідентичності українців Донеччини протягом XX – початку XXI ст.....	158
Ставицька Катерина. Філософський дискурс лірики Ліни Костенко : методичний аспект.....	160
Стрілець Олена. Моніторингові дослідження – як сучасний механізм управління якістю математичної освіти.....	163
Сюсюкан Юрій. Удосконалення викладання фізики в університеті.....	166
Тараненко Галина, Куліда Оксана. Дискурсивна складова професійного саморозвитку майбутнього фахівця в умовах мінливості соціокультурного простору.....	169
Тесленко Тетяна. Відродження традицій приватної благодійності у філософії та культурі сучасності.....	171

Троїцька Олена, Авдими́рець Ната́лія. Діалог у філософському і науковому супроводі дискурсивних практик.....	173
Хливнюк Тетяна. До проблеми формування теорії туризму як соціального феномену.....	175
Черних О., Єрмоленко Світлана. Вокатив як виразник естетичних цінностей українців.....	177
Чигрін Інна, Жарков Віктор. Філософія як основа світосприйняття.....	179
Чумак Тетяна. Філософування як творче сприйняття світу.....	181
Шебанова Віталія. Трансформація дискурсу ставлення до їжі в умовах мінливості соціокультурного простору.....	183
Шевельова Катерина. Заняття як важлива форма ознайомлення дітей з природою.....	186
Шевченко Ганна. Роль сучасного комунікаційного простору у формуванні культури повсякдення студентської молоді.....	188
Щербак Вероніка. Розвиток музичного сприймання дітей в процесі слухання музики.....	190
Щербакова Ніна. Філософський дискурс трансформації ціннісних орієнтацій сучасної молоді України.....	193
Яриш Юлія. Інтермедіальність масової літератури в науково-критичному дискурсі.....	194

КОНСТРУКТИВІЗМ У ФІЛОСОФСЬКОМУ ДИСКУРСІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДУМКИ

Александров Денис

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

e-mail: aleksandrov-denis@i.ua

Сучасні вітчизняні та зарубіжні філософські дослідження педагогічного дискурсу все більше тяжіють до холістичного, цілісного погляду на інтереси суб'єктів освітнього простору. Популярний за останні роки конструктивістський підхід за своєю методологічною спрямованістю виводить інтереси особистості за межі жорсткої дихотомії об'єкту і суб'єкта, справедливо вказуючи на їх взаємодетермінуючий зв'язок, де важко провести демаркаційну лінію, що визначається одним, а що іншим. Згідно ідейному доробку конструктивізму, знання є не картиною об'єктивної дійсності, а швидше певним способом організації і узгодження власного досвіду в процесі життєдіяльності, де істина визнається множинною, а знання вибудовується в практиці за принципом придатності. Ґрунтуючись на ідеях конструювання сприйманого світу фактично «живою системою», самореферентності когнітивних систем, принципі життєздатності знання, невіддільності спостерігача від спостережуваного, ідеї автопоезису, розглянемо найбільш виразні субстанційні риси сучасного освітнього дискурсу.

Дискурсивний взаємозв'язок «суб'єкт – об'єкт» розглядається як такий, в якому суб'єкт пізнання зі своїми установками, інтересами та ментальними схемами конструє навколишнє соціальне середовище так би мовити «ударяючи по клавішах можливого», висікаючи нові форми, пробуджуючи світ до нового життя, вмикаючи спусковий механізм початку процесів самоорганізації [1]. У дискурсивному «вдіянні» приховано багато сенсів, у тому числі і енактивність пізнання, і конструювання в процесі пізнання, і структурне з'єднання, і циклічна детермінація когнітивного агента і середовища його активності. Такий підхід має багато спільного з синергетикою, адже обумовлені внутрішніми якостями відкритих нелінійних середовищ набори структур-атракторів виявляються як гігантські резервуари можливостей (із хаосу та дезорганізації виникає самоорганізована структура).

Конструктивістська парадигма має багато спільного з посткласичним неодетермінізмом, оскільки також ґрунтується на принципі, що виправдовує нелінійність розвитку світу, відсутність зовнішніх по відношенню до акторів детермінант поведінки, природність випадковості і непередбачуваності. Для розуміння сутності енактивістського ставлення людини до світу доволі вдалою є метафора танцю, яку запропонував Х. фон Фьорстер. Сучасне пізнання світу і активної діяльності людини в ньому – це парний танок людини зі світом з різноманітними па, у якому ведучим є то один, то інший партнер, при чому вони обидва безперервно розкриваються та розвиваються. Отже, неподільність свідомості суб'єкта та потенціалу навколишнього середовища, що фактично формують єдине ціле – є загальним проявом холістичних тенденцій сучасного конструктивізму.

До кола наукових праць, в яких якнайповніше розкриваються загальнотеоретичні основи філософського конструктивізму слід віднести праці Е. Томпсона, Е. Роша, Е. Телена, К. Касторіадіса. В розвиток концепції енактивізму найбільш вагомий внесок зробили представники радикального конструктивізму Ф. Варела та У. Матурана (90-х рр. XX ст.). Ця концепція багато в чому базується на ідеях теорії автопоезису, де

мобілізація своїх внутрішніх сил в пізнанні самого себе, в організації своєї діяльності і свого середовища трактується як спосіб самоконструювання, самовизначення.

Конструктивізм розвиває і наповнює новим змістом похідне від засновника еволюційної епістемології К. Лоренца уявлення, що життя є тототжним пізнанню («life is cognition»). В цьому сенсі будь-яка пізнавальна активність студентів спрямовується на те, щоб виявити те, що не дістає і добудувати цілісну систему знання, наскільки вона в даний історичний момент можлива. В рамках концепції енактивізму суб'єкт пізнання (або когнітивний агент) розглядається як активний та інтерактивний: він активно «вбудовується» в середовище, його когнітивна активність здійснюється за допомогою його «вдіяння» в освітній осередок.

Конструктивізм також розвивається в руслі ідей, які були висунуті Дж. Гібсоном (екологічна теорія сприйняття), він несе в собі істотні доповнення і розширення, що виходять за межі виняткових механізмів сприйняття. Енактивізм підхоплює деякі положення кібернетики другого порядку Х. фон Фьорстера, теорії особових конструктів Дж. Келлі, радикального конструктивізму Е. фон Глазерсфельда, теорії бесіди Г. Паска, центральними в яких є положення про «конструювання знання» та «інтеракційний зв'язок» взаємодіючих суб'єктів.

Концепція конструктивізму спирається на такі трансдисциплінарні галузі знання як: еволюційна епістемологія Ф.Вукевіча, теорія автопоетичних систем (Ф. Варела, У. Матурана, Н. Луман та ін.), теорія складних адаптивних систем (С. Кауфман, Дж. Холланд та ін.), теорія критичності (П. Бак), антропологія Г. Бейтсона. Як передвісник сучасного енактивізму неодноразово в зазначених працях згадується і класик німецької філософії І.Кант, який свого часу писав, що «досвід – це конструкція, організація суб'єктом матеріалу чуттєвості (відчуттів), за допомогою апіорних форм плотського споглядання і апіорних категорій розуму»[2, С.151]. Саме конструкти свідомості, на думку філософа, оформляють досвід, причому те, що є недоступним індивідуальній свідомості, є предметом діяльності свідомості трансцендентального суб'єкта.

У філософському дискурсі вітчизняної педагогічній думки особливістю конструктивізму є прагнення до реалізації так званого «пробуджуючого навчання». Сьогодні вища освіта вже не є естафетною палицею від одного суб'єкта до іншого, а пов'язана зі створенням умов, за яких стають можливими процеси породження знань самими студентами в процесі активної освітньо-виховної діяльності. Особистість розглядається не як «сосуд», який треба наповнити знаннями, а як «факел», який слід запалити та надати необхідні умови до яскравого «розрогання», і відтак намагається відтворити нелінійну ситуацію відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, так би мовити «солідаристської освітньої пригоди», де суб'єкти освітнього простору працюють у єдиному темпоритмі, формують проблеми сумісного дослідження.

Представниками конструктивізму декларується завдання збагатити ментальний світ особи, розкрити її культурні горизонти та світоглядні підвалини. Вирішальна роль відводиться саме активному суб'єкту пізнання (агенту), настановам його свідомості та ціннісним вподобанням в обранні можливих шляхів розвитку у стані кризи сучасного суспільства. Усвідомлення множинності шляхів та тенденцій, наявність альтернатив напряду пов'язана з усвідомленням можливості покращення світу, поєднання пошуку істини з пошуком власного блага.

Трансдисциплінарність також слугує основою та специфікою конструктивізму у філософському дискурсі вітчизняної педагогічній думки. Трансдисциплінарність характеризує такий доробок, який йде фактично «через», «скрізь» предметні кордони багатьох дисциплін, виходячи за межі кожної з них, хоча зберігається ідея обміну та кооперації базових знань, в результаті чого міждисциплінарні взаємини стають більш органічними. Принцип топологічного поєднання інформаційних потоків в складну еклектичну цілісність визначається необхідністю прискорити темпи розвитку особи, доторкнувшись до перевірених часом та перспективних культурних атракторів. Актори отримують можливість навчитись діяти відповідно настановам

східної або західної свідомості: «піддатися течії, щоб перемогти», або «перемагати за будь-яких умов незважаючи ні на що».

Таким чином, конструктивістський підхід слугує насамперед тому, що суб'єкт має можливість встановити контроль над тим, що він сприймає та зрештою відтворює у своїй діяльності, а також елімінувати негативні відхилення ззовні. Філософські підвали конструктивізму в освіті пов'язані з розкриттям протиріч та антиномій, які виявляються сигналом зіткнення з глибинами реального. Це стимулює у студентства розвиток мислення про складне та мислення в складності. Мислення про складне необхідне для пізнання багаторівневих процесів входження суб'єкта в середовище, холістичного сприйняття професійного становлення з різноманітними напрямками, розуміння власних інтересів як внутрішнього координатора вчинків. Мислення в складності передбачає пізнання багатства сенсів, якими сповнений простір самопізнання, з ієрархію цілей, емерджентністю, еволюційністю освітніх процесів.

Список використаних джерел

1. Князева Е.Н. Энактивизм: Концептуальный поворот в эпистемологии / Князева Е.Н. // Вопросы философии, 2013. № 10. – С.91–104.
2. Кант И. Критика чистого разума / И.Кант // Под ред. Ц.Г.Арзаканяна и М.И.Иткиныма. – М.: Эксмо, 2007. – 736 с.

ДО ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТИРІВ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ

Андрюкайтене Регіна

Marijampole College, Lithuania

e-mail: regina.andriukaitiene@gmail.com

Олексенко Роман

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Світогляд створює життєвий шлях людини, надає його життю осмисленість і цілеспрямованість, здатність робити висновки і міркувати, здійснювати вчинки у відповідності зі своїми поняттями і роздумами. Міркуючи, людина породжує свободу розуму, яка веде до свободи особистості. Живучи у відповідності зі своїми думками, людина бере відповідальність. Філософствує, людина стає особистістю. [1] Спробами осмислення можемо дати пояснення тому, що знаходиться навколо нас, адже кожна дрібниця, яка існує в нашому духовному світі – є матеріальний світ, який ми сприймаємо через призму духовності.

Отже, на наш погляд, для опанування філософського погляду на життя необхідна певна праця розуму і душі, оскільки цей підхід означає не просто уміння користуватися суворими правилами, але і використовувати знання, та взяти вектор допомоги людині самій думати і самій вирішувати головні питання свого життя. Кожна людина зовсім не зобов'язана бути філософом у професійному сенсі слова і не зобов'язана вивчати філософію, але вона має бути розумною істотою і повною мірою користуватись цим даром. Для того, щоб самостійно завжди і в усьому доходити до суті справи, зобов'язана знати саму себе і своє місце в світі, відчувати свою відповідальність за вчинки і дії не лише свої, але і оточення. Отже, в цьому сенсі людина зобов'язана жити, філософствує. Лише тоді вона буде відповідати своєму людському покликанню.

Вивчаючи правила філософського осмислення життя, звертаючись до його історичних зразків і досягнень, людина «закріплює» в собі істинно людський вимір на рівні усталених людською культурою процедур пізнання, тому що ніяке готове вчення не дає відповіді на запитання: як бути людиною? Тому філософствування – це не тільки вимога слідувати певній системі прописаних правил формування особистих уявлень про світ, людину, суспільство, історію, а й спосіб самотворення людини. Тому філософське мислення є конструктивним чинником і засобом у наших зусиллях бути людьми.

Тисячоліття тому Сократ у своїх діалогах висловлювався наступним чином: «Призначення філософії не в умоглядних припущеннях і побудовах картини світу, а в розкритті того, як людям слід жити, чим керуватися, як впливати на інших і на самого себе. Повсякденне життя людини – це мистецтво. Основне пізнання повинно бути направлено на себе, на діяльність своєї душі, пошуку істини і сенсу життя».

Порівняно з далеким минулим, коли саме філософські методи слугували путівником у багатьох галузях пізнання, сьогодні філософія – це насамперед інструмент для розуміння людиною, що найважливіше в її житті, до чого треба прагнути. Сьогодні вона дає не стільки знання про світ, скільки систему орієнтирів, цілей, виробляє певне ставлення до світу, до людини, до життя взагалі. Неспроста тема філософування і інтересу до філософії не рідкість на мережних порталах. Сучасна молодь має своє бачення проблем саморозвитку, однак цілком природно, що на певних етапах становлення людини вона починає серйозно цікавитися філософською проблематикою. Відвідавши сайти багатьох творчих молодіжних осередків різного спрямування, можемо констатувати невідому зацікавленість і бажання молодих людей поділитися своїми думками і отриманими враженнями у цьому пошуку знань про себе. «Що таке сенс життя? Сенс життя – це мрія, яка народилася ще в дитинстві. Сенс життя – це мета, яка з'явилася ще в юності. Сенс життя – це завдання, що буде виконане за всяку ціну».[3] Якою поверхневою чи спрощеною не видасться для фахівців на перший погляд використана нами інтерпретація поважних філософських підходів до такого широкого поняття як сенс життя, але автори молодіжних порталів на наш погляд вірно вбачають, що «філософія для сучасної людини, це скоріше можливість вміти правильно розставити необхідні акценти в повсякденному житті, ніж роздуми про насущне», що «філософія дає нам можливість поглянути на речі, які не викладаються в школі, приховані від загального огляду, і про які помислити самотужки вкрай важко», що «завдяки філософії, частинка якої в сучасному світі присутня практично в кожній науці, ми можемо побудувати свій власний світогляд», а це «допоможе нам, прожити життя, не йдучи слідом за більшістю, а вибираючи свій власний шлях» [3].

Філософування наділяє людину мудрістю, яка є однією з найвищих чеснот.[4] І саме вона сіє інші чесноти, такі як мужність, справедливість, помірність, доброта, скромність. Продовжувати можна безкінечно. І, якщо дотримуватися думки Аристотеля, саме чесноти роблять людину щасливою.[2]

Філософія – це мудрий шлях до щастя. Він довгий, тернистий і пролягає десь в глибинах людської душі. Універсального рецепту щастя не існує, інакше мудреці давно б його вирахували. Але філософствуючи, кожен може знайти свій секрет. Можна і потрібно брати приклад з древніх греків і збиратися з друзями на філософські бесіди. Потрібно думати про все на цьому світі, ставити різні проблеми і намагатися їх усвідомити в незалежній і неформальній обстановці. Потрібно думати про сутність речей і явищ, що існують навколо нас, знаходити, якщо не однодумців, то бодай середовище, яке не буде занадто поблажливим до молоді людини, і навчить її критичному погляду на себе. Тому середовище, де вітаються такі принципи здатне відточувати логічного мислення, сприяти розвитку аналітичного мислення, що так необхідно для збагачення душі і правильно розуміння навколишнього світу.

Зазначені риси філософського мислення обумовлені тим, що саме у філософії та за допомогою філософії людина заявляє про своє бажання взяти на себе відповідальність за свідоме вирішення своєї життєвої

долі. Тобто тією мірою, якою людина здатна на сьогодні осмислити та зрозуміти себе і своє становище у світі, тією мірою, яка просякнута рішучістю пройти усю можливу дистанцію розумового прояснення своєї життєвої ситуації – саме тією мірою вона філософствує або постає філософом.

Отже, можемо констатувати, що філософія для сучасної людини це швидше плацдарм для осмислення тих категорій, визначень і понять, які вона використовує в самопізнанні, самоусвідомленні, самореалізації.

Творчий момент у процесі філософствування полягає у поверненні людини до себе через призму самоусвідомлення своїх дій і думок у їх органічності, цілісності. Це творення себе і свого місця у світі. Якщо людина не намагається знайти своє місце, значить, вона посідає чуже, повторює вже відомі думки і робить справи, в доцільності яких не переконана особисто. За таких умов індивід не відповідає своєму людському призначенню, тому що людське призначення полягає в тому, щоб залишити свій слід на землі.

Список використаних джерел

1. Афанасьєва, Людмила. Світоглядно-ціннісний потенціал соціальності людини як чинник гармонізації культурно-освітнього простору / Л.Афанасьєва. *Versus* (3). – 2014 – С. 34-40.
2. Волков, О. Г. Землянський, А. М. Історія філософії: практикум. МДПУ імені Богдана Хмельницького. – Мелітополь, 2014.
3. Зачем современному человеку философия. [Електронний ресурс – vvkarelin – LiveJournal vvkarelin.livejournal.com/632670.html].
4. Олексенко Р. І. Глобальні проблеми філософії від Античності до сьогодення в дискурсі ринкових трансформацій / Р. І.Олексенко // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: у 6-ти частинах. Ч. 2: матеріали Дніпропетровської сесії І І Всеукр. наук-практ. конф. з міжнародною участю. 2013. – С. 148-151.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ

Анциферова Карина

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Волкова В. А.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

e-mail: k.anciferova97@gmail.com

Сьогодні є необхідність більш глибокого вивчення творчих аспектів розвитку індивіда. Перебудова української системи освіти передбачає оновлення її змісту, зміну форм організації життєдіяльності дітей дошкільного віку. Яскравим прикладом цього є процес зростання важливості мистецтва у вихованні підростаючого покоління. У навчально-виховних програмах передбачено різні види роботи з дошкільниками, які обирають за мету виховання в них почуття прекрасного, культуру загалом та відповідні естетичні погляди. Період дошкільного дитинства є більш сприятливим для музично-творчого виховання та розвитку особистості, саме тому в цей період закладається фундамент творчого розвитку особистості.

Видатні музиканти-просвітителі (Б. Асаф'єв, Б. Яворський), австрійський композитор і педагог К. Орф) підкреслювали значення активних форм музичної діяльності і дитячого оркестру як основи елементарного музичення і розвитку музичності у всіх дітей. Велике значення гри на дитячих музичних інструментах відмічали і вітчизняні музиканти-педагоги.

Так, у 20-і роки XX століття про роль цього виду дитячої музичної діяльності говорив М. Метлов – відомий музичний діяч і педагог, який став ініціатором навчання дітей грі на музичних інструментах. Над проблемою розвитку музичних здібностей дітей в даному виді виконання спільно з М. Метловим в 40-і роки працювали такі педагоги, як Т. Бабаджан, Ю. Двоскина, М. Румер. Згодом розробкою цих питань методики музичного виховання дошкільників займалася Н. Ветлугіна із своїми учнями В. Іщук, К. Лінкявічус [2].

З точки зору педагогіки дошкільний вік є найсприятливішим періодом для розвитку творчих здібностей, адже у цьому віці дитина вперше зіставляє себе та навколишній світ.

Відміною ознакою творчої діяльності дошкільників є суб'єктивність новизни продукту діяльності. За об'єктивним значенням “відкриття” дитини може бути новим, незвичним, хоч і виконуватися за вказівкою вихователя, або ж навіть з його допомогою, а саме тому не бути творчістю. Хоча, в той же час, маленький індивід може запропонувати рішення, яке вже відоме, але найголовніше те, що він додумався до нього самостійно. У цьому випадку виділяється творчий процес, заснований на інтуїції та самостійному мисленні дитини. Важливим є сам механізм діяльності, в якій формується вміння вирішувати шаблонні задачі засобами нестандартного мислення.

Сучасна педагогіка вважає, що розвиток особистості має творчий потенціал – це “здатність людини оригінально і конструктивно мислити, успішно розв'язувати нові задачі, а саме, творчо діяти у нових ситуаціях” [3].

Вчені, які вивчали еволюцію творчості дітей, визначили, що діти від 3 до 7 років малюють майже за однаковою схемою, але результат їхньої роботи зовсім різний – цей факт свідчить про індивідуальність розвитку творчих здібностей кожного індивіда, що залежить саме від задатків та сприятливості середовища дитини [7, с. 28].

Щодо розвитку музичних здібностей, то головною умовою є виховання у дітей любові та поваги до музики. Сукупність музичних здібностей, які потрібні для успішної діяльності у музиці, називають музикальністю. Музикальність найчастіше виявляється в самостійній діяльності особистості. Так, відомий психолог Б. Теплов розповів світові про три основні музичні здібності, що складають структуру музикальності:

1. Ладове почуття – можливість емоційно розрізнати звуки мелодії ладові функції, а також відчувати емоційну виразність музичного руху. Характерним виявом ладового почуття у дошкільнят є великий інтерес до слухання музики. Ладове почуття поділяється на перцептивний та емоційний, компоненти музичного слуху.
2. Слухове уявлення – здатність відображати звуковисотний рух. Воно виявляється у запам'ятовуванні та відтворенні мелодії на слух у співі та у внутрішньому слуху. Ця здібність є слуховим компонентом музичного слуху.
3. Музично-ритмічне почуття – здатність рухомо переживати музику, відтворювати її та відчувати емоційну виразність. Воно складає основу всіх проявів музикальності, що є основою емоційного відгуку на музику [2, с. 5-21].

Показником дитячої музичної обдарованості є раннє виявлення музичних здібностей. Однак не варто вважати це основним показником, адже музичні здібності можуть проявлятися і у більш дорослому віці. Тому виявлення музичних здібностей може залежати і від вроджених задатків, і від культурного середовища. У більшості дітей здібності починають розвиватися тільки після переходу в школу.

Здебільшого дитяча музикальність може характеризуватися поєднанням різних музичних здібностей. Найчастіше, одна дитина реагує на музику більш помітнішим емоційним відгуком, друга – руховими реакціями, третя – більш зацікавлена конкретною музичною діяльністю, в той же час маючи звуковисотний слух, у четвертої – слабкіше, але більш органічно поєднуються музичні здібності. Важливо не зациклюватися на

певному виді музичної діяльності, якою займаються дошкільники, а й приділяти увагу іншим видам для різнобічного розвитку особистості.

Музично-творча діяльність дітей дошкільного віку виявляється в імпровізації пісеньних мелодій, інсценуванні сюжетів пісень, придумуванні нескладних музичних мотивів, складанні елементарних танців та створенні ігор-драматизацій. Музикальність дошкільнят зазвичай визначається розвитком музичного слуху, що є здатністю до сприймання звучань, яке відповідає видам діяльності дорослих.

Музичне виконавство дітей відіграє важливу роль у навчання музиці дітей дошкільного віку. У середній віковій групі – це невеликі вправи, які містять елементи імпровізації. У старшому дошкільному віці в музичному русі за основу береться образ та почуття, які передаються за допомогою музики. На початку дошкільнята ознайомлюються з музичним твором, уявляють цей образ, а вже потім намагаються втілити його. Тут і проявляється дитяча творчість та індивідуальність. Хоча й творчість ґрунтується на існуючих навичках, та все одно, діти крок за кроком поповнюють свій музичний досвід.

Отже, творчість дошкільника передбачає наявність у нього здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється оригінальністю та унікальністю. Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлюваних компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, в розкритті і розширенні своїх творчих можливостей. Кожна дитина має певні здібності, тому завдання педагогів і батьків – визначити, відшукати і допомогти їх розвинути. Успішне вирішення завдань навчання і виховання дошкільнят перебуває у прямій залежності від характеру взаємодії між вихователем та дитиною. Адже формування творчої особистості реалізується за умов співробітництва, що мають особистісну спрямованість і стимулюють до творчого розвитку і самовдосконалення особистості.

Список використаних джерел

1. Афоніна В. Розвиток творчих здібностей дошкільників через український фольклор засобами гурткової роботи. *Обдарована дитина*. 2012. № 5. С. 31-35.
2. Белкіна Є., Науменко Т. Світ мистецтва і дитина. *Дошкільне виховання*. 2000. № 1. С. 12-38.
3. Гулько Ю., Рубель Н. Розвиток творчого потенціалу дошкільників. *Обдарована дитина*. 2005. № 6. С. 47-52.
4. Дмитренко Л. Талановите дитинство / щомісячне видання журналу Управління освітою / за сприяння М-ва освіти і науки України. Часопис для керівників освітньої галузі / Житомир, січень 2008. №2. С. 5-11.
5. Рудічева Н. Питання музично-естетичного виховання молоді у спадщині вітчизняних педагогів. *Засоби навчання та науково-дослідницькі роботи : Збірник наукових праць*. Х.: ХНПУ, 2005. Вип. 23. С. 116-124.
6. Медова І., Терно І. Розвиток творчих здібностей дитини різними видами музичної діяльності. *Бібліотечка вихователя дитячого садка*. 2011. Червень, №6. С. 1-19.
7. Шморгун О. «Психологія творчості» В.Роменця в контексті проблеми формування творчого потенціалу особистості в умовах інформаційного простору. *«Синергетика і творчість» Матеріали Всеукраїнської конференції «Синергетика і творчість» 11 листопада 2011 р.* / Інститут обдарованої дитини ДНАПН України. К: [Б.В]. 2011. 283 с.

ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Атаманчук Олександр

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Бельчев П.В.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

e-mail: a.m.atamanchuk@gmail.com

Сьогодення характеризується об'єднанням провідних країн в розробці та впровадженні однакових підходів в оцінці якості освіти, а також проведення міжнародних досліджень, які дозволять порівняти рівень підготовки учнів та здійснити моніторинг якості освіти як в окремій країні, так і в світі в цілому.

У офіційних документах МОН України констатується, що в державі якість освітніх послуг знижується. Низька якість освіти в Україні фіксується на фоні одних із найбільших у світі відносних суспільних витрат на освіту (7,5 – 7,6 % валового національного продукту). У 20-й ювілейній Доповіді з людського розвитку Програми розвитку ООН (2010 р.) зазначається, що в Україні лише 38 % населення задоволено освітньою системою і школами, що значно нижче аналогічного показника ніж у країнсусідів [1].

Результати наукових досліджень повністю корелюються з даними соціологічних опитувань, які вказують, що повністю задоволені якістю шкільної освіти в Україні лише 14,2 % респондентів, тоді як 32,9 % висловили думку, що за у подальшому якість шкільної освіти може погіршитися.

Ситуація в галузі загальної середньої освіти була оцінена більш детально. Результати міжнародного порівняльного дослідження TIMSS, у якому брали участь українські учні 4-х класів, дали їм можливість посісти лише 26 місце серед 37 країн-учасниць, учні 8-х класів посіли 25 місце з математики і 19 – із природничих дисциплін серед 50 країн-учасниць.

Дослідники освіти вказують на головну причину актуалізації проблеми ефективного та успішного моніторингу якості освітньої діяльності – усвідомлення того, що в Україні мали і мають місце суттєві стратегічні прорахунки у визначенні змісту та основних напрямів освітньої політики на різних рівнях управління освітньою системою [2].

Різноманіття національних систем моніторингу якості загальної середньої освіти все ж має загальні засади їхньої побудови. Моніторинг якості освіти враховує контекстуальну інформацію, дані про вхідні ресурси і навчальний процес. Збирання та аналіз інформації проводиться на підставі розробленої системи освітніх показників:

Основними категоріями показників є показники контексту: демографічного, соціального, економічного, в якому знаходиться система освіти; ресурсів: фінансових і людських, інвестованих у систему освіти; процесу: доступ до освіти, участь у навчанні, навчальний прогрес, умови навчання, методики навчання, програми та підручники; освітніх результатів: навчальні досягнення, перехід на інший ступінь освіти, працевлаштування; довготермінових освітніх результатів: рівень зайнятості, рівень заробітної плати, цінності та ставлення. У національних системах моніторингу якості загальної середньої освіти розробляються системи показників для різних рівнів управління освітою, а також для навчального закладу.

Збирання інформації за визначеними показниками відбувається з трьох типів джерел даних за допомогою відповідних форм проведення моніторингу: а) дані про навчальні досягнення, отримані через: міжнародні порівняльні дослідження якості освіти; національні моніторингові дослідження якості освіти; іспити; внутрішньошкільне оцінювання (підсумкове і поточне); б) дані освітньої статистики, що збираються, обробляються і зберігаються в інформаційних системах управління освітою; в) дані

опитувань, які отримуються шляхом застосування таких форм моніторингу: міжнародні та національні експертні обговорення та висновки; опитування цільових груп; інспектування; самооцінювання навчальних закладів; атестація закладів освіти; атестація педагогічних працівників; мотивуючий моніторинг діяльності учня педагогом.

Формування правового поля для моніторингу якості освіти в Україні розпочалося порівняно нещодавно. Однак упродовж цього часу з'явилося чимало документів, в яких задекларовано прагнення таку систему створити. Одним з перших була «Національна доктрина розвитку освіти», затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002, яка серед пріоритетних завдань державної політики щодо розвитку освіти визначає моніторинг освітнього процесу, моніторинг якості освіти через застосування в системі освіти інформаційно-комунікаційних технологій.

Важливе значення для ефективного функціонування національної системи моніторингу якості освіти мають державні освітні стандарти. Окреслення стандартів формалізує освітні цілі, а їхнє досягнення є своєрідною планкою для висновків про рівень досягнення таких цілей.

Поняття Державного стандарту загальної середньої освіти визначено ст. 30 Закону України «Про загальну середню освіту» як зведення норм і положень, що визначають державні вимоги до освіченості учнів і випускників шкіл на рівні початкової, базової і повної загальної середньої освіти та гарантії держави в її досягненні. Наразі розроблено Державний стандарт початкової освіти.

Важливе значення для формування ефективної системи моніторингу якості освіти мають об'єктивні показники про стан її функціонування. Такі показники (індикатори) повинні давати повне уявлення про функціонування і розвиток як системи освіти в цілому, так і її окремих складових. Основою для розробки освітніх індикаторів є освітня стратегія і політика. На жаль, в Україні національна система освітніх індикаторів не розроблена через відсутність: чітко визначеної освітньої стратегії та засилля адаптивних і ситуаційних освітніх політик; політичної волі брати участь у міжнародних порівняльних програмах, спрямованих на вивчення національних систем освіти інших країн; професійних підходів до управління освітніми системами різних рівнів. таку роботу ще не розпочато.

Типовими об'єктами моніторингу в освітній системі можуть бути ті, хто навчається, освітній та адміністративний персонал, галузеві та регіональні освітні системи, навчальні плани, заклади освіти, нормативні і програмні документи та багато іншого. Дані для моніторингу якості освіти за кожним із об'єктів при певних умовах можна отримати з різних джерел. Для кожного об'єкта моніторингу вони є також різними.

Так, у системі загальної середньої освіти джерелами даних для моніторингу її якості можуть бути міжнародні порівняльні дослідження, державна підсумкова атестація, підсумкові контрольні роботи, зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО).

Зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів після тривалого експерименту було запроваджено в Україні у повному обсязі у 2008 році. На сьогодні – це єдина зовнішня оцінка навчальних досягнень випускників загальноосвітньої школи на національному рівні. ЗНО проводить державна інституція – Український Центр Оцінювання Якості Освіти, який знаходиться в оперативному управлінні Міністерства освіти і науки. На стадії експерименту та у перші роки функціонування системи ЗНО організаційно-технологічні засади його підготовки та проведення забезпечували прозорість, об'єктивність, неупередженість, рівні умови для всіх учасників, що давало можливість отримати валідні та порівнювальні результати. У ЗНО брали участь усі випускники загальноосвітніх навчальних закладів України, які виявили бажання вступити до вищих навчальних закладів.

За результатами ЗНО УЦОЯО щороку генерує значну базу даних і велику кількість статистичного матеріалу, які потенційно можуть бути використані (з певними застереженнями) для моніторингу якості загальної середньої освіти в Україні. Однак, як показало вивчення думки керівників закладів загальної середньої освіти, лише 20 % опитаних використовують результати ЗНО для аналізу якості функціонування освітніх систем регіонів, 52% – для аналізу діяльності закладу освіти, а 7,8% – вважають, що це робити не потрібно. Ще гіршою є ситуація на загальнонаціональному рівні. Експертам не вдалося виявити фактів узагальнення та інтерпретації результатів зовнішнього оцінювання Міносвіти, МОНМСУ НАПНУ на яких нормативними документами й покладено здійснення такого аналізу.

Висновки. Світова практика та європейські стандарти і рекомендації свідчать, що процедури і методика проведення моніторингу повинні відповідати його задекларованим цілям і завданням; сприяти виявленню реального стану справ, підготовки рекомендацій щодо його поліпшення, інформування цільових груп користувачів та громадськості про результати. У країні відсутня надійна інформаційна система, що об'єктивно відображає існуючу ситуацію в освітній галузі.

Існуючий порядок збирання та узагальнення статистичних даних не гарантує отримання об'єктивної, оперативної, достовірної, порівнювальної інформації. Тому українська освітня статистична інформація не дає можливості політикам і управлінцям оцінити результати освітньої діяльності, визначити ефективність освітніх політик.

Список використаних джерел

1. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні / МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти»; [І. І. Бабин, Л. М. Гриневич, І. Л. Лікарчук та ін.]; за заг. ред. І. Л. Лікарчука. - К.: МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти»; Х.: Факт, 2011. — 96 с.
2. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. - К.: Пед. думка, 2011. - С. 85.
3. Гриневич Л., Лікарчук І. Зовнішнє незалежне оцінювання в Україні: історія, кроки, ризики: [істор. нарис]/ Л. Гриневич, І. Лікарчук. -Київ, 2011. - 48 с.

ФІЛОСОФУВАННЯ ЯК СМИСЛОТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Афанасьєва Людмила

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Свою проблематику філософія черпає з життя і вирішує їх з єдиною метою – допомогти людині удосконалюватися і виробити світоглядні, духовно-моральні, естетичні установки, ідеали і цінності особистості, за допомогою яких можливо переживати життєві негаразди досягати успіху. Для цього філософія дає індивіду як багатий фактичний матеріал для роздумів, так і вельми ефективні інструменти розумової діяльності. Вивчення філософії – це апробована багатовіковим досвідом людства найкраща школа розумного мислення, яка дозволяє вільно оперувати поняттями, висувати, обґрунтовувати і критикувати ті чи інші судження, відділяти істотне від несуттєвого, розкривати взаємозв'язку всіх явищ дійсності [5, с.10], а сама

філософія постає як особлива наука про кінцеві цілі людського розуму, що виявляє значення для людини всіх інших видів знання.

За І.Кантом, основні запитання, на які повинна відповідати філософія звучать так: Що я можу знати? Що я повинен робити? На що я можу сподіватися? Що таке людина? Очевидно, що спробою відповісти на ці, здавалось би, прості питання кожен може. Зрозуміти, скільки потрібно знань досягнути, і наскільки знання може сприяти досягненню вищих цілей людини і людства.

На цьому шляху існує кілька проблем. Німецький філософ Мартін Хайдеггер стверджував, що пересічному індивіду сучасного суспільства властиві безапеляційність суджень і оцінок, готовність дати прості і вичерпні відповіді на будь-які (в т.ч. найскладніші) питання сучасного життя, впевненість у правильності своїх думок і помислів[3]. З іншого боку, часто життя сучасної людини визначають шаблони, нав'язані ззовні: як правильно жити, що за чим йде, ніж престижно займатися, а до чого не варто і торкатися, коли варто створювати сім'ю і т.д. Молодій людині іноді може здаватися, що життя вже розписане за неї, і їй лишається, не замислюючись, лише слідувати чийсь планом. Певно, саме у цьому «не замислюючись» – головна проблема сучасного суспільства – люди перестали думати, перестали міркувати і дивитися на своє життя якимось інакше, ніж інші, мовляв «легше ж жити, коли за нас думає хтось».

В дійсності все набагато складніше – для більшості людей повсякденне життя – це активна тривала діяльність, в якій будь-яка фахова праця – лікаря і менеджера, фермера і найманого працівника, учителя, продавця в крамниці, водія тощо – кропітка щоденна праця, спрямована на добування засобів існування. Коли в людини обмаль часу на самовдосконалення, то очевидно, що будь-яка річ, або предмет навколишнього світу, становлять для неї істотний інтерес лише тоді, коли ці речі, або явища залучені певним чином в її діяльність і виконують в ній певну функцію. Тесло дерево цікавить як матеріал для столу, або будинку, хлібороба і тваринника цікавлять ті рослини і тварини, які «корисні», тобто придатні для споживання. В житті річ завжди виступає як предмет «для чогось», її буття функціональне, це те, що я можу якимось використовувати, зробити з неї щось. Це і є точка зору буденної свідомості, яка розглядає всі навколишні предмети, весь світ крізь призму своїх інтересів, бажань, прагнень, точка зору вигоди і користі, обмеженість якої була усвідомлена філософією. Більшість людей мало розмірковує над істинністю своїх знань за межами професії, або й зовсім не виявляють такого бажання, оскільки керується тим, що відчувають.

Філософування ж дає змогу поглянути на річ чи явище не з точки зору користі, а спробувати зрозуміти її суть, якою вона є сама по собі, незалежно від людини.

Таким чином, у філософуванні з самого початку виникає протиставлення знання розумного, істинного, і знання мінливих, минулих речей. Це передбачає більш високий щабель розвитку свідомості, вміння відволіктися, абстрагуватися від службового, повсякденного буття речей і уявити річ поза мого життя, шукати в ній її саму. Це є найважливішою умовою досягнення істини.

Тому ми можемо переконалися, що часто особистість, схильна до філософування, обрати сенсом свого життя переосмислення традиційних уявлень про світ, людину і цілі його існування, зміна ставлення людини до світу. Результатом цієї роботи мислення є нове уявлення людини про світ і про саму себе, новий світогляд, підстав на здібності абстрагуватися, підніматися над буденним баченням світу, вмінням заглядати в суть речей. На наш погляд, кожен може згадати, що саме у таких випадках, коли людині доводиться приймати відповідальні рішення, вона змушена ставати філософом.

Тому, на нашу думку, – філософування – справжня школа творчого мислення. Перш за все, зазначимо, що філософія присутня в житті кожної людини. Ми бачимо, що люди філософствують без спеціального навчання, при кожному діалозі і осмисленій дії, філософствують – добре це, чи погано, але постійно і

нестримно, незалежно від рівня їх філософського знання. Філософія ж вносить сенс і людське значення в усі, куди вона входить. Специфіка філософського бачення світу для кожної людини полягає в здатності поміркувати над деякими питаннями, що виходять за межі побутового, повсякденного знання. У цьому сенсі дуже показовою вміння деяких людей формулювати суть проблеми коротко, яскраво, не нудно.. Однак очевидно, що саме результатом мисленнєвої діяльності стає нове уявлення людини про світ і про саму себе, новий світогляд – і, загалом, усвідомлення того, що кожна людина, якщо вона не бажає жити подібно роботу або керуватись лише чужою думкою, повинна досягнути цей світ і своє життя у людській спільноті якомога повніше, глибше.

Список використаних джерел

1. Афанасьєва, Людмила. Світоглядно-ціннісний потенціал соціальності людини як чинник гармонізації культурно-освітнього простору / Л.Афанасьєва // *Versus* (3). – 2014 – С. 34-40
2. Волков, О. Г. Землянський, А. М. Історія філософії: практикум. МДПУ імені Богдана Хмельницького. – Мелітополь, 2014
3. Гайдеггер, М. Афоризми, крылатыевыражения, фразы. –[Електронний ресурс: <http://stuki-druki.com/Aforizmi-Heidegger.php>]
4. Олексенко Р. І. Глобальні проблеми філософії від Античності до сьогодення в дискурсі ринкових трансформацій / Р. І. Олексенко // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: у 6-ти частинах. Ч. 2: матеріали Дніпропетровської сесії І І Всеукр. наук-практ. конф. з міжнародною участю. 2013. – С. 148-151
5. Радугин, А.А. Философия / А.А.Радугин //.– М.: Центр, 2001. – 272 с.

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ІДЕНТИЧНОСТІ В ДОБУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Баласєва Аліса

Науковий керівник: канд.філос.наук, доцент Землянський А.М

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

e-mail: ronakranker@gmail.com

В умовах глобалізації однією з нагальних проблем постає збереження кожним етносом своєї унікальності, спротив окремо взятого народу повній асиміляції, насамперед – у культурному плані. Останнім часом дуже багато уваги приділяється аналізу як переваг, так і недоліків глобалізаційних процесів, питанням ідентичності та способам її усвідомлення, але тільки тепер ці дослідження поширилися на різні галузі гуманітаристики.

Проблема ідентичності є традиційно актуальною для сучасного етапу глобалізаційного розвитку, в ході якого відбувається формування єдиного світового інформаційного простору на базі нових, переважно комп'ютерних, технологій. Культурне домінування розвинених країн веде до поступового нівелювання культурного різноманіття суспільств, що глобалізуються, та культурної ідентичності, яка значною мірою визначає людську ментальність, психологію і життєвий уклад у цілому. Подібне явище вимагає додаткових досліджень з метою визначення можливих шляхів збереження національної культурної ідентичності в умовах

світового розвитку, що ускладнюються. За А. Землянським, тут незамінним стає досвід феноменології, яка «дозволяє ще раз побачити, як можна експлікувати конституювання значення поняття «Інший», реконструкцію життєвого світу – завжди вже розділеного з Іншими, інтерсуб'єктивності, що фундирує всі інші аспекти історичного буття» [2, с. 189; 6].

Ситуація кінця XX – початку XXI ст. характеризується глибокими технологічними, соціальними, економічними, політичними та іншими трансформаціями, які торкнулися всіх сфер життєдіяльності. Серед іншого, неможливо заперечувати зростання значимості проблематики «глобалізації», «глобальності», «глобального світу», яка визнається однією з найважливіших і всеохоплюючих характеристик стану і зміни сучасного людства і його довкілля [3, с. 15]. З одного боку, сьогодні ніхто не може заперечувати такі очевидні явища, як об'єктивність і незворотність процесу взаємозалежності світу, що зростає, інтеграційні тенденції, утворення єдиних наднаціональних економічних, інформаційних, культурних просторів [4,5]. З іншого боку, у збірнику наукових праць «Глобальне співтовариство: нова система координат», наприклад, говориться про неможливість однозначної відповіді на питання, що нас чекає, яким буде майбутнє і який шлях розвитку є на сьогодні магістральним і вимагає цілеспрямованої підтримки [1]. Це визначає інтерес дослідників не лише до тенденцій розвитку глобалізації як такої, але також і до розгляду потреб, здібностей і можливостей діяльнісної активності і поведінки людини в названих умовах. Оскільки глобалізація відбувається сьогодні на тлі так званої антропологізації всього соціального пізнання (акцентуації уваги всіх монодисциплінарних досліджень на проблемах людини), відповідно, робимо висновок про те, що в глобалізованому світі ідентичність стає основним дискурсом як у науці, так і в повсякденному житті.

Список використаних джерел

1. Глобальное сообщество : новая система координат (подходы к проблеме) / РАН. Науч. сов. по ист. миров. культуры, Нац. ин-т развития, Центр геоэконом. и соц. исслед. и др. ; Рук. проекта и отв. ред. : А.И. Неклесса. – СПб. : Алетея, 2000. – 314 с.
2. Землянський А.М. Людиновимірність історії: рецепція поняття інтерсуб'єктивності в сучасній історичній антропології / А.М. Землянський // Гілея : науковий вісник. – 2013. – Вип. 79. – С. 186–189.
3. Oleksenko R. Форми впливу глобалізації на модифікацію державної політики забезпечення конкурентоспроможності (соціально-філософський аналіз) / R. Oleksenko, V. Molodychenko // Transformacja środowiska międzynarodowego i jego wielowymiarowość / R. Kordonski, A. Kordonska, D. Kamilewicz-Rucińska (red.). – Т. 5. – Львів-Олштын : Львівський Університет Народовий ім. Івана Франка, 2017. – С. 15–26.
4. Олексенко Р. І. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується / Р. І. Олексенко, Ю. А. Васюк // Філософські обрії. - 2017. - Вип. 37. - С. 124-135.
5. Панарин А.С. Постмодернизм и глобализация: проект освобождения собственников от социальных и национальных обязательств / А.С. Панарин // Вопросы философии. – 2002. – №6. – С. 16–36.
6. Землянський А. Історична свідомість як детермінанта гармонізації розвитку студентської молоді в полікультурному суспільстві //Versus. – 2014. – №. 2. – С. 39-44.

ДИСЦИПЛІНИ ФІЛОСОФСЬКОГО СПРЯМУВАННЯ У СТРУКТУРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Берегова Галина

Херсонський державний аграрний університет

e-mail: gberegova@meta.ua

Сучасні дослідження з філософії освіти стосуються в основному аналізу засад педагогічної діяльності й освіти, ідеалів і цілей освіти, проектування та створення нових освітніх інституцій і систем; і майже не торкаються змістової складової навчання та її ролі у формуванні цілісної особистості людини майбутнього [4]. А саме змістова частина навчання є інструментом не тільки інтелектуалізації навчального процесу, а й формування цілісної картини світу. І це передусім стосується циклу гуманітарних дисциплін у вишах, зокрема філософських.

Актуальність вивчення циклу філософських дисциплін окреслюється функціями філософського знання: світоглядна (надає цілісну картину світу), інтеграційна (узагальнення висновків спеціальних наук, здійснюються міжпредметні зв'язки), аксіологічна (формування системи цінностей), критична (вироблення критичного ставлення до світу), гносеологічна (вивчення всіх видів відношення «світ – людина», пізнання, проблеми істини, формування переконань), методологічна (загальні методи пізнання), комунікативна (спілкування й передача інформації).

Роль філософії в університетській освіті: основна й інтегруюча дисципліна у блоці соціально-гуманітарних дисциплін (складає остів усього блоку соціально-гуманітарної підготовки); виконує інтегративну функцію не тільки серед соціально-гуманітарних дисциплін, а й загально-фундаментальних і спеціальних, – є цілісним знанням; слугує вищим теоретичним узагальненням знань спеціаліста про світ; вибудовує філософську картину світу (бакалаврат) й готує до формування наукової картини світу (магістратура, аспірантура).

Закон «Про вищу освіту» (2014) визначає фахову компетентність, яка має бути досягнута в результаті навчання у виші: «Компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей» (розділ 1, ст.1, п.13). Однак, стверджує С. Пролеєв, «забезпечити вказану ціннісно-світоглядну складову компетентності без курсів філософського спрямування неможливо, а відсутність цієї складової у структурі та змісті освіти не лише суперечить Закону, а й позбавляє університетську освіту її власного покликання та автентичності, зводячи її на рівень формату ПТУ та унеможливаючи розвиток креативності мислення, необхідної для майбутнього науковця» [3].

Філософське пізнання в закладах вищої освіти повинне спрямовуватися передусім на природні фактори життєдіяльності людини, що забезпечують ряд функцій: 1) фізіологічні (підтримують життя людини як біологічного організму), 2) соціальні (формують людину як особистість), 3) економічні (визначають діяльність економічної системи, враховуючи відтворення людини як трудового ресурсу), 4) екологічні (регулювання й підтримка стану екосистем, у яких живе людина. Жодна група факторів, крім економічних, не можуть мати грошову оцінку – вони безцінні, адже не можна давати оцінку здоров'я людини, її таланту тощо, але можна оцінювати продукцію, якщо розглядати її як робочу силу, а не як особистість або фізіологічний організм.

Необхідність філософської компоненти (обов'язкової наявності філософії та її складових у початкових планах нефілософських чи негуманітарних спеціальностей) у системі сучасної вітчизняної вищої освіти

визначається рядом важливих соціокультурних факторів: 1) кризовий стан освіти в результаті переходу суспільства від постіндустріального до інформаційного стану, що вимагає нової класифікації та перегляду змісту знань, покликаних забезпечити інформаційний арсенал особистості майбутнього фахівця й ціннісно-смісловне обґрунтування його діяльності; 2) актуальність сучасного соціокультурного повороту до теорії загальнолюдських цінностей, що вимагає нових підходів до процесу формування особистості нового типу, здатної міркувати категоріями космічних масштабів і від освітнього рівня якої залежить якість життя людей не тільки певної країни, а й усієї планети; 3) необхідність спрямування/коригування освітньо-виховного процесу майбутніх фахівців шляхом гуманізації/гуманітаризації освіти з метою формування світогляду відповідальної особистості – «людини майбутнього» [1, с. 6].

Так, наприклад, в аграрних вишах України обов'язкове вивчення філософії та її складових визначається наявністю проблем, пов'язаних із виживанням і необхідністю піднесення рівня повноцінного життя: майбутні агрономи, тваринники, технологи й переробники сільськогосподарської продукції, рибоводи, екологи, гідромеліоратори, будівельники, картографи, землевпорядники працюватимуть із земельними й енергетичними ресурсами країни й планети (земля, вода, повітря, сонячна енергія), а тому від рівня їхньої професійної компетенції, екологічної свідомості та ціннісних орієнтацій безпосередньо залежить повноцінне життя (його якість) спільноти: природні цінності (чисте повітря, вода, корисні копалини, родючі ґрунти, ліси); біологічні, вітальні цінності (здоровий стан організму); психічні цінності (відчуття комфорту, піднесеності, закоханості, радості, щастя); соціальні й духовні цінності (зайнятість населення, злагода в суспільстві, мир, ідеали тощо) [1, с. 7].

Негативні тенденції вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у вишах: витіснення блоку соціально-гуманітарних дисциплін з навчальних планів негуманітарних закладів вищої освіти шляхом скасування обов'язкового викладання філософії та інших дисциплін під лозунгом «університетської автономії». Відповідно до «Закону про вищу освіту», вони мають статус вибіркових дисциплін: за вибором навчального закладу та за вибором студента.

Рекомендації щодо викладання циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вишах. Викладання філософії в усіх закладах вищої освіти вимагає, безумовно, методичного перегляду: спрямування, зміст, обсяг, рівень (якість) викладання.

Орієнтовна структура навчальних філософських курсів для вітчизняних закладів вищої освіти: «5 – вища освіта короткого циклу» – пропедевтичний курс; «6 – бакалаврський» – базовий курс (комплексна дисципліна); «7 – магістерський» – еквівалентний світоглядному курс; «8 – докторський» – науковий курс.

Так, автор «Резюме експертного висновку щодо проекту «Положення про порядок підготовки фахівців ступенів доктора філософії та доктора наук в аспірантурі (ад'юнктурі) та докторантурі вищих навчальних закладів (наукових установ)» С. Пролеєв пропонує «... поновити викладання курсів філософської спрямованості ... забезпечити присутність подібних курсів в аспірантурі ... Йдеться про низку курсів філософського спрямування, які забезпечують опанування ціннісно-світоглядною компетентністю протягом всього періоду навчання у вищому навчальному закладі: «Критичне мислення» ... «Сучасні теорії науки», ..., «Філософія мови», «Філософська та методологічна герменевтики» тощо. Певним аналогом цьому слугує американська система LiberalArtsEducation» [3].

Також автор подає «Модель забезпечення ціннісно-світоглядної складової компетентності»: «... на кожному році навчання у бакалавраті та магістеріумі студенти обирають один з курсів філософського спрямування з кількох (3-4-5) їм запропонованих. Позитивний ефект може бути досягнутий навіть в межах невеликого (2 кредити) курсу, однак сталість цього ефекту та повноцінне опанування ціннісно-світоглядної

складової компетентності вимагає перманентності дії цього освітнього чинника. Курси філософського спрямування мають забезпечити чотири фундаментальні складові вищої освіти: 1) критичність мислення; 2) активну громадянську позицію, зрілість ціннісних засад самовизначення особистості; 3) культурний кругозір, що личить сучасній цивілізованій людині; 4) опанування загальнотеоретичних засад наукового пізнання. ... Читатися такі курси мають не обов'язково філософами, для багатьох тематик доречно залучати інших гуманітаріїв чи авторитетних представників самої спеціальності (надто коли йдеться про теоретичні засади конкретної науки)» [3].

Насамкінець, ще раз нагадаємо міжнародну освітню норму (ЮНЕСКО, 2005): «Викладання філософії має бути збережене або розширене там, де воно існує, створене там, де його ще не існує, і має відкрито називатися терміном «філософія» ... «Вочевидь, якщо Україна торує собі шлях у цивілізований світ і дійсно прагне євроінтеграції (а не лише симулює цей процес), то цей офіційно визнаний світовою спільнотою принцип має стати нормативом і для нашої країни» [3].

Список використаних джерел

1. Берегова Г.Д. Освітньо-виховний потенціал філософських знань у системі вищої аграрної освіти в Україні: Монографія / Галина Берегова. – Херсон: Айлант, 2012. – 312 с.
2. Закон України «Про вищу освіту»; [інтернет-ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Пролеєв, Сергій. Резюме експертного висновку щодо проекту «Положення про порядок підготовки фахівців ступенів доктора філософії та доктора наук в аспірантурі (ад'юнктурі) та докторантурі вищих навчальних закладів (наукових установ); [інтернет-ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ru/draft-regulations/363>.
4. Філософія освіти; [за заг. редакцією В.Андрущенка]. – К.: Вид-во НПУ імені Н.П.Драгоманова, 2009. – 328 с.

РОЗВИТОК СПОРТИВНОЇ НАУКИ В УМОВАХ ЗМІН СПОРТИВНИХ ЦІННОСТЕЙ

Білогур Влада

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Спорт є складним багатофункціональним явищем, у якому фокусуються та переплітаються процеси соціального, культурного й економічного характеру. Спорт традиційно сприймається соціумом як значуще й позитивне соціальне явище, бо він має величезні можливості для самовиховання, самовдосконалення, самоактуалізації особистості. Однак останнім часом у спорті спостерігається девальвація моральних та духовних цінностей. На перший план все частіше виходять цінності, пов'язані з досягненням матеріальних благ, слави, переваги однієї людини над іншою, однієї країни над іншою. Спорт як субстанційна основа розвитку особистості – це відображення у внутрішньому духовному світі людини всієї багатоманітності природи, краси, гідності; культивування самоцінних, смислових засобів людини, зафіксованих переживаннями краси, слідування соціальним ідеалам, моральним нормам, всього того, що зветься вселюдськими цінностями; це вимоги, звернені до волі, та цілі, які стоять перед людиною; значущість тих чи інших факторів буття для

особистості; ідеали, норми, які задовольняють потреби; почуття, що вказують на культурне, суспільне, чи особисте значення явищ і фактів дійсності, які оцінюються з точки зору добра і зла, справедливості і несправедливості. *Метою дослідження є* аналіз розвитку спортивної науки в умовах змін спортивних цінностей. *Об'єктом дослідження є* спортивні цінності які виконують роль аксіологічного ґрунту вибору потреб, інтересів, переживань, цілей, планів, способів реалізації спортивної діяльності. Спортивні цінності відображають внутрішній стан буття людини у загальнонаціональному аспекті, так як вони є формою існування нації, індивідуального і вселюдського. З давніх часів спорт є важливим форумом для спілкування людей. Він є важливою частиною життя більшості населення. Спортивні цінності, що продукуються розвитком спорту, – це продукти матеріальної, фізичної і духовної діяльності, вартість яких не зменшується і не зникає внаслідок їх споживання, як взагалі це буває з матеріальними цінностями. Наука, в якій досліджується природа, походження і розвиток, роль цінностей у становленні людини до світу, називається аксіологією (вчення про цінності). Згідно загальної теорії цінностей, будь-яка цінність визначається значимістю чи сенсом певного явища культури, суспільства, реальної дійсності. Постійна внутрішня активність людської психіки приводить до того, що виникає потреба: мріяти, винаходити, творити, інакше кажучи, жити внутрішнім духовним життям. Це життя стає не лише обслуговуючим засобом, а й самоцінністю людини, що стає іманентною її сутністю. Спортивне життя – це одна з форм емоційної, інтелектуальної та чуттєвої дії, завдяки якій формується спортивна свідомість та самосвідомість суб'єкта дії, яка майже ще не вивчена науковцями. Суб'єктами можуть бути не тільки окремі індивіди, а цілі спільноти: суспільство, нація, окрема людина. Спортивне життя суспільства умовно можна розділити на такі категорії: спортивна діяльність, спортивне виробництво, спортивна культура, спортивна свідомість і самосвідомість. Спортивна діяльність являє собою діяльність, яка спрямована на вироблення фізичної загартованості, що закріплюється певними результатами у досягненні спортивних цілей,

Обговорення проблеми. Соціально-філософський аналіз свідчить, що саме тому спорт як субстанційна основа розвитку особистості надає смисл індивідуальному буттю, тому що спорт завжди трансформується у певних видах спортивної практики і виступає елементом самого життєвого процесу індивіда. Сутнісний зв'язок спорту і духовності виступає опосередкованим початком між інтелектом і інстинктом, переживанням людиною свого відношення до світу спорту і до інших людей. Спорт, в кінцевому рахунку приводить до смислової гармонії, поєднуючи образи світу з моральними законами особистості. В духовно-екзистенційному смислі, спорт – це гармонія душі з індивідуальним світом, реалізація принципів спортивної діяльності. Спорт як субстанційна основа розвитку особистості – це єдність матеріального і духовного елементів людської діяльності, в якій основне місце займають спортивні (фізичні) домінанти культури, моральні складові, що в цілому приводить до спортивного прогресу суспільства. Кожна людина має усвідомити тілесність свого фізичного буття і своєї духовної цінності, щоб існування і діяльність людини набули смислу, який складається з розуміння цінностей спортивного буття. Спортивний розвиток людини і суспільства в кінцевому рахунку залежить як від самої людини, так і від тих соціокультурних умов суспільства, в якому живе людина, від здатності людини до саморегуляції своєї суті і розкріпачення своїх потенційних можливостей, щоб бути “самою собою”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на яку ґрунтується автор. Як свідчать вчені-філософи, спорт як субстанційна основа розвитку особистості – це царина самореалізації і спосіб самобудівництва особистості, вільний вибір спортивного буття, вищий рівень розвитку саморегуляції особистості, самоутворюючий фактор тієї соціокультурної спільноти, до якої вона належить. Спорт як онтологічна реальність кристалізується в свідомості і самосвідомості особистості, рефлексії, виявленні своїх людських якостей. Спорт виступає як форма самореалізації і самовизначення особистості у

певних видах спортивних змагань, необхідний етап становлення індивідуальності. Спорт – це спосіб буття людини, націленої духом, а дух – стан активності, який являє собою семантичне поле культури індивіда і не може бути розчиненим у стихії всезагального.

У зв'язку з сучасними змінами, що сьогодні відбулися у цілому у світі спорту за останні десятиліття, виникає закономірно питання: як можуть відобразитися сучасні зміни на самому феномені спорту. Перш за все, слід відмітити, що у новій ситуації ринку і комерціалізації спорту мова не йде про зміну основних ідеалів і цінностей спорту, які направлені на гармонічний розвиток особистості. Тому, на нашу думку, спорт повинен культивувати ідеали етики, культури і виховання, поєднуватися з культурою і освітою, базуватися на цінностях образу життя, що базується на радості від досягнення спортивних успіхів, на виховних цінностях доброго прикладу, на повазі і самоповазі до всезагальних етичних принципів. Як справедливо вважає К.Volkwein [1995], лозунги і заклики дотримуватися принципів моральної поведінки у спорті навряд чи внесуть серйозні зміни у ту реальну ситуацію, яка існує сьогодні в сучасному спорті, де панує лозунг «успіх будь-якою ціною». Спорт – це фундамент трудового і морального виховання людини, який формує цілеспрямованість, комплекс вольових компонентів, морально-етичні нормативи. Головні фактори спортивного успіху: 1) природа людини, його біологічні схильності; 2) працелюбство спортсмена, упертість і наполегливість на тренуваннях; 3) психологічна налаштованість на перемогу, яка задається згори (незрозуміле джерело сили); психологічні можливості, які управляють нашим організмом.

Велику роль відіграють:

1. Мотивація спортсмена як одна з самих важливих ролей у досягненні результатів спортсменів. Проте на слід вважати, що чим вищою є мотивація спортсмена, тим він є результативнішим. Нагорода є стимулом, а уявлення про неї є мотивацією. Занадто висока мотивація підвищує рівень тривоги і страху спортсмена, потребує стійкості, швидкості реакції.

2. Психологічне забезпечення являється вирішальним фактором у досягненні успіху, тому необхідна тісна співпраця лікаря, психолога і тренера, що забезпечують створення гідного психоемоційного клімату у колективі, ефективну психодіагностику, що сприяє вибору оптимального стилю діяльності спортсмена з врахуванням типології нервової системи, особистісних особливостей особистості і спорту. Для початку доцільно навчити спортсмена мистецтву самоконтролю і саморегуляції, свідомо управляти собою на всіх етапах спортивної діяльності [1, С.91]. Завдяки спорту встановлюються контакти не тільки між професійними спортсменами з різних країн, а й між пересічними громадянами різних країн. Що стосується ролі професійних спортсменів, то вони, з одного боку, сприяють ідентифікації громадян з власними державами-націями, а з іншого –примушують думати наднаціональними та глобальними категоріями. Участь представників різних етнічних груп у складі єдиної спортивної команди зміцнює міжетнічну солідарність і толерантність у суспільстві. Крім того, люди, які займаються спортом у вільний час, роблять це і поза національними кордонами. Таким чином, якщо «брати до уваги розміри спортивної індустрії в Європі, спорт, якщо його культивувати на пан'європейському рівні, спроможний відіграватиоб'єднуючу роль» [6].

Список використаних джерел

1. R. Scott Kretchmar. Practical philosophy of sport and physical activity. Champaign, IL : Human Kinetics, 2005.- P. 91.

2. Олексенко Р. Економічна освіта в системі підготовки особистості до самостійного життя та творчості / Р. Олексенко. [Електронний ресурс].– Доступний з
<http://www.ird.npu.edu.ua/files/oleksenko.pdf>

3. Ібрагімов М.. «Філософія спорту»: чи буде плідною філософія на ниві спорту? / М.Ібрагімов // Молода спортивна наука України.- 2011. Т.4. С. 54.
4. Абдулкаримов С. А. Спорт и культурная идентичность в обществе: история и современность // Этническое обозрение. – 1994. – № 5.
5. Edensor, T. National Identity. Popular Culture and Everyday Life. Oxford–New– York, 2002. – P. 74.

ВЛАДА ДИСКУРСИВНИХ ПРАКТИК

Бойченко Михайло

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Коли говорять про дискурсивні практики у певному соціальному чи культурному контексті, це свідчить про те, що їх розглядають не у парадигмі філософії дискурсу. Якщо до відомих знакових праць Мішеля Фуко це було поширеним і звичайним явищем, то після їхньої появи стверджувати, що не дискурс створює соціальний і культурний контекст, а сам знаходиться у якомусь контексті – означає свідомо обмежувати владу дискурсивних практик. Якщо приймати позицію Фуко, тоді таке обмеження можливе лише у нашій свідомості – і то як самоомана. Якщо ж не приймати позицію Фуко, для цього вже недостатньо сказати, що просто не згоден, а доводиться наводити аргументи на користь обмеження влади дискурсивних практик. Дійсно – вони не всесильні, хоча у соціокультурному просторі мають велику владу. Велику, але не безмежну.

Передусім, варто коротко визначити природу влади дискурсивних практик – тоді очевидним стане те, що може їх обмежувати. Дискурсивні практики – специфічні само відтворювані форми мовленнєвої комунікації. Їхня специфічність задається і підтримується певним нормативним вжитком визначеної сукупності засобів мовлення – нормативним словником та нормативними способами користування цим словником (правилами дискурсу). Цим словником і правилами певного конкретного дискурсу користуються не рефлексивно, хоча вони можуть бути осмислені і теоретично реконструйовані – це відбувається на певному етапі розвитку дискурсивних практик, хоча й не завжди і не обов'язково. Сам дискурс – завжди конкретний, це сукупність усіх можливих висловлювань у межах певної дискурсивної формації. Вочевидь, ці формації можуть змінювати одна іншу, а можуть і співіснувати. Таким чином історія є послідовністю і часовою сумісністю дискурсивних формацій, а соціальний простір визначається сукупністю усіх наявних у даному суспільстві дискурсивних формацій. Ці формації знаходяться між собою у складних стосунках, які не можна охарактеризувати лише як диференціацію, ієрархію, вибіркоку спорідненість, автономію чи взаємне проникнення – вочевидь, різною мірою наявні водночас усі ці види стосунків між дискурсивними формаціями. Аналогія з марксизмом (виробництво, формація тощо) доволі умовна, хоча сама ідея саморозвитку дискурсу як особливого мовленнєвого виробництва явно навіяна марксизмом.

Тією мірою, якою дискурсивні практики регулюють поведінку людей, можна говорити про їхню владу. Ця влада певною мірою абсолютна – люди не можуть успішно здійснювати свою соціальну поведінку, не використовуючи той або інший вид дискурсивних практик. Коли ми говоримо про дискурс людей, які не можуть використовувати увесь арсенал мовленнєвих здатностей – людей з обмеженими можливостями слуху, голосу та іншими складнощами, пов'язаними, наприклад, з біологічними дисфункціями – все ж мова йде про дискурс з використанням особливих типів мовлення, таких як жестова мова, мова з використанням шрифту

Брайля тощо. Йдеться як про альтернативні види мов і знакові системи, які використовують не слова, а інші знаки, так і про використання у мові слів несловесних засобів їхньої трансляції (приклад Стівена Гокінга). У будь-якому разі дискурсом є використання знаків у режимі вторинної знакової системи, тобто створених людиною знаків для організації інших знаків: дискурс постає як комунікативна здатність творчо і осмислено використовувати знаки про інші знаки. За відсутності будь-якої складової цього останнього визначення вже не можна говорити про дискурс. Ось перше обмеження влади дискурсу – технічне.

Другим обмеженням влади дискурсивних практик є те, що соціальна реальність складається не лише з дій та комунікацій, які є осмисленими та здатними набути мовне вираження (навіть у широкому сенсі слова «мова»). Дискурсивні практики описують те, що є акцентованим у суспільстві як суттєве, важливе, значуще. Однак, далеко не усе, що є дійсно, діяльно і комунікативно значущим, набуває дискурсивного характеру. Дискурс не передає усієї повноти соціального досвіду. Він не передає навіть повною мірою ціннісну сферу життя людей. Є речі невимовні, але гранично важливі для людей – як для кожного з них самого по собі, так і для забезпечення комунікації між ними.

Третім обмеженням влади дискурсивних практик є можливі форми їхнього соціального забезпечення. Щодо цих форм здійснені класичні дослідження Мішеля Фуко та інших дослідників дискурсу – передусім, Юлії Кристєвої та Жака Деріди. Кожна дискурсивна практика всевладна сама у своїй царині. Варто все ж зазначити, що вже сам Фуко стверджував, що одна дискурсивна практика у її соціальному використанні може обмежувати іншу, а отже й обмежувати дію її влади. Прикладами таких обмежень можуть бути дисциплінарні форми організації пізнання, а також усі соціальні інститути. Нарешті, те, що Ніклас Луман називає соціальними системами, задає рамкові обмеження використання дискурсивних практик. Такі соціальні системи створені самими людьми, а тому можуть розглядатися як внутрішні рамкові умови здійснення дискурсивних практик.

Четвертим обмеженням влади дискурсивних практик є зовнішні рамкові умови їхнього здійснення – передусім антропологічні параметри людини, а також деякі характеристики природного середовища, які уможливають саме існування окремих представників людства, а також еволюцію всього людства.

Якщо брати до уваги ці обмеження влади дискурсивних практик не як зовнішні перешкоди для дискурсу, а як умови його уможливлення і забезпечення, тоді це уточнює питання про владу дискурсивних практик – ця влада полягає не у всевладності дискурсу, а у можливості використання людиною влади дискурсу для досягнення успіху у суспільному житті. Однак, це питання потребує перегляду вже іншої вихідної настанови Фуко – настанови про смерть автора, загалом людини як суб'єкта.

ДИСКУРСИВНОСТЬ ТЕЛА И ТЕЛЕСНОСТИ В ФИЛОСОФИИ И КУЛЬТУРЕ ПОСТМОДЕРНА

Власова Татьяна

*Днепропетровский национальный университет
железнодорожного транспорта
имени академика В. Лазаряна*

Беспрецедентная подвижность социокультурных процессов последних десятилетий связывает «жидкую современность» (З. Бауман) с неопределенностью постпарадигматических отношений (У. Саймон) в хаосе нестабильных систем (И. Пригожин). Список теоретических «озабоченностей», постоянно расширяясь,

акцентуализирует фундаментальные изменения дихотомий, дуальностей и бинарных оппозиций, которые на протяжении тысячелетий определяли отношение человека к миру и к самому себе. Начиная с античности, философия, теология, литература, культура, в целом, стоят перед проблемой духа и тела, – дихотомии, открывающей список классических бинарных оппозиций западной философии: разум – эмоции, рациональность – интуиция, культура – природа, мужчина – женщина, божественное – человеческое. Знаменитый афоризм З. Фрейда «Анатомия – это судьба», преломленный в не менее известной сентенции С. де Бовуар «Женщиной не рождаются, ею становятся», в конце XX – начале XXI в.в. подвергается кардинальному пересмотру как в буквальном, физиологическом, так и в символическом, культуральном, смыслах. Необходимо заметить, что в теологии традиционно присутствует представление о том, что человеческие существа имеют две базовые природы – физическую и духовную, которые, однако, не находятся в числе прямых оппозиций. Исследователи утверждают, что в библейских текстах, особенно, Нового Завета слово «плоть» не является синонимом телесного, материального. «Плоть и кровь» – это человеческое в противоположность Божественному (С. С. Аверинцев). В радикальном пересмотре «неоплатонического» дуализма философы-постмодернисты отказываются от истолкования членов бинарной оппозиции «дух–тело» в качестве отдельных субстанций. Выступая против бинаризма в целом, постмодернисты выдвигают концепт «различения» (Ж. Деррида, Ж. Делёз), разрабатывая отношения между ментальными и физическими свойствами естественных феноменов в русле анализа сложных дискурсивных практик (Ж. Делёз, Ж. Деррида, Х. Сиксу, С. Жижек, Ф. Джеймсон, Дж. Капуто и др.). С целью создания единого центра репрезентациипостмодернизм вводит концепт телесности, – понятия, преодолевающего субъектно-объектные отношения в дихотомии «дух–тело». Поскольку в постмодерне тело источник и очарования, и отвращения (Ю. Кристева), и совершенства, и манипуляции (Т. де Лауретис), и разрушения, и восстановления (К. ди Стефано), тело и телесность являются ключевыми мотивы не только в философии и «высоком» искусстве, но и в нарративах массовой культуры: кинематографе, поп-литературе, интернет-ресурсах и т.д. С другой стороны, современная медицина, внесшая огромный вклад в развитие концепта «неопределенного тела» продолжает усовершенствовать свои технологии; с каждым годом тело человека – мужчины и женщины – становится всё более «неопределенным» и с точки зрения пола, и с точки зрения возраста, и с точки зрения стандартов физической красоты. Яркий «маркер» подобных трансформаций – это образ киборга, концептуально представленный в феминистской философии и художественно воплощенный в массовой культуре.

Как известно, в философии модерна мир состоит из двух фундаментальных аспектов бытия – разума и тела; постмодернизм репрезентирует смешение и разнородность их ценностей в своих символах и метафорах. К примеру, в метафоре Киборга представлен феномен, разрушающий различия между человеческими существами и животными, людьми и машинами, разумом и телом, мужчиной и женщиной, идеальным и материальным (Д. Харауэй). Киборг отвергает прежние надежды на «целостность» человека и в классическом «Робокопе» (1987), и в образах, созданных «иконкой» 80-х гг. А. Шварценеггером. Совершенное физическое тело его героя в «Терминаторе» (1984) – при полном отсутствии эмоций делают Терминатора тем «чистым листом», на котором можно писать закодированные послания значительной постмодернистской сложности, включая нарративы научной фантастики и психоанализа, дискурсы Евангелия и неомифологии. Через 33 года, НВО выпускает сериал “Westworld” (в переводе “Amedia” «Мир Дикого Запада»), футуристическую сагу со многими мифами и нарративами конца прошлого века (сверхчеловек, учитель, искусственный интеллект, восстание роботов, герои вестернов, мужчина – женщина, разум – тело и др.), перекипевшими в «котле» высокой культуры постмодернизма, но в «Мире Дикого Запада» всё это вновь мастерски запущено в качестве интертекста в

кинематографическую ткань дискурсов и нарративов массовой культуры.

В данном контексте нельзя не затронуть женский «иконографический» образ конца прошлого века – Мадонну, также демонстрирующую и жилистое тело, связанное мускулами, и полное отсутствие эмоций, вернее, их полный контроль. Мадонна – женщина-киборг, Королева Аппроприации, примерившая на себя многие образы голливудских суперзвезд, при этом, бесспорно, меняя свою идентичность. Для одних, она полностью вторична, для других, Мадонна – женщина-киборг, модель «Новой женщины». На наш взгляд, важно то, что именно Мадонна изменила в подходе к женской телесности и, соответственно, сексуальности. Мадонна – «материальная женщина». В отличие от Мэрилин Монро, которой тонко манипулировали и которую хладнокровно эксплуатировали, Королева Секса 90-х с умом и знанием «эксплуатировала» свою личность и свое тело. Исторически доход от сексуальной эксплуатации всегда оставался у мужчин. Мадонна – первая суперзвезда, которая своим доходом распоряжалась – и распоряжается – сама. Позволим себе заметить, возможно, именно поэтому все «серьезные» мужчины, столь яростно выступавшие против эротики/ «мягкого» порно Мадонны, не предпринимали – и не предпринимаяют – в то же время никаких серьезных шагов против индустрии жесткого /«тяжёлого» порно.

Необходимо заметить: радикальное изменение отношения к телу и телесности последних лет получило отражение в беспрецедентном развитии медицинской косметологии, «празднике» консьюмеризма и сексуализации, в котором предлагается противостоять всем жизненным вызовам с помощью пластической хирургии – теперь уже не только лица, но и всего тела. С развитием технологий “in-vitro” оплодотворений, «младенцев из пробирки», хранением замороженной спермы и т.д. репродуктивные процессы, до сих пор «по определению» связанные с телом – (анатомией и физиологией), перестали таковыми быть. Но всё же самые фундаментальные трансформации наших дней репрезентированы в трансгендерных идентичностях, включая не только гомосексуальность обоих полов, но и, различные «кроссоверные» (переходные, пересекающиеся) практики и термины: интерсексуальность, транссексуальность, бисексуальность и т.д., разрушающие классическое равенство гендера и общества (культуры, истории), биологии и природы. Некоторые транссексуалы стремятся к хирургическим вмешательствам, анатомически изменяя свой пол, другие, не желающие подвергать себя операциям, могут применять гормоны, соответственно менять свой стиль, образ жизни и т.п.

Гендер становится исключительным «новообразованием», в то время как тело обозначает любое количество культурных возможностей (Дж. Батлер). Таким образом, исследователи приходят к выводу, что нет необходимой связи между телом и гендером. Если пол – это анатомические признаки бинарного отличия между человеческими телами, а гендер – культурное значение, которое обретает пол, тогда гендер, действительно, не зависит от пола. В целом, гендерная идентификация претерпевает значительные изменения в период «жидкой современности». Ученые-постмодернисты подчеркивают: ещё вчера неоспоримый факт существования мужской и женской телесности движется в постмодерном обществе к мифологии. Философы утверждают: конфронтации и парадигмы должны постепенно исчезнуть, значения будут проявлять тенденцию к увеличению, пол не будет поддаваться типологии, останутся только «гомосексуальности», множественное число которых будет ставить в тупик любой центрированный дискурс (Р. Барт).

ДО ВИЗНАЧЕННЯ ДЕСКРИПТИВНОЇ МЕТАФІЗИКИ ДИСКУРСУ

Волков Олександр

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Метафізика дискурсу вирішує проблему пояснення його впливу на існування. Це не традиційна метафізика, яка виходить з того, відповідно до Аристотеля, що перші причини і підстави знаходяться “за”, над або “поза” сущого, природою а безпосередньо в сущому, яке розглядається як субстанція, монада або суб’єкт [1]. Її можна вважати, за термінологією Стросона, дескриптивною і ревізійною, оскільки вона прояснює, як виникають і формуються основи існування, яким чином це відбувається, відповідно, то, як вони визначають присутність.

У дескриптивної метафізики Стросона, як відмічає Макєєва, основна увага приділяється відношенню мови і реальності [2]. Дескриптивна метафізика дискурсу має дещо інше призначення, оскільки в центрі її уваги стан суб’єкта і його здатність породжувати і змінювати світ. Саме тому об’єктом дослідження є суб’єкт, а не мова, хоча саме мова “є дім буття”, за М. Гайдеггером. У цьому контексті мова визначає онтологію суб’єкта, який використовує її можливості для самореалізації. Тому світ не розглядається як даність, а те, що породжується і конструюється за допомогою висловлювань.

За Стросоном сфера застосування дескриптивної метафізики – це опис структури мислення про світ, а ревізійний – зміна дійсності. Він вважає, що метафізики Аристотеля і Канта є дескриптивними, а Декарта, Лейбніца і Берклі – ревізійними [3]. Зарахування Аристотеля до дескриптивних метафізиків є вельми сумнівним, оскільки в своїй телеології він багато в чому спирається на Платона. Безумовно, розмежування двох видів метафізики має умовний характер, оскільки метафізика в обов’язковій мірою є ще і онтологією, яка визначає буття сущого. Крім того, аристотелівська метафізика включає в себе також телеологію, своєрідність якої прояснюється при розгляді політики.

А. Чанишев показує, що сутність політики Аристотель розкриває через її мету, а вона, на думку філософа, найвища – виховна, що полягає в тому, щоб виховувати громадян. Тобто, мета політики – благо, а благо, як мета політики, є справедливе, тобто загальне благо [4, с. 123]. Тому політик повинен шукати найкращого, того, що найбільш відповідає зазначеній мети. Якщо при розгляді політики аналізується телеологія, то можна піддати сумніву думку про те, що метафізика Аристотеля є дескриптивною.

Звернемо увагу, що держава Аристотелем визначається як дискурсивне утворення, в якому реалізується ідея вищого блага. Це телеологічне визначення, в якому очевидно вплив Платона, оскільки мова йде про блага життя. Аристотель також згадує про те, що держава існує “за природою”, що передбачає, що на нього поширюється метафізика як вчення про перші засади і причини [1, с. 379].

Виходячи з вищевикладеного, стає зрозумілим, що протиставлення дескриптивної і ревізійної метафізики не виправдовує себе при аналізі вирішення проблем існування, оскільки в наявності дискурсивна взаємодія, тобто єдність висловлювання і дії. Тому при розгляді соціальних проблем виправдовує себе тільки протиставлення традиційної метафізики і дескриптивної метафізики дискурсу. Виходячи з цього дескриптивною метафізикою дискурсу будемо вважати таку метафізику, в якій дескриптивна і ревізійна утворюють єдність. Можна не сумніватися, що вона визначає онтологію суб’єкта.

З позицій дескриптивної метафізики дискурсу, в вище зазначеному сенсі, педагогічним вважається будь-який дискурс, не тільки навчальний, а також філософський, релігійний, політичний та ін. Це пояснюється

тим, що кожен дискурс “веде за собою”, тобто визначає осмислення реальності, формує мети і оцінки, тим самим поведінку, вчинки, події. Оце визначається тим, що його елементом є концепт, як єдність поняття або слова, яке є ім’ям і дією, яке воно містить в собі або називає, провокує. Це таке поняття, яке зачіпає, пробуджує, викликає інтерес, являє собою цінність або її формує, визначає цілі і те, як вони повинні бути реалізовуватися.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Сочинения в 4-х т. Т.4. М.: Мысль, 1983. 830 с.
2. Макеева Л. Б. Язык, онтология и реализм. М.: Высшая школа экономики, 2011. 312 с.
3. Стросон П. Ф. Индивиды. Опыт дескриптивной метафизики. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. 328 с.
4. Чанышев А. Н. Аристотель. 2-е изд. М.: 1987. 221 с.

КОНЦЕПТ ЯК ЄДНІСТЬ СЛОВА ТА ДІЇ

Волкова Віра,

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

У кожного концепту, як показав У. Джеймс, є його єдиний сенс, що виключає всі інші, і якщо людина, що користується цим поняттям, не уявляє собі чітко, чи має вона на увазі при цьому той чи інший сенс, то це показує, що в її свідомості концепт сформований недосконало. Як бачимо, основна ознака концепту виявляється в тому, що в ньому втілюється конкретний зміст, на відміну від перцепту, в якому потік чуттєвих переживань не припускає розмежувань. Призначення концептів в тому, щоб з чуттєвого різноманіття “викроювати” окремі об’єкти, яким даються назви. За У. Джеймсом, вони використовуються для заміщення емпіричного матеріалу інтелектуальним [3, с. 41]. У результаті взаємодії концептів утворюються їх ланцюги вищого порядку відволікання, до яких можна віднести філософські категорії. Відповідно, за прагматизмом, цінність концепту залежить від користі його застосування.

Концепт складається із слова, образу і функції. Прагматичним правилом, за У. Джеймсом, є наявність в ньому практичного значення, то, як воно може використовуватися для досягнення мети. Безсумнівно, що головним в концепті є його функціональна роль. При цьому концепти перебувають між собою в гармонійному зв’язку, завдяки чому вони утворюють світи думки. За допомогою концептів відбувається переоцінка життя, тому що вони надають широту поглядів. У них може виникати ореол ідеальності, коли їх зв’язок з життям порушується. Як приклад, У. Джеймс наводить використання таких концептів як “боротьба проти рабства” і “демократія”. З точки зору засновника прагматизму концепти відіграють такі ролі: 1) є керівним початком життєвого досвіду; 2) вносять нові цінності; 3) набувають самостійного існування у вигляді “вічних істин” [3, с. 51].

З емпіричної точки зору концепт має такі недоліки: неможливість встановлення з їх допомогою причини і наслідків; відсутність “особистої” тотожності, оскільки він не піддається інтелектуальному тлумаченню; неможливість відображення з їх допомогою безперервності перцепт та ін. Американський філософ не погоджується з положенням про роль ідей Платона, який, на його думку, розглядає концепти як особливий

світ, що призводить до того, що результати інтелектуального пізнання стають неадекватними реальності. Саме ці аргументи зумовили заперечення метафізики.

Окреслені проблеми вирішуються в аналітичній філософії. Щоб прояснити, як це відбувається, апелюємо до “Логіко-філософського трактату” Л. Вітгенштейна, а саме, звернемо увагу на висловлювання: “Образ є модель дійсності”, – яке показує, що якщо в емпіризмі первинними виділяють чуттєві дані, в термінології У. Джеймса, – перцепт, то в аналітичній філософії такими розглядаються образи, оскільки вони породжують модель дійсності. Дійсність змінюється відповідно до їх своєрідності, що стає можливим, оскільки образ і факт, подібно масштабу, прикладається до неї (2.1512). Звернемо увагу, що логічний спосіб повинен відображати світ (2.19), тому сукупність всіх істинних думок є образ світу (3.01). Не випадково знак, за допомогою якого виражається думка, називається пропозиційним знаком (Satzzeichen), який є замаскованою формою вираження (3.143). Первинним знаком є ім’я, а пропозиція – дійсності, тобто, концептом.

Якщо концепт – це образ дійсності, то їх сукупність є концепцією, в якій проектується, якою ця дійсність має бути. Саме з цих позицій англійський аналітичний філософ Р. Пітерс досліджує призначення освіти. Він вважає, що освіта є тим, що ми свідомо придумуємо для себе та інших [2, с. 9]. Зрозуміло, що фактично концепція являє собою телеологію суб’єкта. Що ж означає створити концепцію? Для цього треба визначити сукупність концептів, які співмірні між собою і передбачають один одного. При створенні концепції освіти Р. Пітерс починає з того, що виділяє взаємозв’язок таких концептів як “освіта” і “реформа”.

Як стає очевидним, концепт стає єдністю поняття і дії. Це можливо, оскільки він, одночасно, належить як до іманентного, або переживань, так і трансцендентного, або ідеального, які утворюють в дискурсі єдність. Іманентного, оскільки концепт є поняттям, яке переживається, або висловлюванням, за допомогою якого вони виражаються. Трансцендентного, оскільки поняття має ідеальну природу і містить в собі опис сущого, що показує буття як цілісність. Ці зіставлення свідчать, що дескриптивна метафізика дискурсу не припускає заперечення традиційної, а ґрунтується на ній. Тому будь-яке їхнє протиставлення відкидається. У традиційній метафізиці досліджується, що представляють собою перші причини і підстави, якими вони повинні бути, щоб було можливе існування. Тут вони мають загальний характер, на що вказує проблема універсалій в середньовічній філософії. У дескриптивній метафізиці дискурсу допускається їх відмінність і своєрідність, оскільки кожен суб’єкт як монада є самостійним, неповторним і унікальним.

Список використаних джерел

1. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М. : Наука, 1958 (2009). 133 с.
2. Волков А. Г., Пешев О. О., Семикин М. А. Аналитическая философия образования Ричарда Стенли Питерса. Мелитополь: Люкс, 2016. 124 с.
3. Джеймс У. Введение в философию; Рассел Б. Проблемы философии. Пер. с англ. М. : Республика, 2000. 315 с.

РЕФЛЕКСІЯ ЯК СКЛАДНИЙ СОЦІАЛЬНИЙ, КУЛЬТУРНИЙ І МИСЛЕННЄВО ДІЯЛЬНІСНИЙ ПРОЦЕС ОСЯГНЕННЯ ТА ПЕРЕТВОРЕННЯ ДІЙНОСТІ

Воронкова Валентина

Запорізька державна інженерна академія

e-mail: valentinavoronkova236@gmail.com

Термін «рефлексія» включає процеси і функції, пов'язані з мисленнєвими процесами осягнення та перетворення дійсності, що визначають мультиакти-проекції досліджуваного феномена (об'єкта, процесу) у когеренції зі спостереженнями, аутоаналізом, аутогностизацією, тобто осягненням його глибинного смислу. Рефлексивні моделі надають можливість суб'єкту дискурсоосмислювати об'єкти-предмети-феномени-факти соціуму-світу-природи-людини-Всесвіту в їх процесуальності.

Рефлексія як складне пізнання пов'язане з сумнівами, власним аналізом досвіду, роздумами, суперечностями, аналізом власного психічного стану. Рефлексія не тільки розглядає чи формує систему понять, але й співвідносить їх з дійсністю, відшукуючи напрями підвищення ефективності методів, що використовуються. Рефлексія – це історія становлення, зміни і народження нових філософських чи культурологічних понять, проблем, теорій, парадигм, що намагаються осмислити себе у горизонті історії культури та світу, що саморозвивається, регламентація пізнавальної діяльності для отримання об'єктивної дійсності.

Рефлексія як складний соціальний, культурний, мисленнєво-діяльнісний феномен корелює до суспільства, культури, людини, осмислюючи всі деталі, нюанси, компоненти досліджуваних явищ чи процесів, що динамічно розвиваються.

Рефлексія проникає в морфологію дискурсоосягнення досліджуваного об'єкта чи предмета та за допомогою своїх засобів конструює категоріально-парадигмально-кластерний апарат з метою дискурсуосвідомлення складних соціальних (економічних, культурологічних) процесів глобалізації, інформаційного чи інноваційного суспільства, осягнення їх категорійного апарату та місця і ролі людини у цих процесах.

Саме рефлексія як складний мисленнєвий процес дає можливість осягнути всі процеси, смисли, індекси, ейдетико-конструктивні мультиобрази, що виникли у диференційованих соціокультурних та онтологічних процесах, а вже динаміка менталмоделей здійснюється у формулюванні матриць культурно-історично-генезисних універсалій чи парадигм.

Рефлексія як складний мисленнєвий процес забезпечує взаєморозуміння і комунікацію між вченими, сприяє поглибленню сучасних культурно-історичних та онтологічних процесів у кореляції з культурними, естетичними, етичними, філософськими, метафізичними, соціологічними, політичними, психологічними, категоріями, що інтерпретують дійсність

Рефлексія сприяє дискурсузагальненню матеріалу, що аналізується, резюмуючи процеси симетрії і асиметрії, результуючи погляди опонентів та універсалії, вироблені історією філософської думки. Рефлексія як складний методологічний процес трансформує максими і закони у терміни і поняття, інтерпретує їх у різноманітних модифікаціях, визначає смисли і значення у залежності чи культурного явища чи процесу. від культурологічних цілей і задач, створює інформоделі соціального

Рефлексія як енергетичний феномен допомагає філософам досягнути результати актів, процесів і функцій, знаків і символів, що формують принципи і тези конструктів, що репродукують сучасну дійсність. Рефлексія ставить своєю метою пояснити облаштування соціального і природного світу.

Рефлексія осмислює функції, генезисно-еволюційні процеси з метою знаходження новаційних еталонів, систем цінностей, нормативів і принципів концептів, в основі яких процеси культуротворчості. Рефлексія регламентує не тільки пізнавальну, культуротворчу, але й праксеологічну діяльність. Культуротворчість як складова практичної сторони рефлексії ставить своєю метою пояснити не тільки освоєння світу, але й задоволення потреб людини, створюючи модель чи формуючи процес її побудови, що є основою когнітивно конструктивної методології.

В контексті аналізу різноманітних процесів рефлексія включає концептуальну (пояснюючу) частину та інструментальну (передписуючу). У свою чергу поняття, що формуються рефлексивними процесами є як дескриптивні, так і конструктивні у відношенні до побудови тієї чи іншої моделі. Концептуальна модель рефлексії будується як система понять, що пояснюють гносеологічне призначення досліджуваного феномена, смисл їх введення у науковий обіг шляхом вирішення проблеми та створення її моделі у конкретній соціокультурній площині.

Рефлексія створює концептуальну модель, що є теоретичним обґрунтуванням системи конкретних процедур мисленнєвого процесу (процесів), що дозволяють реконструювати світ шляхом застосування проектно-конструктивного підходу. Таким чином, рефлексія - це методологічний процес концептуального моделювання світу та пояснення культурного знання світу, природи, людини, Всесвіту.

Рефлексія як мисленнєво-діяльнісний процес дозволяє людині використати методологію як атрибутивну характеристику мисленнєвої діяльності, що будується на принципах конструювання, моделювання свого об'єкта, передбачуючи використання неklasичної раціональності. Мета рефлексії як мисленнєво-діялісного процесу – створення культурних артефактів, а також репрезентації практики у створених культурних артефактах. Об'єкт рефлексії включає як пізнавальну, так і перетворюючу діяльність, яка потребує більш глибокої рефлексії щодо створення моделі (матеріального чи культурного артефакту) щодо перетворення дійсності.

В результаті використання законів і принципів рефлексії як мисленнєвого процесу відбувається розширення ареалу її застосування, культивування не тільки науки, але й перетворення всіх сфер життєдіяльності у сукупності з педагогічними, психологічними, управлінськими та іншими духовно-практичними перетвореннями.

Рефлексія тим корисна, що вона має справу не тільки з ідеальними об'єктами, які конструює, але й конструюванням артефактів культури (живопис, література, архітектура, технічна діяльність).

На кінець відмітимо, що рефлексія допомагає розвивати мислення, сприяє своєму саморозвитку і самоствановленню як особистості, тому слід працювати над своїм мисленням, яке розвиває не тільки свої фізичні, фізіологічні потреби (А.Маслоу), а й сприяє своєму духовному самозвеличуванню.[3] Працюючи над розвитком свого мозку, ми будемо формувати ідеали добра, краси, справедливості, моральності. Саме тому рефлексію слід розглядати як розвиток свого мислення, свого зростання, свого самовдосконалення. Рефлексія – це методологія інноваційного процесу, що репрезентує культуротворчість

Для пояснення рефлексії як «мислення про мислення» звернемося до твору Двека Керола «Налаштуйся на зміни. Нова психологія успіху, який говорить, що сьогодні слід розвивати мислення, налаштоване на зміни, успіх, інновації: «спосіб мислення, націлений на зростання, базується на вірі у зміни» [1, с. 233]; слід

проводити «майстер-класи» про мислення [1, с.238], які формують рефлексію; «мозкологія» формує мислення [1, с.242].

Звернемося ще до одного твору Брайан Трейсі «Максимум успішності. Стратегії і навички для розкриття прихованого потенціалу», для якого розвиток рефлексії сприяє особистісній, так і діловій трансформації. [2, с.16]. «Правильно застосувавши свою суперсвідомість, ви можете розв'язати будь-яку проблему, подолати будь-яку перешкоду й досягти мети, якої прагнете всім серцем» [2, с.169].

Отже, завдяки рефлексії як складного соціального, культурного і мисленнєво-діяльнісного процесу осягнення та перетворення дійсності вдається здійснити синтез побудови концептуальної та інструментальної рефлексивної мисленнєвої моделі, у яких концентрується культуротворчість та сприяти розвитку «мислення про мислення», що в цілому налаштовані на саморозвиток особистості.

Список використаних джерел

1. Двек Керол. Налаштуйся на зміни. Нова психологія успіху / пер. з англ. Юлія Кузьменко. К.: Наш формат, 2017. 288 с.
2. Брайан Трейсі. Максимум успішності. Стратегії і навички для розкриття прихованого потенціалу. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2018. 334 с.
3. Олексенко Р. И. Философия устойчивого развития в эпоху глобализации / Р. И. Олексенко // Гилея: научный вестник. - 2015. - Вып. 100. - С. 175-179

ПРИНЦИП ІНДИВІДУАЛІЗМУ В УКРАЇНСЬКОМУ КОНТЕКСТІ.

Гапченко Олена

Хмельницький національний університет

e-mail: gapchenkoov@ukr.net

Зміст гуманістичної філософії, становлення якої відбувалося в Україні в другій половині XVI – першій половині XVII ст., великою мірою визначають проблеми морального і громадянського виховання особистості. Високоморальна людина, з громадянською відповідальністю, патріотичними почуттями, усвідомленням цінності таких якостей, як гідність, справедливість, свобода, рівність, освіченість, толерантність, працьовитість постає центром філософського і педагогічного дискурсу XVI – XVII ст.

Орієнтуючись на виховання особистості та її індивідуальних якостей, що було наслідком проникнення в Україну західноєвропейських впливів, передусім через систему освіти, філософська думка України другої половини XVI – першої половини XVII ст. ґрунтувалась на дотриманні традицій православної київсько-руської духовності з її високою оцінкою “внутрішнього”, духовного розуму, традиційно спрямованого на самопізнання і богопізнання. Водночас українськими мислителями обґрунтовується необхідність удосконалення так званого “зовнішнього” розуму, а отже, цінності освіти й свободи, що ведуть до нього. В гуманістичному дусі людський розум характеризується як необмежений та вільний у своїй творчій могутності засіб морального вдосконалення.

Велика увага надавалась вихованню в людині доброчесностей, гідності й доблесті. Ці чесноти розглядались в українській філософській думці XVI-XVII ст. не лише Божим даром, а в першу чергу наслідком виховання, самовдосконалення, праці людини над собою впродовж усього життя. Однією з найвищих чеснот людського життя вважалась свобода. Архетип свободи є наскрізним для українського світогляду загалом. В

українській гуманістичній традиції свобода постає великою цінністю, значним суспільним ідеалом, до якого повинна прагнути людина.

Важливим аспектом формування гуманістичного ставлення до проблем особистості була вимога використовувати природний розум і кмітливість, виховувати в людині гідність й самоповагу - якості, що належать самій особистості. Наявність подібних думок в українській філософській традиції свідчить про стійкі тенденції формування гуманістичного мислення.

Моральний ідеал, що формулювався гуманістичною філософією, не заперечував традиційно християнських добродішностей, водночас він творився завдяки визнанню значущості цінностей земного життя, енергійної, діяльної людини, яка досягає успіху, свободи, багатства, поваги громадян. Високо цінувалося також творче начало в людині, акцентувалася увага на необхідності розвивати її природні нахили і здібності.

У дусі гуманістичного ставлення до людини, до потреб її духовного та морального виховання суттєве значення надається таким людським чеснотам, як мудрість, розум, знання, освіченість, свобода. Досить вагомою стає поширена в гуманізмі думка, що авторитет людини визначається її розумом і тим корисним, що вона може дати людям і суспільству. Поважне місце у справі морального вдосконалення відводиться фізичній праці. Українські мислителі радили привчати молодь до постійної праці, учили її долати різні труднощі, утримуватись від розкоші й прагнути реалізовувати себе як вільну особистість.

Важливою складовою філософської думки України другої половини XVI – першої половини XVII ст. була ідея формування людини-громадянина, що підпорядковує особисті інтереси громадським, служить батьківщині, прагне особистісного самоутвердження та свободи. В українській свідомості цього часу не спостерігається протиставлення інтересів окремої особи інтересам суспільства. Характерний для європейського ренесансного мислення принцип індивідуалізму в українському контексті передбачав наявність у людини прагнення до розвитку, до звільнення від обтяжливих зв'язків середньовічного суспільства, утвердження природних прав і гідності людей, засвідчував прагнення до гармонійного розвитку людини, зміцнення розуму, до визнання цінності людської особистості.

Показовим є те, що індивідуальна діяльність у мисленні українських гуманістів набуває цінності у зв'язку з діяльністю для досягнення загального блага. Ренесансна абсолютизація і героїзація особистості в українському контексті становлення гуманістичних засад вітчизняної філософії доповнювалася визнанням її як суспільно значущого діяння. Герої творів українських авторів є яскравими індивідуальностями, але без обмежень егоїзму. Вони, звісно, дбають про особисту доблесть і славу, але здобувають вони їх, як правило, під час виконання громадянського обов'язку. Вважалося, що індивідуальне благо можна і необхідно поєднати із суспільним. Навіть більше, приватні інтереси, на їх думку, повинні підпорядковуватися спільному благу.

Таким чином, завдяки проникненню гуманістичних ідей в Україну в другій половині XVI – першій половині XVII ст. відбуваються серйозні зміни у світоглядному обґрунтуванні засад вітчизняної філософії: на зміну середньовічному аскетизму, самозаглибленості, зосередженні на внутрішньому духовному світі приходить ідея утвердження людини в різних сферах діяльності. Формується ідеал всебічно розвиненої особистості, проголошується право людини на свободу, на задоволення її земних і духовних потреб. Українські гуманісти зробили крок до реабілітації матеріально-чуттєвого світу і чуттєвої природи людини. Попри домінування релігійних цінностей, в окресленні меж людського існування належне місце відводиться земним потребам та інтересам людини. Загалом поширення в Україні ренесансно-гуманістичних ідей спричинило творення нового образу людини і світу, ставлення до людини як творчої особистості, здатної творити і змінювати світ.

З позицій гуманістичного мислення людина визначалась не лише як істота, що мусить реалізувати Божий промисел на землі, але й силою, що активно втручається в перебіг подій земного життя, займає свою позицію в конфлікті добра і зла. Відійшовши від абстрактного розуміння категорій добра і зла, українська філософія другої половини XVI – першої половини XVII ст. розуміє під ними цілком реальні, конкретні суспільні явища і конкретні людські вчинки. Добром вважалося все те, що було вигідне і корисне для українського народу, суспільства і православної церкви, а зло – це все те, що шкодить інтересам українського суспільства і української людини.

Образ людини активної, моральної і успішної формувався значною мірою завдяки усвідомленню значущості людського розуму в житті, освіченості, свободи, навіть практицизму. Важливими факторами, які формують особистість, виступають індивідуальні здібності, власна праця, право вибору людиною свого стилю життя і напрямів діяльності. Віра у велич і творчі можливості людини виступали стимулом для саморозвитку особистості.

Можна констатувати, що українській думці другої половини XVI – першої половини XVII ст. значною мірою притаманне ренесансне бачення людини, розуміння її громадянського призначення в потоці історичних подій і життєвих перетворень. Властиві середньовічному мисленню провіденціалізм і фаталізм у творчості вітчизняних авторів відходять на задній план. Натомість людина розглядається як вільна і активна дійова особа в житті та історії. Показовим для розвитку української філософії цього часу було звернення до проблем формування особистості, яка акумулювала яскраві індивідуальні якості, високі патріотичні почуття й громадянську свідомість. Значущість виховання їх підвищувалась у часи духовних і військових протистоянь, що було характерно для українського життя XVI-XVII ст.

Водночас, культивуючи тип сильної, героїчної особистості, українська свідомість не заперечує таких громадянських цінностей, як свобода, рівність, братерство, здатність захищати християнство і християн. Усвідомлювалась потреба у зміцненні національної свідомості й патріотизму. Любов до Вітчизни, відповідальність за долю Батьківщини, готовність служити її інтересам вважались головними критеріями в оцінці її дій і справ людини. Великою мірою зосереджуючись на поєднанні індивідуальних і суспільних якостей в людині, визначалися основні ціннісні орієнтири розвитку української спільноти.

Найбільш значущими для розвитку особистості вважались такі риси, як свобода, моральні доброчесності, талант, здібності, благородство, військова відвага і доблесть, діяльність на користь суспільства, подвижництво. Високо цінилися наполегливість людини у досягненні своїх цілей, дисциплінованість у діях, постійне самовдосконалення. Набуття довершеності фізичних і моральних сил людини, благородства, мужності і героїзму виступало одним з головних завдань.

Список використаних джерел

1. Нічик В.М., Литвинов В.Д., Стратій Я.М. Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні.– К.: Наукова думка, 1991.
2. Філософія Відродження на Україні. – К.: Наукова думка, 1990.
3. Зизаний Стефан. Казанье святого Кирилла. – Вильно, 1596.
4. Кленович С. Роксоланія // Антологія української поезії. – К.: Дніпро, 1984.
5. Смотрицький Г. Предсловіє к благоу и православному всякаго чина, возраста же и сана читателеви // Українська література XIV-XVI ст. – К.: Наукова думка, 1988.
6. Пам'ятки братських шкіл на Україні. – К.: Наукова думка, 1988; Анонім. Пересторога // Українська література XVII ст. – К.: Наукова думка, 1987.

7. Євлевич Х. Лабіринт // Українські гуманісти епохи Відродження. Антологія. Т.2. – К.: Вид. С.Павличко „Основи”, 1995. – С.250-266.
8. Литвинов В.Д. Ренесансний гуманізм в Україні. Ідеї гуманізму епохи Відродження в українській філософії XVI - початку XVII ст. – К.: Вид. С.Павличко „Основи”, 2000.

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ В СИСТЕМІ ЦІЛЕПОКЛАДАНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ГАЛУЗЕВОЇ ОСВІТИ

Глебова Наталія

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Дослідження соціальної компетентності особистості в сучасному українському соціумі торкається питання трансформаційного, багато в чому й радикального перезавантаження світоглядно-ціннісних засад становлення сучасного фахівця в освітньому просторі. Соціальні компетентності набувають особливого значення в умовах переходу до ринкових світоглядних установок і можуть слугувати адекватною формою реагування особистості на ринкову модернізацію соціального простору, яка диктує галузі професійної освіти потребу усвідомлення умов індивідуалізації дій особистості, водночас з тим забезпечуючи формування в особистості «світоглядної системи, здатної знаходити дієві та ефективні механізми самореалізації себе у соціумі» [2]. Ця потреба не виключає впливу чинника саморозбудови особистості, потреби в конструюванні й виборі нею власного образу в чинному світі, своєї соціальної ролі та цінностей. Актуальність такого запиту потребує деталізованого розгляду підходів до розгляду категорії соціальної компетентності крізь призму міждисциплінарних досліджень формування сучасного фахівця та його успішної соціальної інтеграції. Констатуючи, що сучасний випускник професійно-освітнього закладу сьогодні зобов'язаний усвідомлювати нові можливості, ми виходимо з того, що соціально орієнтований професійний розвиток особистості дозволяє їй бути суб'єктом «модифікації норм, моделей соціальної активності», розвинути в собі необхідний «світоглядний і поведінковий плюралізм», що забезпечує «розуміння нових реалій та нових можливостей для умовно автономного існування людини» в сучасному соціумі. Дослідники констатують потребу моделювання таких особистісно орієнтованих світоглядних комплексів професійного становлення індивідів, в яких соціальні компетенції набувають характеристик засобу збереження автономії в реалізації індивідуальних життєвих стратегій, прагнення до координованого з соціумом «соціального самобудування» [3], що ґрунтується на вмінні особистості аналізувати умови свого соціального буття та її практичній готовності до соціальної та професійної мобільності. Це означає, що особистість повинна оволодіти вмінням знаходити альтернативні варіанти «майбутніх сценаріїв» своєї життєдіяльності на базі етичних цінностей, соціально-економічних, соціально-правових знань та розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній, соціальній діяльності [5]. Саме тому соціальна компетентність особистості стає соціально значимою і актуальною уже на етапі системної підготовки професійних кадрів у різних галузях, що забезпечує професійну освіту людини шляхом набуття професійних і соціальних компетентностей та супровід процесу його соціальної, культурної чи професійної інтеграції в суспільне життя. Цей підхід визначає людську реальність як реальність соціально сконструйовану і приділяє особливу увагу дослідженню взаємозв'язків між

особистісними аспектами розвитку фахівця в контекстах взаємодії з соціальними, освітніми і професійними інститутами і легітимізує статус соціальної компетентності на засадах інтеграції багатьох професійних і життєвих компетенцій, як елементів соціальної свідомості й актуалізує ті напрямки соціології і методології професійної освіти що ведуть до певного знання і предмет інтересу яких становлять елементи соціального не як "ідеї" або теорії[4], але те, що вважається таким «знанням» і «компетенцією» [6] .

Оскільки мова йде про збереження особистісних і соціалізаційних потенцій для подальшої продуктивної професійної самореалізації особистості, згадані вище площини розгляду насамперед стають предметом розгляду при виробленні моделей дослідження та розробки прикладних методик формування соціальної компетентності. Результати аналізу наукових і методичних джерел щодо досліджуваного феномену соціальної компетентності, його змістового наповнення, особливостей прояву та застосування, ціннісної основи дають підстави стверджувати, що ключовими поняттями для його визначення є „здатність”, „спроможність”, „готовність”, а також такі ознаки, як успішна взаємодія, розв’язання проблемних ситуацій у процесі міжособистісної взаємодії, виконання соціальних ролей, соціум, середовище, спрямування на розвиток соціальної компетентності фахівця. Оскільки практичний аспект характеристики соціальної компетентності фахівця передбачає дослідження ефективності реагування особистості й досягнення нею реальних цілей в певному соціальному контексті з використання відповідних для цього методів, ґрунтуючись на вищевикладеному та матеріалах авторських глибинних інтерв’ю і пошукового соціологічного дослідження[1] можемо висувати наступне:

- соціальна компетентність є необхідною умовою успішної діяльності майбутнього фахівця, що передбачає засвоєння соціальних знань, умінь і навиків, необхідних для виконання соціальних функцій, які блокують можливість конфлікту з соціальним середовищем, тобто є важливим компонентом його професіограми.
- процес набуття соціальних компетентностей набуває ролі однієї з найважливіших регулюючих функцій в структурі соціалізації особистості, що ґрунтується на її суб'єктивних потребах і різного рівня зв'язках з соціальним середовищем, в тому числі – ставленні особистості до себе як до компетентного суб'єкта соціальних відносин, чий ступінь зрілості виражається в здатності приймати компетентні рішення і свідомо здійснювати вибір в складних ситуаціях.
- дослідження засвідчують переваги наявності сформованої і усвідомленої індивідом системи власних взаємин з соціумом і структурами соціальних цінностей для вибору життєвого і професійного шляху, адаптації до умов діяльності, досягнення високого рівня особистісної компетентності і позитивних результатів власної діяльності, при цьому соціальна компетентність як елемент саморозвитку особистості корелюється рівнем включеності особистості фахівця у різноманітні види діяльності та задоволеності від своєї діяльності.
- основним принципом розвитку соціальної компетентності особистості провідними галузевими фахівцями визначаються трансформація і видозміни смислових утворень особистості в процесі навчання і професійної діяльності внаслідок позитивної динаміки і змістовності соціальних комунікацій, що містять ознаки надситуативної активності і установок, в ході яких особистість актуалізує для себе ті чи інші фрагменти соціальної дійсності, як частину особистісної ціннісної системи.
- умовою продуктивного дослідження і визначення параметрів соціальних компетентностей галузевого фахівця визначаються перспективно орієнтовані стратегії і тактики «прочитання» значимого для особистості фахівця соціального змісту певних професійних ситуацій, чинників виникнення і засобів управління ними, особистісних мотивів, рівня самоусвідомлення особистістю власних станів, дій, властивостей впливу цих дій в контекстах соціальних зв'язків особистості.

- час навчання навчання майбутнього фахівця як особистості і залучення його до суспільного життя як активного дієвого суб'єкта є періодом від переведення з позиції об'єкта педагогічного впливу на позицію суб'єкта навчально-професійної діяльності і далі – суб'єкта професійного розвитку.
- усвідомлення потреби саморозвитку в напрямі набуття соціальних компетентностей може бути виділений як один з основних внутрішніх механізмів соціального розвитку особистості, що трактується як якісна зміна в свідомості і поведінці особистості, що може призводити як до особистісного зростання (самовдосконалення, компетентнісного зростання), так і до деформації (деградації) особистості.
- в контекстах освітніх впливів смислове тлумачення соціальних компетенцій набуває значення освоєння і продуктивна трансформація особистістю різних сторін соціальної дійсності, що виступає як «вироснування» у власній індивідуальній формі практичних умінь інтерпретації життєво важливих ситуацій, учинків і засобів управління ними, що характеризується розвитком уявлень суб'єкта діяльності і носія компетентностей про способи і засоби діяльності в соціумі та формуванням його власної професійно-соціальної ідентичності.
- оптимально розвинуті суб'єктні характеристики особистості сприяють розвитку й розширенню соціальних зв'язків та збільшенню їх різноманіття (шляхом включення в нові види діяльності і нові життєві ситуації) створюють принципово нові внутрішні можливості для розвитку соціально компетентної особистості.
- оскільки у безперервному розвитку якостей особистості та продуктивної діяльності, в їх взаємодії формується усталене мотиваційно-ціннісне ставлення до тієї чи іншої сфери діяльності, важливою є роль середовища, що вмотивовує особистість до діяльності з виявлення значущих зв'язків з соціумом, подальшої соціальної та професійної самоідентифікації.

Список використаних джерел

Глебова Н. І Матеріали глибинних інтерв'ю і пошукового соціологічного дослідження за темою докторського дисертаційного дослідження «Методологічні засади формування соціальної компетентності фахівців водного транспорту України в умовах неперервної професійної освіти»(затверджено Вченою Радою Мелітопольського державного педагогічного університету (протокол № 5 від 2.12.2016 р.).

1. Зубов В. О. Кроскультурний пастись в умовах глобалізації: світоглядний аспект. - К. : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2014. - 278 С.
2. Нечитайло Ірина Сергіївна. Системно-кодова концепція взаємодії суспільства та освіти. автореф. дис. ... д-ра. соціологічних наук: 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології. / Ірина Сергіївна Нечитайло. – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Міністерство освіти і науки України, Київ, 2017. – 39 с
3. Равен Д. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 396с. С. 21.
4. Barrow L., Brock Th., Rouse C.E. Postsecondary Education in the United States : Introducing the Issue [Електронний ресурс] // Postsecondary Education in the United StatesThe Future of Children, Vol. 23, No 1, Spring 2013. - Режим доступу : <http://www.futureofchildren.org/futureofchildren/publications/journals/article/index.xml?journalid=79&articleid=578>
5. Kanning U. P. (2014). Social Competence – an Overview of Contemporary Research and Practice / U. P. Kanning, M. Norenburg // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – 2014. – Т. 19, Вип. 2. – С. 141-153. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2014_19_2_17

АНАЛІЗ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

Головчак Єлізавета

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Волкова В.А.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Ціннісні орієнтації є дуже складним утворенням, однією з найголовніших характеристик особистості в її відношенні до самої себе і до суспільства. В них виявляються різноманітні рівні взаємодії внутрішнього та зовнішнього, ступінь осмислення оточуючого світу і свого Я, специфіка життєвого досвіду особистості, її потреб, інтересів, ідеалів. Але, виступаючи як глибоко особистісні та неповторні, вони обумовлені всією соціальною практикою, суспільним відношенням, системою навчання та виховання.

С. Рубінштейн стверджує, що цінності мають бути засвоєні, прийняті особистістю шляхом власних зусиль, внутрішньої моральної роботи вихованця [2, с. 637]. І. Бех підкреслює, що шлях глибокого усвідомлення духовних цінностей вимагає складної та специфічної роботи з когнітивно-емоційного оцінювання свого життя. Тому сучасна освіта, вважає вчений, повинна бути спрямована на розвиток самоусвідомлення внутрішнього світу особистості, змістовної характеристики її ціннісної системи, тобто орієнтована на особистість [1, с. 124].

Дослідження ціннісних орієнтацій підлітків проводилося в два етапи і в різні часові відрізки – на початку і в кінці навчального року.

М. Рокич розрізняє два класи цінностей: термінальні – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні – переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є переважним в будь-якій ситуації. Це ділення відповідає традиційному діленню на цінності-цілі і цінності-засоби.

Наступне дослідження в поточному періоді було проведене за методикою Ш. Шварца, адаптованою і стандартизованою В. Карандашевим. Перша частина опитувальника («Огляд цінностей») призначена для вивчення нормативних ідеалів, цінностей особистості на рівні переконань, а також для виявлення структури цінностей, що найбільше впливає на особистість в цілому, але не завжди виявляється в реальній поведінці.

Ш. Шварц групує окремі цінності відповідно до спільності цілей в ціннісні типи. Всього десять мотиваційних типів: влада, досягнення, гедонізм, стимуляція (є похідним від потреби в новизні, нових переживань), самостійність, універсалізм (розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх людей і природи), доброта, традиції, конформність (стримувати схильності, що мають негативні соціальні наслідки), безпека (для інших людей і себе, гармонія, стабільність суспільства і взаємин).

Друга частина опитувальника («Профіль особистості») спрямована на вивчення цінностей особистості, що реально діють, індивідуальних пріоритетів, що найчастіше виявляються в поведінці людини.

При первинній обробці даних по кожній частині опитувальника («Огляд цінностей» і «Профіль особистості») обчислюється середній бал для вибраних випробовуваним відповідей відповідно до ключа. Величина цього середнього балу по відношенню до інших дозволяє судити про міру значущості цього типа цінностей для випробовуваного.

Найбільш значимі термінальні цінності – «цікава робота» (4,33), «щасливе родинне життя» (4,15), «наявність хороших і вірних друзів» (4,12), «здоров'я» (4,10). Найменш значимі цінності – «спокій в країні, мир» (2,95), «отримання задоволення» (3,18), «суспільне визнання» (3,18).

Аналіз даних по «інструментальних цінностях» показав, що в даній групі підлітків вищий ранг займають «життєрадісність», «освіченість», «чесність», «раціоналізм».

Аналіз показників, отриманих за методикою Ш. Шварца на початку року на рівні нормативних ідеалів виявив, що найбільшу значущість для представників досліджуваної групи мають такі типи цінностей, як «досягнення» (4,07), «самостійність» (3,76), «добродія» (3,78).

Аналіз даних по другій частині опитувальника («Профіль особистості») показав, що на рівні індивідуальних пріоритетів найбільшу значущість для випробовуваних підлітків мають такі типи цінностей, як «самостійність» (2,44), «добродія» (2,06) і «досягнення» (1,93), а найменшу значущість – «традиції», «конформність».

Показниками сформованості ціннісних орієнтацій є не лише міра засвоєння базових цінностей, а й міра їх віддачі. Тому формування цього феномену передбачає організацію такої діяльності, у котрій розвиваються якості, які дозволяють людині діяти самостійно, ініціативно й творчо.

Нами було розроблено та проведено тренінгове заняття, яке спрямовувалось на визначення життєвих цінностей та цілей дітей 14-15 років. Мета – підвести учнів до усвідомлення свого життя, розвивати здатність прислухатися до своїх потреб, визначати свої цілі й життєві шляхи.

Тренінг складається із чотирьох етапів. Перший етап – вступ. Завданням є створення умов для спільного та індивідуального існування в грі. Він складається із двох вправ: «Знайомство», де учні називають своє ім'я, хобі реальне та бажане. При виконанні цього завдання спостерігалась тенденція важкого визначення з своїми захопленнями, бажаннями та хобі. Друга вправа – «Прийняття присяги», де ведучий оголошує правила групи.

Другий етап складається із двох вправ. Завданням є розвиток уявлення дітей про своє минуле, сьогодення та майбутнє. У першій вправі – «Стріла життя», учні відверто розповідали про свій вибір та місце розташування на об'єкті. Нами було зроблено висновок, що переважна більшість підлітків бачить себе не на початку шляху, а в кінці. Це свідчить про визначеність у свої бажаннях.

Проаналізувавши малюнки у другій вправі – «Лінія життя», можна зробити висновок, що більшість учнів своє минуле характеризує як невіддале, а своє майбутнє бачить у рожевих тонах радісним та щасливим. Переважна більшість вважає, що вони на етапі змін, тобто посередині лінії життя.

Під час обговорення у вправі «Мій життєвий шлях» висвітлюється зв'язок минулого й сьогодення, сьогодення й майбутнього та чим відрізняється минулий шлях від сьогодення й майбутнього. Під час проведення цієї вправи спостерігалось небажання висловлювати власні почуття, виникали бар'єри які створювались учасниками.

Наступна вправа – «Скринька довіри». Учасникам пропонується висловити власну думку з приводу написаного твердження, яке вони витягнуть. Підлітки висловлювались досить жваво, але не відчувалось відвертості в їхніх словах.

Після виконання вправи «Досягнення мети» подорожанин розповідає про своє враження, свої почуття, переживання, що йому допомагало, що для нього було складним, і як він себе почуває, коли досяг своєї мети.

Під час обговорення у вправі «Моя цінність» спостерігалась тенденція, що в більшості учасників переважає цінність матеріального забезпечення та розваг. Менш важливе місце для учнів посідають цінності природи, мистецтва та добробут інших.

У вправі «Мої досягнення» нами було відмічено, що майже кожен учасник намагався привернути до себе увагу та привести більш цікаву для однолітків історію, чим уже були промовлені до нього.

Основним завданням четвертого етапу є перевірка вміння учасників тренінгу ставити мету та планувати шляхи її досягнення, спираючись на позитивний досвід та цілі.

На початку тренінгу відчувалось, що підлітки не мали настрою на співпрацю. Після декількох вправ почала відчуватись цікавість стосовно висловлювання своїх думок та почуттів, відвертості та зацікавленості в самому процесі та його результаті.

Незважаючи на те, що в кінці навчального року в експериментальній групі орієнтації змінилися, в цілому по групі підлітків в кінці навчального року цінності розподілилися також як і на початку року, тобто пріоритетними є «цікава робота», «наявність хороших і вірних друзів», «любов», щасливе родинне життя», «здоров'я». Цінними для підлітків є також «активне діяльне життя», «пізнання», «матеріально забезпечене життя». Інші цінності мають для них мале значення.

«Інструментальні цінності» – «життєрадісність», «чуйність», «раціоналізм», «освіта» – переважають.

З аналізу даних, отриманих по вторинному опитуванню за методикою Ш. Шварца виходить, що на рівні нормативних ідеалів (тобто на рівні переконань) для даної групи підлітків найбільш значимими є особисті досягнення, найменшу значущість мають такі цінності, як традиції, влада, конформність.

На рівні індивідуальних пріоритетів (тобто в конкретних вчинках) найбільшою мірою виявляються такі цінності як самостійність, доброта, універсальність.

Ціннісні орієнтації є результатом осмислення, усвідомлення, прийняття та засвоєння загальнолюдських принципів життя, поведінки людини в суспільстві, прищеплення моральних якостей та професійних цінностей.

Процес формування добropорядного громадянина України є наслідком процесу соціалізації, яка відбувається під впливом значної кількості обставин та чинників: держави, суспільства, сім'ї, неформальних груп, засобів масової інформації, релігії та багатьох інших.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Наукові засади та принципи функціонування особистісно зорієнтованих виховних технологій. *Особистісно-орієнтована освіта в умовах гуманітарної гімназії (проблеми, досвід, перспективи)*. Миколаїв, 2000. С. 4 - 9.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. 720 с.

ІНФОРМАЦІЙНА ВІЙНА В СУЧАСНОМУ СВІТІ ЯК ЗАСІБ ВПЛИВУ

Дар'я Гончарук, Катерина Українець

Науковий керівник: ст. викл. Маскевич О. Л.,

Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ

e-mail: darya.goncharuk.98@gmail.com

Війна інформації на сьогодні стала одним з найнебезпечніших видів зброї. Користуватися компроматами, виливанням бруду, підкиданням неправдивої інформації, намаганням за допомогою інформації ввести в оману стало для багатьох сенсом життя.

Інформація має вплив на маси, тобто за умови вдалого маніпулювання свідомістю мас можна досягти практично будь-якої мети: знищити опонента, прибрати з дороги конкурентів чи розпалити війну.

У сучасному світі інформація вважається мало не одним з найважливіших ресурсів. Відносно політичного простору інформація встигла стати основним інструментом інформаційно-психологічної війни. Інформаційна війна є одним з аспектів стратегії зовнішньої політики держави, поряд з нею проводиться введення різних обмежень і санкцій.

Головний інструмент інформаційної війни – візуальний вплив та маніпуляція. Найжахливіше – в сучасних війнах немає “відвертої брехні”. Головне завдання державних відомств з інформаційної безпеки – не допустити її поширення. У сучасних війнах активізувався перехід від геополітики до неополітики – роботі з образами та смислами. Через ЗМІ у суспільства формується позитивне або негативне ставлення до зовнішньої і внутрішньої політики держави, іміджу ідей та пропаганди моральних цінностей. Іншими словами створюється позитивний або негативний бренд країни.

Зважаючи на роль інформації у сучасному світі, американський дослідник Маклюен виводить цікаву тезу, яка звучить так: "Істинно тотальна війна - це війна за допомогою інформації".

Мета інформаційної війни - послабити моральні і матеріальні сили супротивника або конкурента та посилити власні. Вона передбачає заходи пропагандистського впливу на свідомість людини в ідеологічній та емоційній галузях.

Очевидно, що інформаційна війна - складова частина ідеологічної боротьби. Такі війни не призводять безпосередньо до кровопролиття, руйнувань, при їх веденні немає жертв, ніхто не позбавляється їжі, даху над головою.

Ми вважаємо, що інформаційні війни в сучасному світі можуть вестися і без безпосередніх бойових дій. Найчастіше населення країни, на яку спрямована інформаційна атака, навіть і не здогадується про це. У цьому випадку цілі інформаційної війни дуже прості: привести до зміни політичного режиму в країні або максимально послабити його. Сучасна «традиційна» війна дуже дорога, а інформаційні способи впливу - прекрасна їй альтернатива, досить ефективна і не вимагає від агресора жертв. Повсюдне поширення інтернету дозволяє сучасним пропагандистам проникнути практично в кожен будинок.

Основний удар наноситься по керівництву країни, дискредитується робота державних органів, підривається авторитет влади. Населенню демонструються факти корупції (реальні чи вигадані), кримінальних злочинів, ніж провокується зростання протестних настроїв. Серед громадян держави-жертви інформаційної атаки створюється атмосфера конфлікту, безвиході, відбувається активна маніпуляція громадською думкою. Ще краще, якщо до роботи на агресора вдається схилити ряд місцевих ЗМІ, в цьому випадку вони стають «рупором» протестного руху.

Влучною буде думка китайського стратега і філософа Сунь-Цзи. Він радив завойовникам наступне: «розкладається все хороше, що є в країні противника. Розпалюйте сварки і зіткнення серед громадян ворожої сторони».

У сучасному світі важлива не інформація, а знання. Від інформаційного шуму ще можна якось захиститися, а від війни знань (війни мудрості) - дуже складно. Існує навіть поняття управління знаннями. Важливо знати, що різноманітність джерел інформації створює лише ілюзію освіченості та інформованості, але ні в якому разі не формує цілісних знань. А механізми сучасних інформаційних воєн спрямовані саме на те, щоб вони не дісталися суспільству. Так легше ним керувати.

Отже, в останні роки значення інформаційних воєн неухильно зростає, при цьому їх головними особливостями можна вважати відсутність видимих руйнувань і поступове, непомітне впровадження у всі сфери суспільно-політичного життя. Саме тому, проблема ведення інформаційних воєн і створення систем інформаційної безпеки є настільки актуальним і затребуваним в сучасному світі.

Список використаних джерел

- 1) Крутских А., Федоров А. Про міжнародної інформаційної безпеки. М.: Слово, 2008. 234 с.
- 2) http://osvita.mediasapiens.ua/ethics/manipulation/informatsiyni_viyni_tendentsii_ta_shlyakhi_rozvitku/
- 3) Расторгуев С. П. Філософія інформаційної війни. М., 2002. 325 с.
- 4) <http://www.pravda.com.ua/rus/articles/2006/04/20/4399050/>

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ СІЛЬСЬКОГО ЗЕЛЕНОГО ТУРИЗМУ В ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ХЕРСОНЩИНИ

Горячева Юлія

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

В останні десятиріччя у світі та Європі зокрема, все більшого визнання і прихильності набуває концепція багатофункціонального розвитку сільської місцевості. Її сутність полягає у необхідності забезпечення належних умов для розвитку села та сільського способу життя у декількох напрямках. При цьому особлива увага звертається на невиробничу діяльність, оскільки виключно аграрне виробництво не може забезпечити гармонійного довкілля та матеріальних благ сільським мешканцям. Важливим напрямом реалізації такої стратегії є розвиток сільського туризму. Крім того, він забезпечує підвищення зайнятості сільських жителів, зростання трудового потенціалу села, розбудову благоустрою сільських населених пунктів.

В Україні сільський зелений туризм, екотуризм та аграрний туризм оцінюється та досліджується як один із пріоритетних напрямів забезпечення комплексного розвитку сільських територій та збільшення ємкості регіональних продовольчих ринків. У своєму функціонуванні він орієнтується насамперед на ті регіони країни, де існують відповідні рекреаційні ресурси та соціально-економічна потреба у цьому виді господарювання. Повною мірою до таких регіонів належить Херсонська область, де є сприятливі рекреаційні та культурно-історичні ландшафти; значна приморська та прирічкова берегова лінія. При цьому економіка регіону ґрунтується переважно на аграрному і промисловому виробництві. Сільський туризм не конкурує, а доповнює традиційні напрями та форми господарювання, де використовуються просторові природні та культурно-історичні ресурси [1].

Позитивний ефект сільського зеленого туризму в тому, що він має вплив на вирішення багатьох економічних і соціальних проблем села. Вони полягають передусім у розширенні сфери зайнятості сільського населення, дає селянам додатковий заробіток. Розширюються можливості зайнятості фермера не лише у виробничій сфері, а також в сфері обслуговування. При збільшенні числа відпочиваючих потреба у різноманітнення способів задоволення індивіда просто необхідна, в свою чергу, це дає стимул розвитку деяких сфер послуг, особливо: транспортних, відпочинково-розважальних, служб побуту, зв'язку, торгівлі [2].

Сільський зелений туризм як вид підприємницької діяльності має особливе значення для розвитку аграрної економіки держави. Він сприяє прискореному розвитку сільських територій, зростання рівня добробуту сільського населення, диверсифікує сільськогосподарське виробництво та забезпечує вирішення низки інших завдань.

Тісна взаємодія міських туристів із традиційною сільською культурою веде до глибшого розуміння та поваги до народної української культури, сприяє самоідентичності особистості, призводить до формування її національно-патріотичної свідомості.[6]

Якщо враховувати на даний час складну економічну ситуацію в Україні, то розвиток такого напрямку туризму не потребує значних капіталовкладень, оскільки передбачає застосування вже існуючої інфраструктури сільських поселень. [7] Особливо цікавим відпочинок на селі тоді, коли до програми долучаються екскурсійні маршрути, завдяки яким розкриваються витoki та джерела народної культури та мистецтва, літератури та української духовності. Тобто ознайомлення з численними центрами народних художніх промислів, вишивання, гончарства, ткацтва, малярства, різьблення по дереві, лозоплетіння. А проживання у колі сімей сільських робітників дає змогу брати участь у народних святах та особисто ознайомитись з етнографічними особливостями окремих регіонів [4].

Суттєву роль відіграє розвиток сільського зеленого туризму у підвищенні культурно-освітнього рівня сільського населення. Готуючись приймати і обслуговувати відпочивальників, члени селянських родин мимоволі змушені поповнювати свої знання з ведення домашнього господарства, гігієни і санітарії, приготування їжі тощо, а спілкування з гостями розширює їх кругозір, дає змогу зав'язати нові знайомства і підтримувати зв'язки з метою формування сталого контингенту потенційних споживачів туристичних послуг. Таким чином, комунікативність стає атрибутом нової якості людського капіталу, що формується в домогосподарстві, залученому у сферу надання послуг, та одночасно є сталим чинником для перспективи розвитку [5].

За останні два десятиліття зусиллями Спілки СЗТ України, органів влади, громадських організацій за підтримки міжнародних фондів сформувався ринок пропозицій відпочинку в селі, є попит на гостинність сільського населення, на ознайомлення з історико-культурною спадщиною, традиціями та ремеслами. Сучасні економічні умови сприяють збільшенню кількості місцевих мешканців, які мають бажання і фінансову спромогу скористатися послугою сільського зеленого туризму [3].

Список використаної літератури

1. Географія Херсонщини: навчальний посібник / Пилипенко І. О, Мальчикова Д. С., Єрмакова С. Л. та інші. - Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2007. - 221 с.
2. Розвиток сільського зеленого туризму як важливий чинник подолання бідності у сільській місцевості // [Електронний ресурс] <http://www.br.com.ua/referats/Tourism/19100.htm>.
3. Спілка сприяння розвитку сільського зеленого туризму в Україні. – <http://www.greentour.com.ua>
4. Сільський туризм, агротуризм, екотуризм і зелений туризм // [Електронний ресурс] <http://ua.textreferat.com/referat-1024-5.html>.
5. Херсонщина запрошує: Художній фотоальбом. - Херсон: вид - во "Наддніпряночка", 2008. - 384 с., іл.
6. Афанасьєва Л. Світоглядно-ціннісний потенціал соціальності людини як чинник гармонізації культурно-освітнього простору / Л. Афанасьєва, Є. Музя, К. Колева, Р. Олексенко // Українознавчий альманах № 21 – 2017 – С.15-20.
7. Олексенко Р. И. Экономический механизм государственного регулирования туристической отрасли Украины / Р. И. Олексенко, Н. П. Гостева // Современный научный вестник.- 2013. - № 13. - С. 5-15

СИНЕРГЕТИЧНА МЕТОДОЛОГІЯ В ПОЛІТИЧНІЙ НАУЦІ

Гоцуляк Володимир

Хмельницький національний університет

e-mail: gotsylak@ukr.net

Науковий дискурс щодо змісту, специфіки і основних напрямів розвитку політичної науки в Україні потребує усвідомлення значущості використання різних пізнавальних підходів у дослідженні, ідеї міждисциплінарності як вимоги постнекласичної науки, відходу від усталених стереотипів, спрощень, міфів про українську історію та культуру.

Сучасна практика наукових досліджень свідчить якраз про пріоритетність тих напрямів, які виникають на стику різних дисциплін [17, с. 389]. Міждисциплінарні зв'язки і взаємодії змінюють вигляд політичної науки, роблять її багатшою на конкретні факти, з одного боку, а з іншого, посилюють рівень її теоретичності. Міждисциплінарні дослідження і сучасний синтез різних наук сприяють окресленню принципово нових тем, аспектів, нових акцентів у, здавалося б, традиційній проблематиці української політичної науки. Йдеться, зокрема, про витоки української державності, формування української політичної ідентичності, про ідею національної єдності українського етносу тощо.

Сучасна методологія політологічного дослідження не зосереджена виключно на використанні класичних методів – інституціонального аналізу, системного, структурно-функціонального підходів тощо. Нова постнекласична картина світу, що характеризується стратегічною нестабільністю, нелінійністю, віртуальністю і конфліктністю, передбачає нестандартне політичне мислення, розраховане на пізнання багатовимірних і пластичних складних об'єктів. Головною проблемою постнекласичної методології стає пошук нових механізмів дослідження процесу самоорганізації складних, нелінійних, стохастичних процесів [6, с. 243-245].

Одним з найважливіших і найперспективніших методів дослідження сучасної політичної науки є синергетичний підхід. Синергетичні уявлення є необхідним елементом арсеналу дослідження політичної реальності як складноорганізованої і нелінійної системи, а завдяки пізнавальним можливостям синергетичного підходу досягається цілісне знання про дуже непрості й неоднозначні періоди в розвитку української історії. Українська політична реальність завжди формувалася різними соціальними й політичними силами, втілювала їхні часто антагоністичні уявлення про Україну і світ української людини, відображала протилежні політичні тенденції й культурно-національні орієнтації свого часу.

Саморефлексія в політичній науці спрямована на реконструкцію картини політичного світу, яка творилася не лише політичною діяльністю, але й системою цінностей, формами ментальності, зразками культурної діяльності. Тому при аналізі політичної реальності слід приймати до уваги всю різноманітність як політичних, так і неpolітичних факторів - соціальних, релігійних, географічних, культурних, які в своїй цілісності свідчили про саморозвиток і самоорганізацію українського суспільства.

Головним елементом політичної реальності визнається людина з її особистісними, психологічними, антропологічними, культурними та іншими особливостями, а отже, і тими соціальними нормами і політичними правилами, якими вона оперує. В цьому випадку можна говорити про цілісну систему реальності. На думку Л. Бевзенко, здатність такого середовища до самоорганізаційних ефектів гарантує виникнення стійких форм узгодженої, упорядкованої поведінки, в яких можуть виділятися регулярні правила. Умовою самоорганізації в таких середовищах і є нелінійність [2, с.545].

Синергетичний підхід до наукового дослідження породжує нові смисли багатьох звичних для класичного погляду понять, зокрема, таких як ціле, частина, закон, причина, детермінованість. Синергетика використовує й інші категорії для осмислення феноменів складності, самостановлення, саморозвитку і самоорганізації. Український філософ Ірина Добронравова пише у цьому зв'язку, що самоорганізація може бути визначена як виникнення(становлення) нового цілого, утвореного складною, але узгодженою поведінкою елементів середовища. Цілісність, що характеризується наявністю параметра порядку, зберігає своє значення на всіх фазах здійснення процесу самоорганізації [8, с.7]. Нелінійність середовища при цьому може розглядатись як основа самоорганізації.

Під впливом синергетики відбуваються суттєві зрушення у сучасній політичній науці, у виробленні нового погляду на зміст процесів, що відбуваються у різних сферах людської активності, соціальній та політичній практиках відповідної історичної доби. Крім того, вона дає можливість побачити всю неоднозначність соціальної та політичної історії, з'ясувати міру людської суб'єктивності у суспільних і політичних процесах.

Синергетика, тобто теорія систем, що самоорганізується, є однією з найважливіших парадигм сучасної науки, яка ґрунтується на ідеях системності та цілісності світу. Це наука про те, як спільна дія елементів нелінійного середовища породжує нові структури, тобто як відбувається самоорганізація, становлення порядку з хаосу [15; 20]. Синергетика висунула нову загальну концепцію самоорганізації і тим самим сформулювала її загальні принципи, які можуть використовуватися в різних галузях дослідження, в тому числі й політологічному.

Ідеї та принципи синергетики здебільшого використовуються при вивченні можливостей спільної діяльності, соціальних переваг узгоджених дій людей для досягнення спільних цілей, а також при дослідженні самоорганізаційних процесів у періоди нестабільності, соціальних і політичних змін.

Згідно з теорією самоорганізації нові форми організації виступають результатом ускладнення різних процесів у рамках соціального й політичного цілого, росту різноманітності елементів, різноспрямованості зв'язків зі світом. Здатність нестабільних утворень до самоорганізації свідчить про те, що вони не є пасивним об'єктом людської діяльності, а володіють певною свободою і втілюють у собі різні вияви людської активності.

В неоднозначні, кризові, а то й трагічні моменти української історії саме людина, реалізуючи свою активність, поставала важливим суб'єктом творення політичної реальності, сприяла реалізації інтеграційних процесів в українському суспільстві, через різні форми соціальних зв'язків і комунікацій утверджувала протилежні офіційним державним і політичним структурам форми самоорганізації свого життя.

Механізми самоорганізації є дієвим механізмом вирішення проблем в умовах, коли відсутнє порозуміння між основними учасниками суспільно-політичних процесів, не досягнуто єдине загальноприйняте бачення загальної перспективи політичного розвитку. Саме тоді, коли існуюча соціальна система входить у фазу кризи, порушення рівноваги, втрачає здатність обмінюватися з навколишнім середовищем речовиною, енергією та інформацією, самоорганізація здатна забезпечити як внутрішню стабільність людських спільнот, так і їх динаміку, здатність до саморозвитку.

В різні історичні часи в Україні формувався такий соціокультурний і політичний простір, для якого досягнення національної та культурної цілісності, стало нагальною потребою. Це стосується, зокрема, доби домодерної і модерної України, часу Руїни в період Гетьманщини, періоду національно-визвольних змагань ХХ ст., сучасної української історії. Загальний висновок, який можна зробити щодо вирішення соціальних і політичних протиріч - цілком у дусі синергетичних уявлень: дезорганізації соціуму можна уникнути, забезпечивши узгодженість, згоду в діях загальнонаціональних сил. Якщо такої узгодженості в суспільстві не

спостерігається, а соціальні й політичні зміни виходять за межі традиції, можуть відбуватися різні конфлікти і потрясіння (війни, протистояння, повстання тощо). Важливим у цьому контексті є збереження культурної основи суспільних і політичних перетворень, оскільки без неї втрачається важливий елемент загальної суспільної і людської цілісності.

На відміну від прийнятого тривалий час у науці редукціонізму (зведення складних процесів до аналізу окремих його елементів) синергетична парадигма в сучасному політологічному дослідженні враховує дію та значення всіх параметрів і факторів, завдяки яким українська політична реальність постає як самостійний феномен, дослідження якого вимагає врахування і якомога повнішого використання ідей синергетики. Найбільш суттєвими соціокультурними параметрами, які найбільше впливали і впливають на політичну картину українського світу є цінності, традиції, український менталітет, соціокультурна ідентичність, моральні імперативи. Окрема роль у політологічному дослідженні повинна відводитися духовним факторам, які особливим чином втілюють зміст людського буття на певному історичному етапі розвитку і значною мірою виражають зміст національної ідеї.

Таким чином, вивчення складних, багатогранних і багатовимірних феноменів, одним з яких є українська політична реальність, програмує дослідника на використання тих методологій і знань, які характеризують постнекласичну науку. Одну з таких методологій, об'єктом яких є системи, що саморозвиваються і самоорганізуються, пропонує синергетика.

Синергетична парадигма або концепція самоорганізації нелінійних систем містить у собі великі евристичні можливості для осмислення причин і факторів, що впливають на формування політичної реальності, способів існування різних політичних феноменів в історії. Використання категорій синергетичного мислення (нелінійність, дисипативність, біфуркація, флуктуація тощо) дозволяє сприймати неоднозначність і складність політичної реальності, окреслювати міру людської суб'єктивності у суспільних і політичних процесах.

Список використаних джерел

1. Бевзенко Л.Д. Социальная нелинейность - предпосылки и проявление / Л.Д. Бевзенко // Постнекласика: філософія, наука, культура. - СПб: издательский дом «Мир  », 2009. - С.545-546.
2. Василенко И.А. Политическая философия: Учеб. пособие / И.А. Василенко. - М.: ИНФРА, 2010. - 320 с.
3. Добронравова И.С. Причинность и целостность в синергетических образах мира / И.С. Добронравова // Практична філософія. - 2003. - № 1. - С. 6-10.
4. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И.Пригожин, И.Стенгерс. - М.: Прогресс, 1986. - 460 с.
5. Степин В.С. История и философия науки: Учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / В.С. Степин. - М.: Академический Проект; Трикста, 2011. - 423 с.

СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ТВОРІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Двоєзерська Н.

Науковий керівник: к.пед.н, ст..викл. Житнік Т. С.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Одна із умов прояву творчості в художній діяльності цікавого змістовного життя дитини: організація повсякденних спостережень за явищами оточуючого світу, спілкування з мистецтвом, матеріальне забезпечення, а також врахування індивідуальних особливостей дитини, бережливе ставлення до процесу і результату дитячої діяльності, організація атмосфери творчості та мотивація завдання. Формування мотивів образотворчої діяльності від прийняття, утримування, виконання теми, заданої педагогом, до самостійної постановки, утримання і виконання теми є одним із важливих завдань навчання.

Формування сприймання можлива лише на рівні сенсорного сприймання: уміння розглядати предмети, вдивлятися, виділяти частини, порівнювати із сенсорними еталонами форму, колір, величину, встановлювати ознаки предметів і явищ. Для створення художньо-виразного образу необхідне емоційне естетичне сприймання, розвиток у дитини вміння помічати виразність форм, кольору, пропорцій і виражати при цьому своє ставлення та почуття. Образотворча діяльність має безпосередній вплив на розвиток сенсорних процесів, образного мислення, уяви, а дошкільний вік є сприятливим для їх розвитку. Сенсорне виховання є основою розумового сприймання, забезпечує розвиток і збагачення чуттєвого досвіду дитини.

Важливим у сенсорному вихованні дітей є засвоєння ними узагальнених і систематизованих знань про якості предметів, які ними сприймаються. Засвоєння дітьми системи сенсорних еталонів суттєво перебудовує їхнє сприймання, піднімаючи його на більш високий рівень. У процесі пізнавальної діяльності діти оволодівають систематизованими знаннями про чуттєві якості предметів.

У роботах О. Запорожця, В. Мухіної, О. Усової, Н. Сакуліної, Л. Венгера, питання розумового виховання і, зокрема, питання сенсорного розвитку як основи розумового виховання розглядаються стосовно основних положень психології, в якій процес психічного розвитку людини розглядається як результат присвоєння суспільного досвіду людства. Пізнання починається з чуттєвого ознайомлення з предметами і явищами оточуючого світу, з відчуттів та сприймань. Дитина в житті зустрічає велику різноманітність форм, фарб та інших властивостей предметів, знайомиться із творами мистецтва. Дитину оточує світ природи зі всіма її сенсорними ознаками; багатоколірністю, запахами, звуками тощо. Багатство відчуттів і сприймань є передумовою пізнання дитиною оточуючого світу, розвитку мислительних процесів.

Сенсорне виховання здійснюється в процесі різних видів дитячої продуктивної діяльності: образотворчої, конструктивної, трудової тощо, які потребують активної участі як сенсорних, так і мислительних процесів у їх тісній взаємодії. У кожному із цих видів діяльності своя сенсорна основа, і удосконалення будь-якої із них залежить від рівня сенсорного розвитку дитини. Особливо помітно це проявляється в художніх видах діяльності. Залежно від змісту діяльності, її мотивів змінюється гострота відчуттів.

Сенсорна культура має велике значення і для естетичного виховання. Уміння розрізняти кольори, відтінки, форми, поєднання форм і кольорів, висоти і тембру звуків відкриває можливість краще розуміти твори

образотворчого і музичного мистецтва, одержувати задоволення від слухання музики, розгляду картин, читання художніх творів.

Великі можливості для сенсорного виховання виявляються в процесі ознайомлення дітей з оточуючим світом, особливо з природою, коли в ході спостережень за рослинами, тваринами, птахами дитина одержує значну кількість нових знань. У процесі спостережень формуються важливі властивості особистості, спостережливості, тобто здатність помічати зміни, що відбуваються в оточуючому світі. Характерною рисою зображувальної художньої творчості є те, що явища навколишньої дійсності виражаються тут за допомогою їх зображень. Дитина не може створити образ, не оволодівши хоч би найелементарнішими вміннями (способами) передавати властиві предметам властивості: форму, будову, колір, положення в просторі. Разом з цим, дитина має засвоїти найпростіші способи передачі своїх вражень, знання про матеріали та способи їх застосування для передачі зображення, створення художнього образу. Вони одержують можливість повніше відображати образи предметів і явищ оточуючої дійсності, проходячи складний шлях від найпростіших дій до процесу образного відтворення форм.

Список використаних джерел

1. Дронова О. О. Дитячий малюнок як засіб збагачення педагогічної компетентності батьків // Вісн. Глухів. держ. нед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. Вип. 2. – Глухів: ГДПУ, 2003, С 45-50.
2. Крок за кроком в Україні: Посіб. для батьків дошкільнят та соціальних педагогів / Л. В. Артемова, О. І. Кульчицька, Н. М. Голота, Г. В. Сухорукова; Наук. ред. Л. В. Артемової: За заг. ред. С. Чередниченко. – К., 2003. – 384 с.
3. Zhytnik T. S. Rozvytok khudozhno-tvorchoi aktyvnosti starshykh doshkilnykiv zasobamy zhyvopysu. – Dys. na здобuttia naukovooho stupenia kand. pedahohichnykh nauk za spetsialnistiu 13.00.08– doshkilna pedahohika. – Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy, Kyiv, 2015.– 269 s.

УДК 141.319.8

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ-КОГНІТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ (ТЕХНОЛОГІЇ МИСЛЕННЯ): ДО НОВОЇ ОПЦІЇ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

Дольська Ольга

*Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»*

Актуальність. В сучасних дослідженнях суспільства все частіше став з'являтися термін *інтелектуальні технології*. Д. Белл, О. Тоффлер: головними стають інформація, творчість і інтелектуальна технологія - набір духовних інструментів. Тому джерелом і рушійною силою нововведень в суспільстві стають трансформація мислення людей, переозброєння їх свідомості, що тягне за собою звернення до інтелектуальне-когнітивних технологій.

Новизна: актуалізується звернення до інтелектуальне-когнітивних технологій, їх характер та підґрунтя як нової опції наукового аналізу.

Основна частина. Звернення до термінів *культурні техніки*, *культурні технології* стали активно вживатися в ХХ столітті. Паралельно лунали думки про зміни раціональності, підкреслюючи не стільки звернення до свідомості, скільки до мислення М. Фуко [1]. Інтелектуальні технології – складна система, свого роду способи та методи збирання, обробки, зберігання, використання знань. Продукт такої системи оформлюється за рахунок образів, символів, асоціацій, які існують та функціонують за визначних умов. Їх сприйняття має бути пов'язане з тими поняттями, які входять до знань та смислів системи або які формуються в ній.

Якщо сучасна культура забарвлена змінами інтелектуального характеру, то звернення до інтелектуально-когнітивних технологій виглядає досить логічним. Це підтверджується й тим, що в словниках ми знаходимо такі терміни, як *інтелектуальна еволюція*, *інтелектуальна система* [2, с.324].

Інший термін, який допоможе розібратися в нашій темі – *когнітивні технології*. В філософії К. Ясперса, яку він називав «розуміюча філософія», вже на початку ХХ ст. закладаються, на наш погляд, основи когнітивістики в її сучасному розумінні [3]. З одного боку, в ній вирішуються питання про закони мислення і сприйняття, що визначають поведінку людини. Інший бік когнітивної проблематики – це проблема ідентифікації образів. Людський розум постійно вирішує питання їх розпізнавання. Свідомість постійно виконує завдання ідентифікації, причому процес пошуку смислів проходить і на інтуїтивному рівні, підсвідомому. Отже інтелектуально-когнітивні технології дають можливість зрозуміти, як формуються та пізнаються образи, за рахунок чого зорганізується процес їхньої ідентифікації. Виходячи з цього, інтелектуально-когнітивні технології виконують функцію опції, інструменту, за допомогою якого йде перетворення інформації із зовнішнього світу на її конкретні смисли, завдяки чому свідомість створює образ того чи іншого предмету.

Підґрунтя такого феномену як інтелектуально-когнітивні технології треба шукати на перетині багатьох складових, центральними серед яких є проблема раціональності з подальшим обговоренням теми інтелектуальних революцій людства, зростання зацікавленості питанням ментальності в її комплексній рефлексії, а також – явище дискурсу та актуалізація в сучасній філософії історії систем думок.

Якщо говорити про проблему раціональності, то ця тема давня. Раціональність символізує фундаментальну філософську проблему з'ясування значення «розумності» як предикації буття, дії, освіти й виховання [4]. Сучасна філософська думка все більш схиляється до переконання в різноманітності форм раціональності, їх історичної обумовленості, викликану значною мірою особою мислителя і особливістю епохи. Тема стала актуальною й для сучасної української філософії: Л. Богата, Л. Горбунова, І. Добронравова, Л. Киященко, О. Князева, М. Култаєва, В. Лук'янець та ін. [5; 6].

Прикладом такої трансформації може стати раціональність, що сформувалась в період переходу від Середньовіччя і Відродження до епохи Нового часу і яка сприяла становленню новим технологіям мислення. В цей час сформувався новий ідеал науки, було закладено основи сучасного характеру розвитку техніки, був оформлений механістичний образ світу. Історичний процес цього періоду філософія починає розглядати й аналізувати з нових позицій: змінюється культурний простір мислення людини. На це вплинули метафізичні, антропологічні, теологічні фактори. О. Койре характеризував Наукову революцію Нового часу у площині нових технологій мислення, а саме в контексті інтелектуальної революції людства [7]. Другим прикладом може стати роздуми К. Ясперса про характер мислення людства у різні періоди його існування. Фундаментальними в цьому процесі стали також розвідки Е. Гуссерля та його феноменологічний метод.

Інтелектуально-когнітивна технологія зростає на ґрунті онтологічного, бо її смислові навантаження формуються пліч-о-пліч із онтологічним виміром людини, а останній репрезентується в тому числі й

ментальністю. Ментальність як онтологічна система знаходиться між інтелектом та чуттєвістю, визначається і як образ мислення, і як загальна духовна складова, як спосіб поведінки людини або групи. Саме культурологи, які вивчали особливості ментального прояву, виокремлювали різні типи мислення (Франц Боас, Л. ЛевіБрюль, К. Леві-Строс, Поль Роден, Г. Буркхардт, В. Бейліс, Л. Гофф, О. Гуревич та ін.). З антропологічним поворотом в філософії XX століття було підкреслено, що ментальність не тільки пов'язана із категоріями науковчення (свідомість, діяльність, інтелект), але й із пізнавальним досвідом.

Наступним підґрунтям інтелектуальне-когнітивних технологій є філософія дискурсу. Тема дискурсу ввійшла завдяки М. Фуко, який критикує традиційну західну раціональність і протиставляє традиційному історичному опису зовсім інший метод. Його праці можна назвати як такі, що належать «інтелектуальній історії». Він досить активно залучає до наукової термінології термін *дискурс* і розуміє його як практику, яка функціонує в гранично десуб'єктивованій площині, тим самим він перекладає наголос з психологічного і зосереджується на практичному. Але все ж таки як і за допомогою терміну *ментальність*, так і терміну *дискурс* ми бачимо спробу пояснити тотальність концептів «дух», «індивід», «свідомість», «інтелектуальність».

В інтерв'ю 1982 року, де він, пов'язуючи свій шлях філософа з питанням про можливість історії раціональності [8, с. 347], дає зрозуміти: треба розрізняти різні форми раціональності, прив'язуючи їх до певного напрямку в філософії. На наш погляд, такими прикладами можуть бути раціональність марксизму, феноменології, кордоцентризму тощо. Треба сказати, що проблематизація теорії суб'єкта, яку так активно обговорював Фуко, була присутня у роздумах Ніцше, Батая, Бланшо, Башляра, Кангілема. Це був суб'єкт, що конститує, суб'єкт-дарувальник сенсу, що аж ніяк не влаштовувало М. Фуко. На питання про те, а хто ж продукує систему? М. Фуко відповідав: «Я – підірвано, відбувається відкриття якогось «є» [9, с. 514-515]. В центрі уваги виявляється анонімна думка, знання без суб'єкта, теоретично без ідентифікованої суб'єктивності [9]. Тому для нього характерною є наступна маніфестація дискурсу: «Я не хочу шукати – під дискурсом – чому ж є думка людей, але намагаюся взяти дискурс в його явленому існуванні як деяку практику, яка підпорядковується правилам: правилам освіти, існування і співіснування, підпорядковується системам функціонування і т. і. І саме цю практику в її щільності та майже матеріальності, я й описую» [9, с. 772].

Він звертається до таких термінів, як *мистецтво існування*, яке він називає *раціональними техніками* [10, с. 274] або *техніками себе* [10, с. 280]. У вступі до другого тому «Історії сексуальності» він звертається й до терміну *технології себе* [10, с. 281]. Слід також зауважити, що в першому варіанті «Вступу» він «формулює нове і несподіване розуміння відносин між досвідом, практикою і дією, з одного боку, і думкою, або Історією думки, – з іншого» [11, с. 378]. Думку не слід шукати лише в теоретичних формулюваннях, будь то філософія або наука; вона може і повинна аналізуватися у «всіх способах говорити, робити, вести себе, де індивід виявляє себе в якості суб'єкта пізнання, як етичного суб'єкта чи юридичного, як суб'єкта, що усвідомлює себе та інших» [11, с. 379]. Отже, дискурс як «складна і диференційована практика, що підкорюється доступним аналізу правилам і трансформаціям» стає наступним компонентом інтелектуальне-когнітивних технологій [11, с. 340].

Висновки. Ми приходимо до висновку: звернення до опції інтелектуальне-когнітивних технологій стає виправданим в умовах різких інтелектуальних змін. Ця опція може виступати інструментом в дослідженні інтелектуальних та пізнавальних процесів, при аналізі мислення, думок тощо. Їх підґрунтям виступають синтез філософії інтелектуальних революцій, ментальності, філософії дискурсу. Така опція має справу із міждисциплінарним каркасом знань при аналізі мислення, що дає нам можливість стверджувати її трансконтекстуальний характер.

Список використаних джерел

1. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. [работы разных лет. пер. с фр.] / М. Фуко. – М. : Касталь, 1996. – с. 448 с.
2. Еремин А. Л. Ноогенез и теория интеллекта / А.Л. Еремин. – Краснодар : «Советская Кубань», 2005. – 356 с.
3. Jaspers K. Psychologie der Weltanschauungen / K. Jaspers. – Muenchen, 1991. – 454 s.
4. Дольская О.А. Трансформации рациональности в современном образовании / О.А. Дольская. – Харьков, НТУ «ХПИ», 2013. – 386с.
5. Dolska O. The problem of understanding the rationality and the Reason in modern education / O. Dolska // Філософія освіти, 2013. – №1. – С. 14-19.
6. Олексенко Р.І., Васюк Ю. Особистість в освітньому просторі, яке динамічно трансформується // Філософські обрії, 2017. - № 3. – С. 124-135.
7. Койре А. Очерки истории философской мысли. О влиянии философских концепций на развитие научных теорий / А. Койре ; [пер. с фр.]. – М. : «Прогресс», 1985. – 140 с.
8. Foucault M. Structuralism and Post-Structuralism / M. Foucault. // «Structuralisme et poststructuralisme»; entretien avec G. Raulet, Telos, vol. XVI, pp. 195-211.
9. Foucault M. Dits et Ecrits, 1954-1975 (sous la direction de D.Defert et F. Ewald). / M. Foucault. – Т. 1. – Paris : Gallimard, 1994. – р.1700.
10. Фуко М. Использование удовольствий. Введение / М. Фуко // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности; [работы разных лет. пер. с фр.]. – М. : Касталь, 1996. – С. 269-307.
11. Табачникова С. В. Комментарии / С. В. Табачникова // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности ; [работы разных лет. пер. с фр.]. – М. : Касталь, 1996. – С. 327-395.
12. Фуко М. Порядок дискурса / М. Фуко // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности; [работы разных лет. пер. с фр.]. – М. : Касталь, 1996. – С. 47-97.

РОЗВИТОК ЕТНОТУРИЗМУ В ІНТЕРКУЛЬТУРНИХ МІСТАХ НА ПРИКЛАДІ МІСТА МЕЛІТОПОЛЬ

Евдокимова Світлана

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

До теперішнього часу вітчизняними та зарубіжними фахівцями в області етнології, культурології, соціології, психології та інших суміжних наук накопичено досить значний теоретичний потенціал, цінний практичний досвід у вивченні міжкультурного аспекту суспільного буття, який слід тлумачити як маючий безпосереднє відношення до культури етнічних, субетнічних, етносоціальних або етнотериторіальних груп. В економічних і політичних дослідженнях останніх десятиліть акцент все більше зміщується в бік етнокультурної тематики. Переважна більшість сучасних масштабних маркетингових досліджень в розвинених країнах не обходиться без етнокультурної складової. Більш того, згідно з прогнозами експертів, подорожі з етнокультурної мотивацією стануть у другій чверті нинішнього століття одним з найдинамічніших видів міжнародного туризму.

Мелітополь має офіційний статус інтеркультурного міста в якому мешкають представники понад 100 різних національностей і культур, діє 19 національно-культурних товариств, працює 9 творчих колективів національних культур, які стають переможцями і лауреатами міжнародних, всеукраїнських, обласних конкурсів і фестивалів, а також є активними учасниками всіх культурно-масових заходів у місті, в місті засновано Спільку громадських організацій «Раду національних товариств». Це сприяє розвитку в Мелітополі етнічного туризму. Однак туристичний потенціал Мелітополя використовується вкрай слабо (частка туризму у валовому регіональному продукті менше одного відсотка, що майже в чотири рази нижче значення цього показника по країні).

Географічний підхід до проблем етнічного туризму є важливим інструментом пізнання і перетворення туристичної системи міста. Це послужило підставою для вибору теми, об'єкту і предмету дослідження.

Етнічний туризм, як будь-який інший вид туризму, є загальновизнаним джерелом соціально-економічного розвитку країни. Однак його розвиток у даний час стримується тим, що він недостатньо вивчений. Усунення виниклої проблеми може бути досягнуте за рахунок вирішення таких корінних завдань розвитку, як вивчення його особливостей, вибір території, потенційно придатної для цього виду туризму, і управління етнічним туризмом з позиції системного підходу. Це дозволить виявити його сучасні проблеми та визначити основні напрямки подальшого розвитку.

Теоретичну і методологічну основу дослідження становить концепції зарубіжних та вітчизняних шкіл рекреації (Ю. А. Веденін, І. В. Зорін, В. М. Кривошея, Л. І. Мухіна, В. С. Преображенський і ін.), соціології туризму (Покровський Н.С., Харитонов Д.А.), соціології ринків (Радаєв В.В.), економічної соціології (Бокмарев А.В., Суворов М.А., Циганова Є.В., Щенникова О.А., Югай Є.Б.), екскурсознавства й соціального туризму (В. П. Голов, І. А. Дрогов, Б. В. Ємельянов, В. А. Квартальне, Л. В. Курило, А. А. Остапеч, Свешніков та ін.).

Основу соціологічного аналізу соціокультурних аспектів туризму склали соціологічні теорії середнього рівня: соціологія соціальних змін (П. Штомпка), соціологія міграції (Т.Зв.Юдіна), теорія міжкультурної комунікації (Е. Холл). Дисертаційне дослідження спирається на ключові ідеї, викладених у роботах вітчизняних і зарубіжних учених у галузі загальної соціології, культурології, психології. Поставлені в рамках дипломної роботи завдання вимагають застосування таких методів, як статистичний метод, аналіз документів, опитувальний метод та метод узагальнення емпіричних даних.

Запропоновану модель дослідження розвитку етнічного туризму в інтеркультурному місті можна використовувати для дослідження інших населених пунктів. Матеріали роботи можуть застосовуватись у практичній діяльності професійних організаторів туризму. Також матеріали дослідження можуть використовуватись в вищих навчальних закладах при викладанні таких навчальних дисциплін як «Рекреаційна географія», «Туризм», «Екскурсознавство», а також вчителями загальноосвітніх шкіл для організації і проведення занять в туристичних гуртках, факультативів по даній тематиці, на уроках географії.

Список використаних джерел

1. Афанасьєва Л. Світоглядно-ціннісний потенціал соціальності людини як чинник гармонізації культурно-освітнього простору / Л. Афанасьєва, Є. Музя, К. Колева, Р. Олексенко // Українознавчий альманах № 21 – 2017 – С.15-20.
2. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації. За редакцією О.Гриценка. - К.: УЦКД, 2001. - С.4.

3. Барлукова А.В. Территориальные особенности управления развитием этнического туризма (на примере Республики Бурятия).- Автореферат.- Сочи, 2012.- 23с.
4. Басилов В. Н. Традиции отечественной этнографии / В. Н. Басилов // Этнографическое обозрение. 1998. - №2.- С.18-45.
5. Бейдик О. О. Районування і ресурси як базові поняття рекреаційної географії та географія туризму/О.О. Бейдик // Розвиток туризму в Україні. Проблеми і перспективи. – К.: ІВЦ „Слов’янський діалог”, 1985. – С.95.
6. Беца О.Н. Мелітополь – місто меда і садів: путівник / О.Н.Беца. – Мелітополь, 2014,- 33с.
7. Биржаков М. Б. Введение в ТУРИЗМ / М.Б.Биржаков. – 8 - изд., перераб. и дополн. – СПб.: „Издательский дом Герда”, 2006. – 512с.
8. Вірт Л. Урбанізм як образ життя [Електронний ресурс] / Л. Вірт. - Режим доступу: <http://www.urban-club.ru/?p=99>
9. Гідікова І. Мережі інтеркультурних міст / Міжнародний навчальний курс «Біла книга Ради Європи з міжкультурного діалогу» / І.Гудікова. – Київ-Вінниця-Київ: рада Європи, Міністерство культури України, Центр розвитку «Демократія через культуру», 2012. – С. 168
10. Дридзе Т.М. Город как жизненная среда и социальные проблемы в столичной агломерации // Социально обоснованное градостроительство. М., 2005.- 53с.
11. Емельянов Б.В. Экскурсоведение: [учебн.] /Б.В.Емельянов.– М.: Советский спорт, 2004. – 216с.
12. Інтеркультурні міста [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.model21.in.ua/>
13. Історія міст і сіл Української РСР. Запорізька область. - К.: Головна редакція УРЕ АН УРСР, 1970. - С.745-765.
14. Карташевская И.Ф. Географические аспекты познавательного туризма. Рынок экскурсионных услуг / И.Ф.Карташевская. – Симферополь: Издательство „Пирамида-Крым”, 2000. – 146с.
15. Касьянов Г.А. Сучасний стан української історіографії: методологічні та інституційні аспекти/ Г.А.Касьянов // Генеза. – 2004. - №1. – С.78-92

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Єрмак Юлія, Кучинова Тетяна

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

e-mail: uliyaermak30@ukr.net

У Законі України «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті визначено вимоги до професійної компетентності педагога [1]. Особливо наголошується, що сучасне суспільство вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а і здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних ситуаціях. Відтак, важливим складником професійної компетентності вчителя є комунікативна компетентність, а одним із першочергових завдань ВНЗ – формування професійно - комунікативної компетентності педагога.

У педагогіці накопичено значний досвід підготовки майбутнього педагога до професійно-комунікативної діяльності. Зокрема, сутність педагогічної взаємодії розглядали І. Бех, А. Бойко, А. Бодальов, С. Гончаренко, В. Кан-Калик, В. Сухомлинський та ін.; поняття і сутність педагогічної комунікації вивчали Н. Бутенко, О. Жирун, М. Заброцький, С. Левченко та ін.; технології розвитку комунікативних умінь педагога окреслювали А. Дубаков, Г. Бушуєва, А. Капська, О. Мерзлякова, Д. Хумест та ін.; педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності майбутнього педагога Є. Прозорова; формування комунікативної компетентності магістрів педагогічних спеціальностей К. Касярум, тощо.

Професійна підготовка майбутніх викладачів – це процес оволодіння знаннями та вміннями, необхідними педагогові для належного виконання завдань освітнього процесу [2, с. 268]. Вона включає сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, що забезпечують можливість успішної фахової діяльності викладача. Результатом професійної підготовки є певний рівень сформованості загальнопедагогічних знань, умінь і навичок – професійна компетентність, важливою складовою якої є комунікативна компетентність педагога.

Комунікативна компетентність – це здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, що включає систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [3, с. 35].

У сучасних дослідженнях поняття «комунікативна компетентність» трактується як заснована на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування. Така здатність передбачає соціально-психологічне навчання, тобто подальшу можливість навчатися спілкуванню [3].

Комунікативність майбутнього викладача як складова професійно-комунікативної компетентності формується під впливом багатьох чинників, серед яких систематична діяльність здобувачів вищої освіти під безпосереднім керівництвом викладача та у процесі самостійної роботи, що забезпечить формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів.

Таким чином, організовуючи процес формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх викладачів, варто розглядати його як систему, що включає сукупність знань, умінь та якостей особистості. Як один з аспектів професійної підготовки викладачів, вона є показником важливих характеристик педагогічної діяльності: ерудиції та методичної майстерності, характеру та стилю спілкування зі студентами, розуміння та бажання бачити в них активних, самостійних діячів навчального процесу. А для цього слід організовувати в освітньому середовищі ВНЗ ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів і студентів, сприяти розвитку зацікавленості у спілкуванні та підтримувати формування і удосконалення комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі самоосвіти.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту». Закон України «Про вищу освіту» / Основні чинні кодекси і закони України. – К., 2003. – 976 с.
2. Калита Н. Підготовка вчителя початкової школи в контексті сучасних освітніх парадигм / Н. Калита // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наук. праць. – 2015. – Вип. 14. – С. 265–270.
3. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / Укл. А. Дербеньова, А. Кунцевська. – Х.: Основа, 2009. – 191 с.

ТВОРИ МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Житнік Тетяна, Павленко Ольга

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

Орієнтація на формування, розвиток та самореалізація особистості дитини являється домінуючою установкою виховання та навчання в сфері соціально – культурної діяльності. Задачі розвитку суспільства висувають нові, високі потреби до людини як головному елементу відтворювальних сил суспільства, означаючи необхідність всебічного розвитку самої людини, якісного змісту та кількісної віддачі його сил та можливостей. Суспільство все більше починає розуміти, що головне його багатство – людина, а ще точніше – творчість особистості [1, с. 49]. Виховати творчу особистість це значить сформувати контекст та установку на творчість з однієї сторони та потребу і пробудження до творчості з другої сторони, неможна без спеціальної політики, що направлена на цю культурну мету. Дитяча творчість може носити не тільки професійно – орієнтований характер, але і вирішувати задачі соціально – культурного розвитку особистості. В історії та теорії педагогіки багато авторів підкреслювали важливість самостійної спостережливої діяльності на особистий розвиток дитини [2, с. 10].

Цією проблемою займалися К.А. Абульханова, М.М. Бахтин, Л.А. Венгер, Л.С. Виготський, В.Н. Дружиніна, С.Ф. Одуїв, Я.А. Пономарьова, І.В. Сереброва, Л.Ф. Тихомиров, Л.М. Фрідман та інші. Художня творчість є не тільки підвищена здатність до уявлення. Процес творчості – дуже складне психічне вище. Якщо в ньому головним чином приймають участь уява, велику долю приймає пам'ять, стільки ж якщо не більше думок.

А.М.Богущ, у свою чергу, звернула увагу на психологічні аспекти художньої творчості. Він розглядав його як деякий процес, засіб до досягнення мети, яке, на його думку, полягало в розвитку індивіда [1, с. 11]. Її ідея про те, що розвиток дитячого мистецтва має типовий і передбачуваний характер, зіграло важливу роль у звільненні дітей від невинуватих очікувань дорослих. Проблема дитячого малюнка продовжує цікавити психологів і педагогів вітчизняної школи. У середині ХХ ст. ця проблема була розкрита в дослідженнях в. І.С. Киреївої, Н.Н. Волкова, Е.І. Ігнатова, Аллан Дж. У цих роботах розкриваються глобальні проблеми дитячого малюнка. Аллан Дж., розглядаючи проблему дитячої творчості, вивчає, насамперед, характерні особливості дитячого малюнка (своєрідність ліній, форми, кольору, розташування на аркуші), звертає увагу на специфіку прояву цих рис у малюнку [2, с. 18].

В цілому потрібно відмітити що приведені періодизації дитячого малюнка мало відрізняються один від одного не дивлячись на той факт що їх розділяє 42 роки. Багато людей, давно сказали до побачення своєму дитинству, зберігають їх в своїх особистих архівах. Хто бував на виставках дитячої творчості мав можливість опинитися в дивовижному світі дитячих творів, виражаючи особливе світовідчуття дитини та її чисто ширій погляд на життя [6, с. 39].

Передова педагогіка мистецтва навчилася цінувати дитяче дітей, вікова своєрідність творчості дитини, безпосередність сприйняття життя. Вищим критерієм педагогічної майстерності стає вміння:

- створювати на уроках атмосферу радості і захоплення;
- використовувати ігровий досвід дітей – включати в навчальний процес елементи творчої гри і перетворювати їх в первинні форми художньої творчості.

Дитина повинна і хоче дорослішати, це – основна праця його життя, необхідність вікового розвитку. Вона відчуває, що наближається до своєї мети, коли освоює зміст і способи діяльності дорослих людей. Коли

дитина не отримує ключів і засобів посиленого прилучення до справжньої художньої діяльності, то відчуває незадоволеність і невпевненість, втрачає інтерес до мистецтва, перестає займатися ним. У цьому головна психологічна причина підліткової кризи в художньому розвитку і будь – якому іншому виді занять чи форм спілкування, які не будуть відповідати уявленням про дорослість. Надалі така людина залишається не естетично розвиненим і не сприйнятливим до могутнього виховного впливу мистецтва [4, с. 32].

Для досягнення мети успішного художнього розвитку дітей не достатньо отримання знань, умінь і навичок, не достатньо і практичної діяльності суто навчального плану. Досвід залучення дітей до художньої культури на уроках образотворчого мистецтва, вирішує проблему введення дитини в художню культуру, не пригнічуючи його індивідуальну творчість, допомагаючи зрозуміти творчу діяльність через власний досвід духовно – практичної роботи. Однак це настільки ж необхідний аспект художнього розвитку, тому що власний творчий досвід є кращим ключем до досягнення творчості інших. Щоб дійсно розуміти задуми авторів художніх творів, дитині треба самому побути автором [5, с. 16].

Дитяча творчість відповідає тим же критерієм, яким має відповідати творчість дорослого – змістовності чуттєво сприйманої форми. Різниця у викладанні образотворчого мистецтва в художній школі дитячого садку повинна бути лише в тому, що в другому випадку не варто і не повинно стояти питання про придбання в майбутньому дитиною спеціальності художника. Специфіка предмета, як творчої дисципліни естетичного циклу повинна бути збережена, учень повинен зіткнутися з явищем змістовної художньої форми. Але, на жаль, сьогодні практичне навчання починається не з того, що потрібно виразити художній задум у образі, і для цього оволодіти засобами, а з вивчення засобів, способів виконання, зведених у ранг правил. Правил, які нібито існують самі по собі, подібно законами природи, незалежно від тих художніх задач, які вони обслуговують. Тому технічна сторона справи підпорядковує собі людину – учня, художника замість того, щоб служити йому в якості засобу для досягнення його цілей [1, с. 9].

Специфіка творчого виховання полягає в тому, що воно здійснюється при явному переважанні відносини і, отже, емоційного фактора, тому так важлива його роль у формуванні творчої особистості. Воно має здійснюватися не лише на уроках художнього, але і всіх інших циклів, пронизувати все життя.

У вітчизняній науці питань психології мистецтва приділялася значна увага. Образотворча діяльність – одне з перших і найбільш доступних засобів самовираження дитини, в якій проявляється своєрідність багатьох сторін дитячої психіки. Малюнок є потужним засобом пізнання і відображення дійсності, в малюнку розкриваються особливості мислення, уяви, емоційно – вольової сфери. Так само як гра, дозволяє більш глибоко осмислити цікавлять дитину сюжети. Таким чином заняття художньою творчістю допомагає оптимальному та інтенсивному розвитку всіх психічних процесів та розвитку особистості, привчають дитину думати та аналізувати, виміряти та порівнювати, створювати та відображати [3, с. 12].

Отже, в наш час в українському навчанні проголошені принципи варіативності, що дають можливість педагогічним колективам дитячого садку вибирати та моделювати педагогічний процес в будь – якому ракурсі. Це направилення являються прогресивними в навчанні, відкриваються можливості для розробки різних варіантів змісту творчих процесів та розвитку особистості, використання засобів сучасної дидактики в підвищенні ефективності навчальних структурі, навчальної розробки та практичного розуміння нових ідей та технологій.

Анотація. В статті приведена загальна характеристика та особливості використання використання творів мистецтва як засобу розвитку особистості дошкільника.

Ключові слова: дошкільник, дошкільний вік, виховання, розвиток, твори мистецтва, засіб розвитку, особистість, засоби розвитку, здібності, збагачення.

Abstract. The article provides General characteristics and features of use of works of art as a means of personality development of the preschool child.

Keywords: preschooler, preschool age, education, development, artwork, tool development, personality, tools development, skills enrichment.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Розвиток особистості дошкільника [Текст] / А.М. Богуш; Одеса: Маяк, 2017.– 446 с.
2. Аллан Дж. Ландшафт дитячої душі [Текст] / Дж. Аллан; СПб– Мн., 1997. – 140 с.
3. Ананійів Б.Р. Формування обдарованості [Текст] / Б.Р. Ананійів; Львів: Світло, 2012.– 364 с.
4. Бакушинський А.В. Художня творчість і виховання [Текст] /А.В. Бакушинський; Київ: Овіта, 2010. – 310 с.
5. Васніцов А.Р. Мистецтво [Текст] / А.Р. Васнцов; Харків: Коло, 2005. – 311 с.
6. Дранков Я.К. Багатогранність здібностей як загальний критерій художнього таланту [Текст] / Художня творчість; Львів: Світло, 2014. – 439 с.

ФИЛОСОФ ВЛАДИМИР СОЛОВЬЁВ КАК ПЕРЕВОДЧИК

Жигоренко Ирина

*Мелитопольский государственный педагогический
университет имени Богдана Хмельницкого
e-mail: minkowa.irina@gmail.com*

Одна из тайн в духовной биографии Владимира Сергеевича Соловьёва –заинтересованность философа спиритизмом, мистикой, каббалой, оккультизмом [3, с. 281]. Об этом свидетельствует наличие ряда его статей в «Энциклопедии Брокгауза и Эфрона»: «Гермес Трисмегист» [5], «Каббала» [6], «Мистика и мистицизм» [7], «Спиритизм» [9]. Следует согласиться с российской исследовательницей психологической составляющей художественного произведения Потемкиной Ольгой Федоровной, что «слово – как бы «сценарий» того ближайшего общения, в процессе которого оно родилось, а это общение, в свою очередь, – момент более широкого общения той социальной группы, к которой говорящий принадлежит» [4, с. 334]. То есть внимание В.С.Соловьёва к тематике таинственных превращений обусловлено господствующей в конце XX ст. ситуацией – повсеместного увлечения спиритизмом. Этим можно объяснить приверженность В. С. Соловьёва к мистическому произведению одного из почитаемых им писателей– Т. Гоффмана – рассказу «Золотой горшок», который В. С. Соловьёв ставил на первое место среди своих любимых произведений и сделал перевод, который публикуется и сегодня [10, с. 33].

Исследователи творчества В. Соловьёва отмечают прямые и косвенные отголоски «Золотого горшка» в произведениях философа, например, К.В. Фараджев утверждает, что в стихотворении В.Соловьёва «Белая лилия» фантазия, вероятно, отчасти навеяна рассказом Т.Гоффмана «Золотой горшок»:

«Вольному сердцу не больно... / Ей ли бояться огня Прометея? / Чистой голубке привольно / В пламенных кольцах могучего змея»

Далее, для сравнения, исследователь приводит цитату из «Золотого горшка» Гофмана: «Любовное томление, которое теперь благодетельно согревает все твоё существо, будет, раздробясь на тысячи лучей, мучить и терзать тебя, потому что чувство роднит чувство... – Но разве не могу я быть твоёю в том пламени, которое теперь горит во мне?» – такие диалоги вела лилия с неким юношей Фосфором» [10, с. 106].

Психолог Потемкина О. Ф., в книге «Психологический анализ рисунка и текста», утверждает, что «...идеи автора, его жизненное кредо, поворотные пункты судьбы, особенности социальных взаимосвязей входят в круг проблем, связанных с особенностями психологии творческой личности. При этом основным элементом анализа становится действие, его содержание, особенности эмоционального воздействия, использование цвета, авторских отступлений и отношения самого автора к героям» [4, с. 366]. Она считает, что во всех продуктах человеческой деятельности, в том числе в тексте, в особенности развитого и культурного человека, психика расчленена. [4, с. 367].

Вслед за традиционной психологией, современными психолингвистами (В.П.Белянин, В.А.Пищальникова, С.Н.Цейтлин, Т.В.Черниговская) установлено, что авторы, которые наиболее объективно описывают действительность, ориентируясь на реалистические произведения, являются экстравертами, а авторы, которые черпают вдохновение в мире фантазий, воображения и внутренних, субъективных переживаний, – интровертами. Их произведения различны и предпочитаются разными людьми.

Действительно, одни люди любят мир фантазий, а другие – литературу реалистическую. Но, бывают и событийные смешения – когда совмещаются фантазии и реальности. Такие смешения упомянутая доктор наук Потемкина О. Ф. предлагает анализировать с применением психологических терминов «экстраверсия» и «интроверсия» [4, с. 375].

Напомним характеристики экстраверта интроверта. У экстраверта психическая энергия направлена во вне, что указывает на некоторую зависимость экстраверта от внешнего мира. Поэтому для экстраверта важно, чтобы окружающие люди обращали на него внимание и воспринимали его.

Интроверт – это тип личности, сосредоточенный в большей степени на своем внутреннем мире и в меньшей степени на внешнем. Интровертность – это здоровая способность личности настраиваться на восприятие внутреннего мира.

Как сказала одна из влиятельных американских специалистов по интроверсии доктор наук, исследователь, педагог, писатель и психотерапевт Марти Олсен Лэйни, в своей книге «Непобедимый интроверт»: «Интровертность – это конструктивное, творческое качество, которое обнаруживается у многих независимых мыслителей, чей вклад в человеческое развитие обогатил мир»[2].

Итак, реалистическое описание — это удел людей экстравертированных, стремящихся с максимальной объективностью изобразить реальность. Абстрактное же описание скорее связано с интровертированной личностью, стремящейся изобразить собственные фантазии и воображение.

Схема анализа текста, предложенная Потемкиной Ольгой Федоровной, при этом будет выглядеть следующим образом:

экстраверт: перечисления фактов, событий, предметов; описание пейзажей, природной стихии, движения; описание узоров, украшений, цветов;

интроверт: описание органического мира (деревьев, животных, людей); описание болезненного состояния организма, его органов; фантазии, воображение, метафоричность; отсутствие движения, застывшие формы.

Используя эту схему, можно определить психотип автора, а в случае признаков нескольких типов, выделить доминирующий [4, с. 376].

Проведённое нами исследование было посвящено сравнительному анализу произведения Т.Гофмана «Золотой горшок» [11] (написано в 1814 г.) и перевода его В.С.Соловьёвым [1], опубликованный в 1880 году в журнале «Огонек». Для определения психотипа В.С.Соловьёва, как автора, был взят рассказ «На заре туманной юности...» [8], опубликованный в журнале «Русская Мысль» в 1892 г.

Приведем фрагмент сравнительного анализа психотипов Т. Гофмана и В. Соловьёва на «экстравертированность-интровертированность».

Экстраверт Т. Гофман. Перечисления фактов, событий, предметов:

«Ich weiß, daß der Geheime Rat, an den ich empfohlen bin, verschnittenes Haar nicht leiden mag; mit Mühe befestigt der Friseur einen **kleinen Zopf** (маленькую косу) an meinem Hinterhaupt, aber bei der ersten Verbeugung springt die unglückselige Schnur, und ein munterer Mops, der mich **umschnüffelt** (выслеживать; шпионить), apportiert im Jubel das Zöpfchen dem Geheimen Rate. Ich springe erschrocken nach und stürze über den Tisch, an dem er frühstückend gearbeitet hat, so daß Tassen, Teller, Tintenfaß – Sandbüchse **klirrend** (дребезжать (о стекле)) herabstürzen, und der Strom von Schokolade und Tinte sich über die eben geschriebene Relation ergießt» [11].

Перевод вышеприведенного отрывка В. Соловьёвым:

«Я знаю, что тайный советник, которому меня рекомендовали, терпеть не может подстриженных волос; с великим трудом прикрепляет парикмахер косицу к моему затылку, но при первом поклоне несчастный снурок лопаётся, и веселый мопс, который меня обнюхивал, с торжеством подносит тайному советнику мою косичку. Я в ужасе устремляюсь за нею и падаю на стол, за которым он завтракал за работою; чашки, тарелки, чернильница, песочница летят со звоном, и поток шоколада и чернил изливается на только что оконченное донесение» [1].

Интроверт В.С.Соловьёв. Описание органического мира (деревьев, животных, людей): «Я с тем же тихим наслаждением, ни о чем не думая и ничего не желая, вглядывался в густую березовую рощу, которая приветливым шепотом встретила наш поезд и обняла его с обеих сторон, и звала к себе отдохнуть, и кротко улыбалась своими золотыми от вечерних лучей верхушками» [8].

Описание людей: «Распущенные по плечам длинные женские волосы всегда принадлежали к числу этих магических предметов, а таких роскошных волос, какие были теперь перед моими глазами, я еще никогда не видывал» [8].

Фрагмент анализа свидетельствует о разнице в психотипах. Склонность Т.Гофмана к перечислениям подробностей и описанию деталей – чужда В.С.Соловьёву. В произведении Т.Гофмана (композитора и художника) много лексики «звукового» и «изобразительного» характера, что не характерно для В.С.Соловьёва, который часто выбирает, из предлагаемого словарем набора, лексику иного типа.

Список использованных источников

1. Гофман, Эрнст Теодор Амадей. Золотой горшок. Сказка из новых времен (Перевод В. Соловьёва) // Гофман Э.Т.А. Новеллы. – М. : Московский рабочий, 1983. – Режим доступа : http://gofman.krossw.ru/html/gofman-gorshok-ls_1.html
2. Интроверт // Психология человека – Режим доступа : <https://psichel.ru/introvert/>
3. Кравченко, Виктория Владимировна. Владимир Соловьёв и София : монография / Виктория Кравченко. – М. : Аграф, 2006. – 384 с.
4. Потемкина О. Ф., Потемкина Е. В. Психологический анализ рисунка и текста. – СПб.: Речь, 2006. – 524 с.

5. Соловьев В. С. Гермес Трисмегист // Энциклопедический Словарь Ф.А.Брокгауза и И.А.Ефрона. – Режим доступа : <http://www.vehi.net/brokgauz/>
6. Соловьев В. С. Каббала // Энциклопедический Словарь Ф.А.Брокгауза и И.А.Ефрона. – Режим доступа : <http://www.vehi.net/brokgauz/>
7. Соловьев В. С. Мистика и мистицизм // Энциклопедический Словарь Ф.А.Брокгауза и И.А.Ефрона. – Режим доступа : <http://www.vehi.net/brokgauz/>
8. Соловьев Владимир. На заре туманной юности... – Режим доступа : <http://www.vehi.net/soloviev/nazare.html>.
9. Соловьев В. С. Спиритизм // Энциклопедический Словарь Ф.А.Брокгауза и И.А.Ефрона <http://www.vehi.net/brokgauz/>
10. Фараджев К.В. Владимир Соловьев: мифология образа.– М.: «Аграф», 2000. – 160 с.
11. Hoffmann, E.T.A. Der goldne Topf. Ein Märchen aus der neuen Zeit. Frankfurt am Main : Insel Verlag, 1981. – Режим доступа : <http://gutenberg.spiegel.de/buch/der-goldne-topf-3103/1>

ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК ОСНОВА ХУДОЖНЬОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Замніус С.

Науковий керівник: к.пед.н, ст..вкл. Житнік Т. С.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

У процесі формування у дітей естетичного ставлення до мистецтва головне емоційно-образне сприймання творів мистецтва, зображувально-виразних засобів, формування інтересів, переваг. Разом з тим необхідно враховувати і процес оволодіння дітьми образотворчими уміннями, навичками, здатність їх використовувати самостійно.

Образотворчому мистецтву притаманна своя мова, яка допомагає художникові виразити свої думки, почуття, своє ставлення до дійсності. Засобом мови мистецтва життя відображається художником у всій різноманітності. Будучи матеріальною формою вираження, вона являє одну із суттєво важливих сторін образної специфіки. Вихователь повинен знати мову образотворчого мистецтва, тому що на заняттях у дошкільному закладі відбувається активне формування художнього сприймання. Дітей дошкільного віку необхідно познайомити із деякими особливостями мови образотворчого мистецтва.

Знання основ мистецтва дає можливість розглянути його місце в естетичному вихованні дітей із врахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей. Серед видів мистецтва розрізняють зображувальні (живопис, графіка, скульптура) і не зображувальні (музика, архітектура), хоча цей поділ, на наш погляд, досить умовний. Ця відмінність не є абсолютною, постільки всі види мистецтва виражають ставлення до певних сторін життя.

Образотворчі мистецтва звертаються до дійсності як джерела формування світу людини (В. Разумний, М. Овсянніков, І. Астахов). Навчаючи дітей сприймати твори мистецтва, дорослі тим самим роблять виразнішою їхню образотворчу діяльність, хоча досить очевидно, що в цьому процесі немає механічного перенесення способів діяльності дорослого художника в діяльність дитини.

Характерним зображувально-виразним засобом живопису вважається колір, завдяки якому художник має можливість передавати всю різноманітність оточуючого світу (багатство різноколірних відтінків,

емоційний вплив кольору на глядача). Поряд з цим у картині великого значення надається композиції, ритму кольорових плям, малюнку. Художник може користуватися всіма цими засобами, посилюючи або послаблюючи їх вплив на глядача.

Схильність дітей до яскравих чистих кольорів надає їхнім малюнкам виразність, святковість, яскравість, свіжість. Сприймання дітьми пейзажу, натюрморта (в живопису), характерних за змістом і виразністю графічних малюнків, сприяє формуванню образності в їх творчості. А тому при формуванні художньо-образного начала головна увага, починаючи уже з раннього віку, повинна бути спрямована на колір як засіб виразності, за допомогою якого можна передати настрій, своє ставлення до зображуваного.

Уявлення про колір повинне мати місце як в предметному, так і в сюжетному малюванні. Наприклад, передати настрій веселого свята Нового року діти зможуть лише в тому випадку, якщо вони використовують яскраву кольорову палітру. Таким чином у кожному дитячому малюнку можна буде побачити поєднання контрастних кольорів, що створюють в цілому святковий колорит.

Другий виразний засіб характер лінії, контура, передача руху в малюнку дошкільника є найбільш специфічним. Характер лінії у дорослого художника визначається рівнем його майстерності, здатністю узагальнення. Рисунок часто буває лаконічним, маючи вигляд ескіза. Малюнки можуть бути штрихові і кольорові.

У порівнянні із живописом мова графічного твору скупіша, лаконічна більш умовна. В рисунку колір не відіграє такої ролі, як в живопису, тому що рисунок може бути виконаний графічними матеріалами: олівцем, вугіллям. Однак, виконана аквареллю, гуашшю або пастеллю робота буває досить живописною. Діти дошкільного віку поступово, починаючи з найпростіших штрихів, переходять до більш повного відображення предметів і явищ. Прагнення передати колір надає малюнкам старших дошкільників яскравості, соковитості.

Прийоми формування художнього сприймання різні: педагог може використовувати бесіди про мистецтво, розповіді мистецтвознавчого характеру, розповіді про скульптури, а також ігрові ситуації, в яких діти порівнюють, пізнають різні за художньою виразністю образи. Педагог, навчаючи дітей розглядати твори різних видів образотворчого мистецтва, поступово прилучає їх до краси. З іншого боку, це позитивно впливає на способи образної виразності, якими діти передають свої

Проаналізувавши джерела інформації із проблеми дослідження, можемо стверджувати, що ознайомлення дітей дошкільного віку із різними видами образотворчого мистецтва (живописом, графікою, скульптурою, малою пластикою, декоративно-прикладним мистецтвом) створює сприятливі умови для розвитку їхньої художньої творчості.

Список використаних джерел

1. Житник Т. С. Проблема развития творческой активности в психолого-педагогической литературе. *East European Scientific Journal*. 2015. № 3 (3). С. 34-37.
2. Житнік Т. С. Художньо-творча активність як особистісний феномен. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2013. № 30. С. 129-133.
3. Міщиха Л. П. Психологія творчості : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Івано-Франківськ: Гостинець, 2004. 448 с.

ДИСКУРС ІСТОРІЇ: ДОСВІД ФЕНОМЕНОЛОГІЇ

Землянський Анатолій

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Е. Гуссерль сам неодноразово визнавав, що оволодіння феноменологічним методом справа з не легких. Рух гуссерлевої думки, що можна назвати справжнім зразком філософського дискурсу, у повному значенні цього слова (*discursus*: від лат. *discere* — блукати), міг дійсно здатися блуканням навіть найближчим учням і послідовникам. Але “він логічний (із незбагненою неминучістю) у своїй “несподіваності”, він незмінний у мінливості...кожний новий “поворот” Е. Гуссерля здійснюється в єдиному можливому напрямку...але передбачити, яким виявиться цей напрямок, не міг навіть сам фундатор феноменології” [4, с. 152].

Протягом довгого часу в дослідженнях, присвячених феноменологічній проблематиці, висловлювались різні думки про відношення феноменології до історії, як науки, та до історичного підходу: від “забування” Е. Гуссерлем про історію [3, с. 115-116] до проголошення Л. Ландгребе феноменології “трансцендентальною теорією історії” [1, с. 164]. Це пов’язано в першу чергу з тим, що філософія Е. Гуссерля, в її початковому задумі, була досить далекою від будь-якого зв’язку з історичним, змінюваним, тимчасовим. Ця сфера, на думку засновника феноменології, не відносилась до справжньої філософії. Починаючи з граничного логіцизму “Логічних досліджень” та принциповим антиісторизмом “Філософії як строгої науки” ніщо не давало підстав передбачити переорієнтацію феноменології у напрямку розробки філософії історії.

Виступаючи гостро і рішуче проти перетворення точки зору відносного і минушого історичного факту в універсальний філософський принцип, Е. Гуссерль в той же час, неодноразово підкреслював, що він не має нічого проти історії, як такої і проти її філософського осмислення. “Якщо я, таким чином, розглядаю історизм як теоретико-пізнавальну оману, яка у силу своїх суперечливих наслідків повинна бути також енергійно відкинута, як і натуралізм, – писав Е. Гуссерль, – то все-таки я хотів би ясно підкреслити, що я цілком визнаю величезне значення за “історією” у широкому розумінні для філософа. Для нього відкриття загального духу настільки ж важливо, як відкриття природи” [2, с. 724-725].

Людина живе в природі, що вона, в індивідуальній і спільній діяльності, трансформує в значимий для себе світ культури. Тому на тому самому “матеріалі” природи співіснують незліченна безліч світів людської культури. Проблема ж розуміння чужої культури пов’язана з особливостями конституювання кожного з можливих і дійсних світів. Чужа культура доступна лише як раніше описаний досвід Іншого, за допомогою “вчуття” [*Einfühlung*] у значення інших культур. Злиття окремих культурних горизонтів і утворення культурного співтовариства, на думку Е. Гуссерля, є результатом “вчуття” у чужі значення. Так народжується взаєморозуміння. А трансцендентальна теорія інтерсуб’єктивності переростає у феноменологічну культурологію – конститутивну теорію змістів найбільш значимих загальнокультурних понять – опорних пунктів людської культури [6].

Феноменологія не пропонує філософію історії, але вона пропонує рефлексивне засвоєння даних історичної науки, інтенціональний аналіз культури й періоду, визначеного цією наукою, а також відтворення конкретного історичного життєвого світу [*Lebenswelt*], завдяки якому виявляється прозорим зміст цієї культури або цього періоду. Це зміст не може в жодному разі бути припущений, а історія не прикріплюється через подібний фактор, чи є він політичним, економічним, расовим. Смісл латентний, оскільки первинно, він повинен бути добутий без попередніх положень, якщо звичайно хочуть іти “за самими речами”.[5]

У життєвому світі як джерелі всіх значень трансцендентальна суб'єктивність виступає як кінцева мета, але така мета, що уможлиблює з необхідністю ставити всі інші цілі. Це така кінцева мета, що не завершує розвиток, але відкриває горизонт, тим самим виступаючи “кінцевою ціллю-завданням”. Е. Гуссерль цим хотів підкреслити, що суб'єктивність, людина є кінцевою метою наук, історії, не в якомусь віддаленому майбутньому. Людина на кожному історично конкретному етапі виступає абсолютом, кінцевою метою, сутністю якого є відкритість, творення себе. Тому людина завжди з'являється як завдання, причому завдання сьогодення, тому що, тільки здійснивши себе цілком у сьогоденні, людина думає й майбутнє, не тільки своє, але й майбутнє в горизонті людства.

Список використаних джерел

1. Бабушкин В.У. Феноменологическая философия науки: Критический анализ М., 1985– 190 с.
2. Гуссерль Э. Философия как строгая наука //Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. –752 с.
3. Михайлов И.А. Ранний Хайдеггер: Между феноменологией и философией науки М., Прогресс-Традиция, М., Дом интеллектуальной книги, 1999. – 286 с.
4. Пронякін В. Саморефлексія метафізичної свідомості у феноменологічному проєкті трансцендентальної філософії // Феноменологічна рецепція у Східній Європі: Щорічник, 2000 / Укр. феноменол. т-во при Укр. філос. фондi; Відп. ред. А.Л. Богачов. – К.: Тандем, 2001. – С. 145-154
5. Землянський А. М. Евристичний потенціал феноменології в історичному пізнанні //Гуманітарний часопис. – 2005. – №. 4. – С. 5–9
6. Землянський А. Історична свідомість як детермінанта гармонізації розвитку студентської молоді в полікультурному суспільстві //Versus. – 2014. – №. 2. – С. 39-44.

ВИКОРИСТАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧИХ ІГОР В ОЗНАЙОМЛЕННІ ДІТЕЙ З ПРИРОДОЮ

Іванікова Марія

Науковий керівник: старший викладач Вахняк Н. В.

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

e-mail: mariaivanikova55@gmail.com

В умовах оновлення змісту дошкільної освіти педагогіка розглядає природу як один з надзвичайно важливих та основних засобів впливу на дитину, який слугує її вихованню і розвитку. Адже саме вона є тим найпершим матеріалом, на основі якого починає формуватися гармонійна та багатогранна особистість. З огляду на значимість ознайомлення дітей з природою дуже важливо, щоб вже з перших років життя ця маленька особистість – дитина, навчилася черпати найкорисніше з цього цілющого джерела для свого – фізичного, психічного, духовного здоров'я та відчувала свою єдність з природою.

Історіографічний аналіз зазначив, що на природу як засіб виховання звертали увагу як зарубіжні, так і вітчизняні педагоги минулого Є. Водовозова, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Русова, В. Сухомлинський, Є. Тихеева, К. Ушинський, Ф. Фребель. Пізніше цікаві погляди на ознайомлення дітей з

природою знаходимо і у працях Г. Васильєвої, Н. Виноградової, К. Золотової, Т. Куликової, М. Лучич, Г. Мазуриної, М. Марковської, П. Саморукової, З. Сизенко-Казанець, І. Фрейдкіна, І. Хайдурової, Н. Яришевої. В останні десятиріччя на значимість означеної проблеми вказують численні дослідження О. Білан, Г. Беленької, Н. Вахняк, Н. Горопахи, Л. Іщенко, Н. Кот, Н. Лисенко, В. Маршицької, С. Ніколаєвої, О. Половіної, Г. Тарасенко та інші [1; 2; 3; 4; 6].

Загальновідомо, що гра – це основний вид діяльності дошкільників, в якій вони найбільше задовольняють свої потреби. Саме у ній формуються моральні норми і правила поведінки в природі. Гра сприяє утворенню міцних зв'язків між навчанням і працею. Правильно організована ігрова діяльність дає змогу педагогові домогтися найповнішого самовираження дітей, їх активності. Ігри викликають у дітей дошкільного віку задоволення, підвищують емоційний тонус, сприяють формуванню у них уявлень про об'єкти природи, їх якості і виховують позитивне ставлення до природи.

Чимало досліджень присвячено грі. Так, З. Фрейд трактує гру як засіб вираження дитиною інстинктів, бажань, прагнень, які вона не може реалізувати у безпосередньому житті [3, с. 28]. К. Гроос розглядав гру як природно визначений спосіб підготовки дітей до життя, до майбутньої трудової діяльності. Він вважав, що у цілеспрямованому педагогічному процесі є два способи застосування гри: перший – вводити елементи гри у навчальне заняття; другий – використовувати вільну гру для загального розвитку дітей. Нам імпонує думка подана видатним педагогом минулого К. Ушинським – гра є могутнім виховним засобом, виробленим самим людством, тому в ньому відобразилася справжня потреба людської природи [5].

Насамперед зазначимо, що для вирішення завдань ознайомлення дошкільників з природою в закладі дошкільної освіти вихователі використовують такі ігри:

- будівельно-конструктивні,
- творчі рольові,
- дидактичні,
- рухливі [5, с. 191].

Загалом, очевидним є той факт, що педагогічно правильно організована ігрова діяльність дозволяє домогтися найповнішого самовираження вихованців, активності їхніх дій, які погоджуються із загальновстановленими нормами і правилами пізнання навколишньої природи.

На нашу думку, найповніше завданням ознайомлення дітей з природою відповідає дидактична гра. Дидактичну гру як універсальний засіб використовує вихователі у всіх видах діяльності, формах їх організації у закладах дошкільної освіти. Її основний принцип – автодидактизм допомагає педагогові систематично поглиблювати й конкретизувати знання дітей в умовах їх самонавчання. В ознайомленні дітей з природою використовуються такі види дидактичних ігор як: з природними матеріалами, іграшками, картинками, словесні. Наприклад, “Вершки і корінці”, “Відгадай, з якого дерева цей листочок”, “Чарівна торбинка”, “Буває – не буває”, “Коли це буває”, “Пори року” та інші.

Сучасному дошкільнику потрібні нові ігри, які б, з одного боку, моделювали саму творчість дитини, а з іншого – забезпечували умови для удосконалення її інтелекту. Такими іграми є ребуси ботанічного і зоологічного змісту, що виходять зі спільної ідеї неподільності єдності живої й неживої природи та залежність живої природи від конкретних умов її існування [1]. Це такі ігри як “Допоможи жабці”, “Склади сузір'я”, “Склади картинку і впізнай тваринку”, “Пригоди маленької Зірочки”, “Пригоди Лунтика”, “Подорож лісовою стежкою”, “Збери лікарські рослини рідного краю” та багато інших. Узагальнюючи викладене вище, зазначимо, природничі ігри досить різноманітні за своєю тематикою, змістом та способом організації. Вони сприяють не

тільки отриманню знань про предмети і явища природи, а й формують у дітей навички екологічно доцільної поведінки в природі.

Можна з упевненістю сказати, що завдяки природничим іграм діти поступово вчаться: пізнавати, берегти, любити та множити природу; розвивають сприйняття певних аналізаторів (дотику, смаку, запаху), опис предметів та знаходження їх за описом; мислення та увага (виділення істотних ознак, їх порівняння та узагальнення); предмети за способом їх застосування; знаходити ціле за частиною та частину за цілим; групувати, визначати послідовність стадій розвитку рослин і тварин.

Під час ознайомлення дітей з природою доцільно використовувати й ігрові навчальні ситуації такі як: ІНС-подорожі (екскурсія до зоопарку, подорож до Африки); ІНС з використанням іграшок, що відтворюють об'єкти природи; ІНС із використанням ляльок-персонажів казок, сюжет яких пов'язаний з природою. Такі ігрові навчальні ситуації створюються вихователем спеціально для вирішення екологічних завдань як на заняттях так і в повсякденному житті дошкільників.

Отже, природничі ігри виконують три важливі функції, до них відносять:

- формування знань про природу;
- діагностика наявних у дошкільників знань про природу;
- закріплення знань про природу [5, с. 193].

Слід відмітити, що для досягнення успіху в ознайомленні дітей з природою потрібно виконувати низку спеціальних вимог:

По-перше, гра має бути доступною для дітей певного віку, а ціль – досягнутою;

По-друге, гра повинна базуватися на вільній творчості і самостійній діяльності вихованців у природі

По-третє, обов'язковий елемент гри – її емоційність, адже вона повинна викликати задоволення, піднесення почуттів, естетичне переживання краси природи.

Спираючись на все вище сказане, можна зробити висновок, що надзвичайно важлива роль природничих ігор полягає у формуванні позитивних рис особистості, які виявляються у ставленні до природи як до об'єкта постійної уваги й турботи, а також в закріпленні природоохоронних уявлень та пробудженні в дітей бажання не порушувати правила поведінки у природі та чинити добро. В грі, діти вчаться у невимушеній та приємній обстановці.

Природнича гра ви ознайомленні дітей з природою забезпечує успіх ненав'язливого оволодіння нормами і правилами поведінки в природі дає можливість корекції мотиваційної сфери, забезпечує ефективність пізнавальних процесів, створює умови для реалізації екологічно-доцільної діяльності. Стимулюючи здатність вихованців вступати в контакт з природою, гра забезпечує розвиток сприйнятливості до природи, здатності виявляти співчутливі реакції до її об'єктів і явищ.

Гра – один із найбільш часто уживаних методів, оскільки вона дає можливість успішно розв'язувати освітньо-виховні завдання. При цьому вихователь має гарні можливості створення атмосфери для спілкування, залучення своїх вихованців до активної участі у засвоєнні елементарних понять, розуміння явищ способом включення у навчально-ігрову діяльність. Діти дошкільного віку ще не зовсім здатні до активної участі у різного роду завданнях змагального характеру, вони ще не зовсім вміють працювати в парах, грати в команді, хоча їм це дуже подобається.

Список використаних джерел

1. Лисенко Н. В. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи : навчально-методичний посібник / Н. В. Лисенко. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2015. – 325 с.

2. Методика ознайомлення дітей з природою: Хрестоматія / Укладач Н. М. Горобаха. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2012. – 432 с.
3. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Навч.-метод. посіб. / За ред. Г. С. Тарасенко. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2010. – 320 с.
4. Синяєва Л.В. Екологічні проблеми України та шляхи їх вирішення [Текст] / Л. В.Синяєва, Р. І. Олексенко, І. М. Плаксіна // Вісник Сумського національного аграрного університету.- 2007. - N 4. - С.12- 15.
5. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори у 2-х томах: т. 2. / Ушинський К. – К., 1983. – 359 с
6. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою. Підручник для педінститутів / Н. Ф. Яришева. – К. : Вища школа, 1993. – 260 с.

ПОРІВНЯННЯ ЯК ОБРАЗНЕ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ УКРАЇНЦІВ

Ицук Г., Єрмоленко Світлана

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Актуальність розвідки. Одним із найменш досліджених в українському мовознавстві у цьому колі проблем є питання періодичності у використанні тих чи інших порівняльних лексем у художній прозі. Під порівняльними лексемами, якщо покликатися на С. Я. Єрмоленко [1], ми будемо розуміти сполучники і сполучні слова порівняльної характеристики (як, що, мов, мовби, мовбито, немовбито, наче, начеб, начебто, ніби, нібито, буцім, буцімто, гейби, ніж, аніж, чим), які трапляються у структурі різних порівняльних конструкцій (порівняльних зворотів і порівняльних підрядних речень) із різною періодичністю, а також із можливістю їхньої відсутності в них. Окрім того, ці ж сполучники й сполучні слова можуть бути не тільки первинної, але й вторинної номінації, тоді вони у реченні стають з'ясувальними сполучниками або підсилювальними частками.

Теоретичним підґрунтям розвідки стали праці вітчизняних і зарубіжних учених із дослідження порівняння, таких як К. Аксакова, В. Арутюнової, В. Бартона, О. Бондарка, І. Вихованця, О. Грипас, С. Єрмоленко, А. Загнітка, М. Заборної, О. Кубрякової, І. Кучеренка, Дж. Лакоффа, Н. Шаповалової, К. Шульжука та ін. (із лексико-граматичного боку); О. Барменкової, Г. Конторчук, Л. Мацько, А. Сващенко, Л. Ставицької, В. Чабаненка та ін. (із лексико-стилістичного боку).

Порівняльні конструкції із лексико-граматичного боку досліджували Н. Шаповалова, В. Олексенко (функціонально-семантичний статус порівняльних конструкцій у сучасній українській мові) і І. Кучеренко (порівняльні конструкції мови в світлі граматики), тоді як із стилістичного – А. Сващенко (порівняння у творчості О. Кобилянської), Л. Ставицька (порівняння в поемі М. Бажана), Г. Конторчук (порівняння в поетичному мовленні В. Стуса), О. Барменкова (компаративна модель світу в російській мові та її реалізація у творах І. Бабеля), О. Марчук (порівняльні конструкції зі сполучником як у мові Михайла Коцюбинського) та ін.

Мова художньої літератури – це не звичайна мова вербальних понять, а мова образів, матеріальність яких виявляється і в порівняннях. Найхарактернішою особливістю порівнянь є порівняльні лексеми, які переважно репрезентовані у порівняльних конструкцій: порівняльних зворотах або порівняльних підрядних реченнях. Порівняльні лексеми у структурі різних порівняльних конструкцій роблять мовлення художнього

тексту образним. Образність виявляється у передачі загального поняття через словесний образ, що є емоційним сприйняттям дійсності. Порівняння трапляються у різних функціональних стилях, але тільки в художньому мовленні порівняння набуває ролі одного з основних засобів. Складовою, яка об'єднує, є порівняльна лексема, яка надає порівнянню структурного, функціонального і семантичного значення. Коли порівнюються якісь реалії, вони відбивають особливе бачення світу тієї людини, яка порівнює. Тому коли сучасні письменники вживають у своїй творчості порівняння, вони ніби розгортають перед нами свої думки і почуття, а також дають змогу глибше пізнати навколишню дійсність. Порівняння можуть бути як образні, так і метафоричні й вибір тієї чи іншої порівняльної лексеми (*як, мов, наче, ніби, мовби, буцім, немовби*) залежить від завдання, яке ставить письменник перед собою. Порівняння відноситься до найдавніших засобів висловлювання, ним послуговувалися ще давні греки, перси (які їх вносять до синонімічних рядів), тож проблема визначення статусу порівняльної лексеми в художньому мовленні є напрочуд актуальна.

Сучасна мовна модель порівняння з погляду українських мовознавців передбачає чотири основні складники:

а) предмета (суб'єкта) порівняння – тобто, предмета чи явища, ознаки якого ми пізнаємо, розкриваємо за допомогою іншого;

б) образу (об'єкта) порівняння – того, з чим порівнюється суб'єкт, тобто, предмета чи явища, що має яскраво виражені й добре відомі мовцеві ознаки й унаслідок цього використовується ним для характеристики пізнаваного;

в) основи порівняння – ознаки (або ряду ознак), за допомогою якої здійснюється акт порівняння;

г) показника порівняльних відношень – засобу мовного оформлення порівняльної семантики[2].

Останній відіграє вирішальну роль у реалізації компаративного змісту в чотириелементній моделі порівняльної конструкції (“суб'єкт” – “об'єкт” – “основа” – “показник”), оскільки забезпечує її цілісність. Тобто, між об'єктом і суб'єктом не існує реального зв'язку, він виникає лише у свідомості мовця, який прагне відтворити певну ситуацію дійсності. Так, у конструкції *Його партнери так і залишилися при столі, немов чекаючи нового приреченого* [3, с. 102] наявний суб'єкт – “його партнери”, об'єкт “новий приречений”, показник порівняння “немов”, без якого порівняльна семантика не реалізується, тобто поняття “його партнери” і “новий приречений” мисляться не як компоненти порівняльної конструкції, а як окремі факти дійсності. Порівняльна ж конструкція функціонує за умови специфічних семантичних відношень між суб'єктом і об'єктом порівняння, які не дають змоги ототожнювати суб'єкт і об'єкт, і водночас не позбавляють мовця можливості сприймати їх як співвідносні одиниці. Обидва типи відношень зумовлюються показником порівняльної семантики.

Багатоплановість феномена *порівняння* зумовило його розгляд у філософському (гносеологічному), логічному та лінгвістичному аспектах. Останній передбачає послідовну диференціацію порівняння як об'єкта граматики, лексикології, фразеології, стилістики. Наприклад: порівняльна лексема *як* у структурі порівняльної конструкції, а саме у структурі з'ясувального складнопідрядного речення, у романі “Московіада” (1993) Юрія Андруховича передбачає, з семантичного боку, метонімічне відтворення безхатка, який ночує в лазні, напр.:... *бачиш чи радше навіть відчуваєш, як заворушилася купа старого шмаття в кутку “передбанника”* [3, с. 13] – і, як продовження опису, автор використовує порівняльну лексему *немов*, яка у структурі наступної порівняльної конструкції, а саме у структурі однорідних обставин способу дії, передає метафоричне й гіперболізоване уявлення про безхатка, напр.: *Купа ворухиться дедалі нервовіше, енергійніше, немов із десяток метрополітенських щурів...* [3, с. 13]. Окрім того, у деяких фразеологізмах послуговуються

порівняльною лексемою *як*, яка з пунктуаційного боку не відокремлюється комою, напр.: *Суть розмови стара як світ...* [3, с. 73] або *Правда як дишло* [3, с. 132].

Незважаючи на велику кількість досліджень (починаючи з античних часів), присвячених аналізу категорії порівняння, проблема залишається невирішеною, оскільки на кожному етапі наукового пізнання з'являються нові аспекти її розгляду. Протягом останніх десятиріч у сучасній лінгвістиці запропоновано різні підходи до вивчення порівняння, встановлення його лінгвістичної сутності.

Чітко сформувались у мовознавстві концепції, за якими порівняння

- 1) розглядається у співвідношенні з метафорою (Н. Арутюнова, В. Вовк, В. Телія та ін.);
- 2) з'ясовується специфіка вираження порівняльних відношень (Ю. Апресян, В. Кононенко, А. Прияткіна, Н. Широкова та ін.);
- 3) окреслюється порівняння як засіб формування авторського стилю (Л. Голоух, П. Морозов та ін.);
- 4) визначається статус порівняння у фразеологічному фонді (Л. Авксент'єв, М. Алефіренко, Л. Лебедева та ін.) [5].

Отже, погляди сучасних мовознавців на структуру й функції порівняння до останнього часу не є узгодженими й нерідко суперечать один одному, що свідчить про відсутність загальноприйнятої концепції порівняння в українській мові.

Список використаних джерел

1. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови) ; Ін-т укр. мови НАН України. К. : Довіра, 1999. 431 с.
2. Шаповалова Н. П. Функціонально-семантичний статус порівняльних конструкцій у сучасній українській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова". Дніпропетровськ, 1998. 16 с.
3. Андрухович Ю. І. Рекреації. Роман. Львів : ЛА «ППРАМІДА», 2005. 144 с. з іл.
4. Андрухович Ю. І. Московіада. Роман жаків. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2000. 152 с.
5. Потебня О. О. Естетик і поетика слова. К. : Мистецтво, 1985. 302 с.

ЗАПЕРЕЧЕННЯ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

*Каспер Ігор, Єрмоленко Світлана
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Утвердження функціонального підходу в мовознавстві сприяло залученню до аналізу всіх можливих способів реалізації того чи того значення. Зросла увага до лексичних виявів категорії із граматичною домінантою. Зокрема, це стосується категорії заперечення. Це зумовило **актуальність** розвідки.

Специфіку заперечення вивчали такі мовознавці як І.Р. Вихованець [1], М.П. Баган [2, 3], С.Я. Єрмоленко[7]. Вони звернули увагу на специфіку визначення поняття "заперечне речення": "речення із заперечним присудком (як правило), підметом або другорядним членом" [7, с. 62]. Йому властиві заперечні часки *не, ні*. У заперечно-стверджувальних реченнях складений дієслівний присудок має дві частки *не* (пор.: *Не диво: тричі борщ солити не годиться* [4, с. 46]; *Ми не любимо людей не тому, що вони злі: ми вважаємо їх*

зими, тому що **не** любимо [4, с. 451]) Заперечна часка ні нерідко стає префіксом другорядного члена чи підмета (пор.: Коли б **не** пияцтво, то **ніколи не** знала би рабства людина!; **Ніхто не** може бути щасливим, якщо **він не** має самоповаги; **Ніколи не** варто передчасно говорити з дітьми про високі матерії... [4, с. 47, 395]). Заперечно-питальне речення містить заперечення і питання. Проте за змістом воно виражає ввічливе запитання (пор.: Чи **не** за правилом: зроби добро й забудь? [4, с. 479]).

Якщо покликатися на “Малу філологічну енциклопедію” [5], то “заперечне речення – речення, у якому заперечна дія, стан або ознака, виражена присудком” [5, с. 142]. Загально-заперечне речення – речення, у якому заперечення відноситься до дієслова-присудка й таким чином виражає повне заперечення явищ, подій. Напр.: Якби **не** влада шлунку, жодний птах **не потрапив** би в пастку, та й **жоден** мисливець **не ставив** би пасток [4, с. 351]. Частково-заперечне речення – речення, у якому заперечення відноситься не до присудка, а до інших членів речення й таким чином служить для заперечення тільки окремих ознак, тих чи інших явищ і подій. Напр.: Можна знайти багато, **не** знаючи **найпотрібнішого** [4, с. 451] – **не** входить до відокремленої обставини способу дії, вираженої дієприслівниковим зворотом.

У заперечних реченнях при дієсловах-присудках найчастіше трапляється родовий відмінок іменників або займенників, який стосуються додатка, пор.: Дівчина пише **листа** (Н. в.) – Дівчина **не пише листа** (Р. в.). Дівчина **не пише його** (Р. в.) сьогодні. Найчастіше родовий відмінок трапляється при незмінних заперечних словах *немає, немає*. Речення з цими словами виражають значення теперішнього часу, напр.: Багато у природі дивних сил, але **сильнішої за людину** (Р. в.) **немає**; **Немає** **вірнішого способу** (Р. в.) **підбадьорити ворога, ніж показати, що боїшся його**; У нас **немає** **іншої мети** (Р. в.), як жити в злагоді з природою [4, с. 432, 415]. Родовий відмінок функціонує в заперечних реченнях, де значення минулого часу передає сполука *не було*, а значення сполука *не буде*, напр.: При виході з концерту **натовпу** (Р. в.) **не було**; Де нема свято волі, **не буде там добра** (Р. в.) **ніколи**. Родовий відмінок трапляється у реченнях із заперечними словами *ні* або *ані*, напр.: **Ні** з тобою, **ні без тебе** (Р. в.) **жити неможливо**; У пияцтві **немає ні розуму** (Р. в.), **ані доброчесності** (Р. в.) [4, с. 306, 427].

Заперечені лексеми трапляються часто в різних функціональних стилях мовлення. У нашому дослідженні ми послуговуватимемося афоризмами, взятими зі збірника “Дорогоцінна енциклопедія геніальних афоризмів” [4], які репрезентують публіцистичний і художній стилі мовлення. Із лексико-граматичного боку найпоширенішими вважаються заперечення в семантичній структурі дієслів. Якщо покликатися на Мирославу Баган, то “за характером позначуваної дії, особливостями поведінки її учасників виділяємо такі класи дієслів із заперечним значенням” [3, с. 14–15]:

1) каузативні дієслова, що виражають свідомий (практичний чи мовленнєвий) вплив на об’єкт для позбавлення його певних можливостей або обмеження їх: *припиняти, затьмарювати, заборонити, заблокувати, перешкодити, приборкати, завершити*; напр.: Сором **забороняє** те, чого **ніколи не забороняють закони**; Тільки терпеливий **завершить** справу [4, с. 415, 407];

2) дієслова відсутності, що охоплюють значення зникнення, неіснування, припинення, браку чогось: *втрачати, помирати, руйнувати, нищити, розорити, занепадати, спорозніти, зникнути*; напр.: Людина стільки разів **помирає**, скільки разів **втрачає** близьких; **Умри** тоді, коли життя тебе **голубить** [4, с. 423, 425];

3) дієслова протидії: *сперечатися, спростувати, викривати, протестувати, принижувати, опиратися, суперечити*;

4) дієслова на позначення поразки, невдачі: *забути, збитися, схибити, програвати, зіпсувати, придушити*; напр.: Усяке зло легше **придушити** в зародку [4, с. 415];

5) дієслова, що передають неправдиве витлумачення інформації: *брехати, хитрувати, заздрити, хибувати, перекручувати, оббріхувати, фальшувати, лицемірити*;

6) дієслова, що виражають ігнорування, небажання, неприйняття: *лаятися, розсердитися, шкочувати, ганити, ігнорувати, ухилятися*; напр.: *Хто на погоду або врожай **сердиться**, той проти самого Бога пишається* [4, с. 427].

7) дієслова, що вказують на неспроможність суб'єкта до чіткої, цілеспрямованої діяльності: *помилятися, відставати, боятися, сумніватися, ніяковіти, підозрювати*.

Значно вужче заперечення представлено серед прислівників: *по-іншому, по-новому, інакше, наперекір*. Іноді запереченням можуть бути й іменники, утворені від заперечних дієслів або прикметників. Велику групу серед таких заперечних іменників посідають абстрактні іменники, які вказують на неспроможність, невідповідність певного стану речей або інформації про заперечення, напр.: *брехня, вигадка, міраж, наклеп*. Окремо розглядають іменники, які заперечують наявність когось або чогось у певному просторі, напр.: *пустка, порожнеча, пустеля, пустир, порожняк*. Окрім вже вказаних заперечних іменників, існують вторинні, які на рівні своїх переносних лексичних значень спеціалізуються на запереченні можливості виходу із ситуації, сприятливого розвитку подій, напр.: *нуль, фінал, гаплик, фініш, труба, тупик, кришка, крапка, торба, утрата*, напр.: ***Утрата** друга – найважча з **утрат*** [4, с. 425].

Заперечення, виражене за допомогою фразеологізмів, у мовознавстві кваліфікують як імпліцитне і зараховують до периферійних, функціонально обмежених засобів негації. [2]. Безпідставною видається кваліфікація фразеологічного заперечення як імпліцитного (*горобина ніч, абсолютний нуль, ні пари з уст, ні світ ні зоря, ще й на світ не благословлялося, ні каплі, ні крихти, ні душі, ні зернини, ні макового зерна, ані дрібка солі* [6]). Чітке й послідовне співвіднесення багатьох фразеологічних одиниць із заперечним змістом дає підстави вважати їх спеціалізованими, проте неуніверсальними засобами експлікації заперечення. Від інших засобів вираження заперечення фразеологізми відрізняються не лише експресивністю, але й емоційно-оцінним забарвленням (*ні кола ні двора, ні рогатого вола; нема у нього ні кола ні двора, увесь тут; ні кола ні двора – один сіренький котик та на ший мотузок; ні кола ні двора, тільки й ходу, що з воріт та в воду*) [6, с. 94].

Отже, лексико-граматичне вираження заперечення є продуктивним різноплановим явищем, функціональні можливості якого помітно розширюються. Раперечення можна розглядати і як лексичний троп – заперечний паралелізм, напр.: ***Не** звір, а з ногами, **не** птиця, а з пір'ям, **не** людина, а в одязі* (загадка). Лексичні ресурси української мови уможливають реалізацію різних функціональних видів заперечення. Одні виконують роль вторинних заперечних предикатів відносно цілих суджень, інші спеціалізуються на внутрішньореченнєвому запереченні наявності, можливості, схожості, справжності та інших важливих ознак диференціації об'єктів. Модально-заперечні одиниці репрезентують внутрішнє заперечення, за допомогою якого мовець передає свої відчуття або комунікативні настанови.

Список використаних джерел

1. Вихованець І. Улюблений відмінок заперечних речень // Українська мова. 2003. № 2. С.47.
2. Баган М.П. Специфіка фразеологічної реалізації заперечення в українській мові // Мовознавство. 2010. № 1. С. 68–75.
3. Баган М.П. Функціональні параметри лексико-граматичного заперечення в сучасній мові // Українська мова. 2010. № 3. С. 11–19.
4. Дорогоцінна енциклопедія геніальних афоризмів / Укладач О. В. Зав'язкін. Донецьк : ТОВ «БАО», 2010. 608 с.

5. Мала філологічна енциклопедія / Укладали : О.І.Скопненко, Т.В. Цимбалюк. К. : Довіра, 2007. 478 с.
6. Ужченко В.Д. Народження і життя фразеологізму / В.Д. Ужченко. – К. : Рад. шк., 1988. – 279 с.
7. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С.Я.Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР СУЧАСНОЇ НАУКИ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА

Кивлюк Ольга

*Національний педагогічний
університет імені М.П. Драгоманова
e-mail:panyolga@ukr.net*

«Цифрове суспільство доцільно розглядати як новий етап розвитку людської цивілізації, що характеризується, у першу чергу, високою конвергенцією комунікаційних процесів, яка забезпечується наукоємними, високотехнологічними засобами» [1, С. 89].

Процеси становлення цифрового суспільства продукують нове соціокультурне середовище, яке суттєво впливає на комунікаційний та діяльнісний аспекти існування людини в суспільстві. Основним капіталом, засобом виробництва і ресурсом цифрового суспільства є інформація, яка постійно примножується завдяки інноваційним віртуально-мережевим технологіям. Завдяки механізмам віртуально-мережевої самоорганізації змінюється поведінка, діяльність і навіть форма мислення людини за межами інформаційно-комунікаційного середовища. Тобто в соціокультурному просторі на свідомість індивіда здійснюється потужний вплив, в результаті чого змінюється сприйняття ним картини світу, формування якої відбувається як наслідок освітньої діяльності та розвитку наукової думки.

Отже, поява нової парадигми ефективного існування цифрового суспільства формує модернові уявлення про картину світу, змінюється сприйняття людиною самої себе та свого місця у суспільстві, в якому вона існує. [4]

Освіта і наука, як дві частини одного цілого, є невід'ємними складовими культури та формують своєрідний соціальний інститут. Крім того, соціокультурний вимір сучасної науки виконує по відношенню до суспільства і культури важливі завдання, без здійснення яких гармонійний розвиток цих сфер неможливий.

Соціокультурна складова науки породжує її етичну, моральну і ціннісну наповненість. Розкриваються не тільки інтелектуальні можливості науки, а й з'являються питання етичного і морального вибору, особистісні (суб'єктивні) аспекти прийняття рішення, проблеми колективної наукової співпраці тощо. Наука – інтерсуб'єктивна, вимагає співпраці багатьох людей. Жоден вчений не може не спиратися на досягнення своїх колег, уявлень про історичну й соціальну свідомість, міркувань про особистісний портрет ученого, когнітивні механізми пізнання і мотивації наукової діяльності. Наука як соціокультурний феномен має не тільки позитивні, але й негативні наслідки свого розвитку, коли застосування науки втрачає моральний і гуманітарний зміст. Очевидним є той факт, що соціокультурна регуляція науки здійснюється через суспільну систему освіти (виховання, розвиток, навчання), управління, ідеологію, політику. Наука, що розуміється як соціокультурний феномен, відповідає рівню цивілізаційного розвитку[2].

Отже, соціокультурний вимір сучасної науки, незважаючи на реально існуючу кризу гуманітарного напрямку науки, включає в собі сподівання щодо вирішення багатьох суспільнозначимих проблем сьогодення,

бо, на жаль, суспільство досягло такого етапу свого розвитку, що не помічати наявності очевидних фактів економічної, екологічної, епідеміологічної, енергетичної, інформаційної криз, а також стрімким загостренням національних, політичних, релігійних та соціальних конфліктів в багатьох регіонах планети – не можливо. Перспективність вдалого подолання цих криз і конфліктів, у більшій мірі визначається рівнем наукового розвитку, освіченості та культури цивілізації.

Очевидним є той факт, що суб'єкти освітньої та науково-дослідної діяльності впливають на соціокультурні процеси, причому не тільки позитивно. З'являється протиріччя між системою освіти і розвитком продуктивних сил суспільства (освіта відстає від зростаючих суспільних потреб). Ці протиріччя посилюють проблеми у сферах економіки, екології, медицини, соціального життя, які призводять до кризових явищ і в науці. Певна кількість освітян-науковців вбачають у «консерватизмі» системи освіти і науки певний відсоток стабільності та сталого розвитку суспільства, але ж насправді, «консерватизм» освіти стримує розвиток не тільки системи освіти, а й інших елементів соціокультурного простору. Тому освіта як соціокультурний феномен може виконувати як відтворюючу, так і розвиваючу функцію, які періодично повинні змінювати одна одну, причому пріоритет тієї чи іншої функції є історично і соціально-конкретно мінливим [3, С. 54].

В процесі реалізації цього складного завдання (виникнення та подолання кризових ситуацій) необхідною умовою є встановлення різновекторних стосунків між різноманітними науковими осередками і спільнотами. Міжнародне наукове та освітянське співробітництво сприяє взаєморозумінню між країнами, націями, народами. Завдяки такій співпраці досягається: оптимізація наукової діяльності та просвітництва, які сприяють створенню глобальних баз науково-технічного знання, художньої творчості тощо; достатньо високий рівень міжцивілізаційної, полікультурної комунікації, що уможливується тільки завдяки толерантному ставленню до іншого світогляду, традицій, історії, системи цінностей, моральних норм. Цей перший крок повинне бути обґрунтований конкретними концепціями, розробками, програмами, які б підвищували авторитет наукової діяльності в суспільстві, щодо гуманітарної соціокультурної цінності науки як феномену високого потенціалу толерантності тощо. А усвідомлення соціумом комунікаційної ролі науки має призвести до подолання багатьох тенденцій, факторів і чинників, наприклад: зародження і розвитку міжцивілізаційних конфліктів та інших проблем і наслідків глобалізації [2].

Подальший розвиток суспільства [5] безпосередньо залежить не просто від піднесення наукового знання, а від загально-цивілізаційного усвідомлення ролі науки як соціокультурного та інтеграційно-ціннісного феномену, здатного долати будь-які чинники і фактори цивілізаційних криз та конфліктності.

Список використаних джерел

1. Кальницький Е.А. Конвергенція як ключова тенденція розвитку цифрового суспільства / Е.А. Кальницький // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна: Серія «Філософія. Філософські перипетії». – Харків : Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна – 2014. – № 1116. – С. 85-89.
2. Кивлюк О.П. Соціокультурний феномен сучасної освіти і науки / О.П. Кивлюк // Гілея: науковий вісник [збірник наукових праць]. – К.:ПП «Видавництво «Гілея», 2015. – Випуск 101 (№10). – С. 362-365.
3. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования. / А.П. Марков, Г.М. Бирженюк. // – СПб., 1998. – 340 с.
4. Молодыхенко В. В., Олексенко Р. И. Информационное общество, как императив современности. / В. В. Молодыхенко, Р. И. Олексенко // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. - 2014. № 4. С. 31-37.

5. Олексенко Р. І. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується / Р. І. Олексенко, Ю. А. Васюк // Філософські обрії. - 2017. - Вип. 37. - С. 124-135.

ІННОВАЦІЙНІ ТРАНСВЕРСАЛЬНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ

Книш Інна
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

На сучасному етапі розвитку України, коли на зміну індустріальному (суспільству виробників і споживачів) приходять інформаційне суспільство (суспільство послуг), уже не потрібні працівники, зайняті на виробництві, натомість гостро бракує фахівців у галузі надання послуг. Своєю чергою, в науці відбувається перехід до людиновимірних об'єктів, які є складними системами (самоорганізованими, нелінійними, невірноваженими та відкритими).

Сучасна технаука, як і гуманітарні технології, орієнтовані на перетворення людини та розширення її можливостей, стають двигуном економічного зростання країн завдяки впровадженню міждисциплінарних досліджень. Так формується новий спосіб життя, з'являються нові звички, потреби, інтереси, цінності, тобто змінюється саме соціальне середовище людини; збільшується обсяг і кількість послуг / обов'язків, які вона перекладає на плечі інших. Усе це спричиняється до того, що **людина змінює та переорієнтовує свої засадничі навички й уміння**, тобто, як слушно зауважує Людмила Горбунова, відбувається глобальний рух, який змушує освіту перетинати *межі* набутих знань та навичок, які були характерні для економічного дискурсу 1960-х рр. [1, с. 378] та призводили до появи феномену «напівзнайства». Відомий філолог і культуролог Дмитро Ліхачов з цього приводу зазначав: «Немає нічого небезпечнішого за напівзнайство! Напівзнайки впевнені, що вони знають усе або, принаймні, найголовніше і діють нахабно та безкомпромісно. Скільки людей було викинуто цими напівзнайками на вулицю!» [6, с. 5].

Наразі постала нагальна потреба змінити пріоритети освітньої галузі з метою підготовки фахівця, коло знань якого не буде обмежене лише раз і назавжди заданими вузькопрофільними дисциплінами, здатного сприймати зміни, впливати на них, а також змінювати самого себе, тобто набувати нових навичок і вмінь, навчатись упродовж усього життя. Тут, на людину чигають дві небезпеки: забути про себе (людина, закинена в цей світ, як у Жана-Поля Сартра) і тільки змінюватись, адаптуватись, засвідчувати здатність до метаморфоз (як Ніколай Ставрогін у «Бісах» Федора Достоевського) або залишатися самою собою, а отже, незрозумілою, відкиненою, забутою [5, с. 305]. «От чому про людину можна говорити як про своєрідний орган самопізнання природи; її пізнання безпосередньо і опосередковано впливає не тільки на процес глобального перетворення навколишнього світу, але й на багатовіковий процес самовідтворення людства у світі» [7, с. 62].

Проте перспективи не такі вже й похмурі. Кількісно і якісно змінюється економічна, маркетингова й управлінська система; формується запит на якісні (на тлі зменшення кількісних) показники для всіх спеціальностей; постають нові вимоги: вміння працювати в команді, рефлексивність, відповідальність за власний вибір, комунікабельність, мобільність тощо. Відповідні якості іє трансверсальними компетенціями, що їх, на нашу думку, має формувати нова освітня парадигма завдяки впровадженню міждисциплінарних досліджень. До них також належать: «критичне мислення», «рефлексивне мислення», «обґрунтоване і ненасильницьке прийняття рішень», «комунікативні навички», «співпраця». Серед комунікативних, інтер- та

інтраперсональних навичок мають домінувати «робота у команді», «колегіальність», «здатність до компромісу», «емпатія», «самодисципліна», «самоповага», «вміння долати кризу», «управління емоціями та стресом». З огляду на необхідність набуття глобального громадянства варто формувати такі навички та компетенції, як-от: «глобальна обізнаність», «толерантність», «повага до навколишнього довкілля», «повага до різноманіття», «інтеркультурне розуміння», «здатність залагоджувати конфлікти», «відкритість», «громадянська і політична участь» [1, с. 376-377].

У глобалізованому світі самої лише змоги щось виробляти вже замало, головним чинником стає здатність підвищувати вартість товару і працювати на успіх кампанії. Вочевидь, відбувається зсув у бік збільшення ваги тих галузей, які Лестер Туроу називає «мозковими» [10], – біотехнологій, засобів масової інформації та комп'ютерного програмування, оскільки вони є єдиною надійною ставкою в глобальній економічній грі. Дешева робоча сила, без цих галузей не в змозі виробляти нову складну продукцію, до того ж ця продукція може коштувати дешевше, ніж зараз, тому що, коли товар уже розроблений, вартість його виробництва стає мінімальною.

Як наслідок, пріоритетності набувають професії, пов'язані з оперуванням та управлінням, перш за все, маркетинг і менеджмент. Фахівці в цих галузях завдяки глобальним мережам, креативним навичкам, фінансовій проникливості й ефективній рекламі здатні забезпечити додаткову вартість продуктів і послуг. Представники зазначених інформаційних професій працюють в умовах постійних змін, і головна їх риса – гнучкість, можливість адаптуватися до незліченних нових ситуацій. Інформаційний працівник завдяки LLL-освіті та міждисциплінарним дослідженням завжди має здатність сам себе переатестовувати, він чутливий до новітніх викликів у своїй галузі, пильно стежить за коливаннями ринку, змінами суспільних настроїв, а отже, завжди може вдосконалювати продукт. Сучасний маркетолог або менеджер не бажає зберігати постійну посаду в солідній корпоративній бюрократії, а воліє переходити від проекту до проекту, укладаючи короткотермінові консалтингові контракти та постійно поповнюючи свої знання для ефективного розв'язання певного завдання. Свою кар'єру, своє «портфоліо» він створює сам, а не приймає з рук корпоративної бюрократії [9].

Отже, як відзначає Наталія Кочубей, відбулося зрушення від «наукоцентричних» до «антропологічних» світоглядних установок, природничонауковий дискурс поступився місцем інформаційно-гуманітарному, тобто міждисциплінарному, що радикально змінює саме розуміння соціальної ролі всього комплексу наук про людину – як гуманітарних, так і природничих. Завдяки цим наукам людина починає сприймати себе як суб'єкта глобальної дії, який зберігає і розвиває себе у складному нелінійному світі [5, с. 306]. Але власне знання і механізм їх трансляції через LLL-освіту, яка зароджується на стику off-line освіти як системи й on-line освіти як мережі [3, 4, 5], ще не гарантують безпечного існування у цьому світі та не забезпечують надійного підґрунтя особистісного і соціального зростання людини.

Відбувається перехід до нової економіки – економіки знань, де визначальними є завдяки міждисциплінарним дослідженням накопичення і використання знань, від яких, поряд із працею, фінансами та природними ресурсами, залежить економічний поступ країни. Економіка знань спирається на інтелектуальний потенціал суспільства, яким є сукупність наукових і повсякденних знань, утілених у технологіях, культурі, виробництві, повсякденному житті.

Завдяки набуттю «широти навичок», на чому наголошує Людмила Горбунова, мають змінитись усі відносини між людьми [1, с. 376-377]. Йдеться про тенденцію до **суб'єкт-суб'єктних інтеграцій трансверсальних компетенцій** в освіту завдяки впровадженню нової освітньої парадигми Lifelong Learning. Якщо раніше працівник опановував певним набором прийомів раз і назавжди, то в інформаційному суспільстві він має бути постійно готовим до набуття нових навичок по мірі впровадження нових (або програмованих)

технологій та міждисциплінарним дослідженням. Така «широта навичок» [8] означає, що працівник атестовуватиметься і переатестовуватиметься постійно, впродовж усього життя.

Список використаних джерел

1. Горбунова Л. С. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики : монографія / Л. С. Горбунова. – Суми : Університетська книга, 2015. – 710 с.
2. Книш І. В. Становлення нової вітчизняної парадигми освіти: off – line освіта як система vs on – line освіта як мережа / І. В. Книш // Вища освіта України: теоретичний та науково– методичний часопис. – № 3 (62). – К.: Вид-во: Педагогічна преса, 2016. – С. 18-24.
3. Книш І. В. Впровадження сучасних інновацій та їх роль у становленні нової парадигми освіти / І. В. Книш // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди». – Дод. 1 до Вип. 37, Том 1 (69). – К.: Гнозис, 2016. – С. 80-89.
4. Книш І. В. Освітні інновації у контексті становлення нової парадигми освіти / І. В. Книш // European humanities studies Education and Training. – Том II: Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі. – Slupsk, Poland, 2016. – С. 4-15.
5. Кочубей Н. В. Освіта в суспільстві знань: загроза чи розвиток? / Н. В. Кочубей // Нова парадигма : журнал наук. праць / гол. ред. В. П. Бех. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 65. – Ч. 1. – С. 303-310.
6. Лихачёв Д. С. О русской интеллигенции / Д. С. Лихачёв // Новый мир. – 1993. – № 2. – С. 3-9.
7. Лукьянец В. С. Гуманитарная революция / В. С. Лукьянец, О. Н. Соболев // Практична філософія. – К., 2004. – № 3. – С. 61-77.
8. Block F. Postindustrial Possibilities : A Critique of Economic Discourse / F. Block. – Berkley, CA : University of California Press, 1990. – 619 p.
9. Handy C. The Age of Unreason / C. Handy. – Harvard: Business Review Press, 1995. – 288 p.
10. Thurow L. The Future of Capitalism / L. C. Thurow, N. Brealey. – New York : Penguin Books, 1996. – 384 p.

ІСНУВАННЯ У ПЛОЩИНІ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Колесник В'ячеслав

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Підготовка зростаючої особистості до повноцінного існування є неодмінною вимогою, що ставить суспільство перед сучасною освітою. Саме навчально-виховний процес, і покликаний забезпечити готовність молоді до суспільно й індивідуально значущого життя.

На основі емпіричного осягнення існування як процесу, який має певні особливості, зумовлені віковими характеристиками особистості, а також врахування у цьому процесі основних смисло-ціннісних її орієнтирів можна сформулювати відповідну його дефініцію.

Існування на індивідуальному рівні – це відповідально-діяльнісне ставлення особистості до буття як світу живого і світу неживого, в результаті чого вона створює суб'єктивні та об'єктивні цінності.

В осмисленні існування на індивідуальному рівні слід виходити з того, що воно завжди єдине, а отже, й неповторне, тому всі життєві ситуації та явища емоційно переживаються людиною з більшою чи меншою інтенсивністю. Лише переживання єднає особистість і навколишнє соціальне й природне довкілля як реальне буття, перетворює його на життєву соціокультурну ситуацію, у якій відбувається її розвиток. Адже саме емоція є імпульсом до усвідомлення певної життєвої соціокультурної ситуації, а згодом ставить суб'єкта у зацікавлено-діяльнісну позицію щодо неї. Ця позиція у внутрішньому плані особистості фіксується як намір – “Я маю щось виконати щодо певного предмета, стосовно людини тощо”.

Існування людини має якісно відмінні рівні. Нижчий рівень характеризується невиразністю чи примітивністю внутрішнього смислового центру, який зумовлює всю конкретну ціннісну систему існування особистості: людина не має міцного «якоря», який би утримував її у площині внутрішньої стабільності й оберігав від впливу різноманітних випадковостей.

Про справжню філософію існування можливо говорити лише тоді, коли людина замислюється над власним самосприйняттям і самовизначенням у світі, спрямовує всі свої інтелектуально-духовні сили на досягнення вищих духовних цінностей. З огляду на це філософія існування як вищий його рівень може бути лише моральною філософією.

При цьому ціннісне ставлення людини до буття в широкому розумінні цього слова (нехай то буде окрема людина чи матеріальний об'єкт) може виникнути лише за умови, що даний компонент буття (деяка річ) усвідомлюється людиною у його функції, реалізація якої й залежить від неї. Так, наприклад, ювелірний виріб стає привабливим для суб'єкта у функції прикраси і саме завдяки цій функції людина прагне оволодіти ним.

Враховуючи ціннісний контекст життя, доцільно розглядати його як складний суцільний вчинок. Життя, таким чином, розгортається як перманентний вчинок, який є сутнісною ознакою співбуття людини.

У вихованні духовності як способі існування особистості всі педагогічні зусилля спрямовуються на вчинки, які дають дійсну користь у відповідній взаємодії суб'єкта і об'єкта того чи іншого духовного діяння. Об'єкт цього діяння реально як на психологічному, так і на фізичному рівні відчуває ефект вчинкової користі.

Все ж у духовному житті не менш значущими є **вчинки-думки**. У духовному плані важливо, які за морально-етичним змістом думки переважають у внутрішньому світі особистості. Вони можуть бути або ж духовно піднесеними, або ж утилітарно-примітивними. Тож є всі підстави говорити про вчинкове мислення особистості як невід'ємну складову її духовності. Така полярна за змістом спрямованість вчинківдумок особистості може стосуватися і окремої людини, і суспільства в цілому.

Доцільним видається також виділення **вчинку-переживання** як такого, що значною мірою визначає моральну спрямованість існування особистості.

Очевидно, що духовно повноцінне існування особистості безпосередньо пов'язане із ціннісним змістом думок і переживань у певному періоді її вікового розвитку. Тож бажано, щоб вчинкове мислення і переживання особистості були непоодиноким явищем, а посідали вагоме місце у її житті.

Існування людини – це завжди більш чи менш усвідомлене створення власного особистістю цілісності з певними фрагментами буття. Як частина цієї цілісності особистість може по-різному налагоджувати зв'язок із соціальним чи природним довкіллям. Тут все залежить від особливостей її внутрішнього устрою.

Особистість може обмежити свою причетність до буття лише на рівні емоційного реагування щодо

нього чи на рівні задоволення утилітарних потреб.

А може вибудовувати свої відносини з буттям на основі вищих культурних цінностей чи устремлінь. На даному рівні відбувається повноцінне практичне утвердження особистості під дією цих культурних утворень як мотивів її вчинкового життя.

Важливим є той факт, що причетність особистості до буття є явище індивідуально неповторне; окрім окремої особистості, воно у таких же характеристиках ніким і ніколи здійсненим бути не може.

Основним орієнтиром у розгортанні рольової причетності особистості до буття має виступити відповідність її вчинків цінностям загальнолюдської доброчинності й активній протидії злу.

Таким чином кожна особистість формує свій образ існування. Бажано, щоб у ньому не було місця всьому низькому і мерзенному. Для цього від неї вимагаються великі зусилля й прагнення. Вони повинні бути спрямовані на те, щоб людина навчилася чути іншу людину, була відкритою до неї у своїй позитивній сутності. Тоді існування людини матиме справжню цінність і для себе, і для суспільства. Лише доброчинні справи, помисли і переживання сприяють повноті існування особистості. Тому вона має чітко розрізняти, що є дорогоцінним у її житті, а що марнотним, й обирати позицію блага, щоб існування зрештою не принесло їй почуття розчарування і безплідності. Тож, і під зважати на те, що внутрішні ускладнення долаються лише любов'ю як керівним принципом існування людини.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Старегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники— М., 1985. — С. 80-160.
3. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності.— К.: Академвидав, 2009. 248 с.
4. Кьєркегор С. Страх и трепет. — М.: Республика, 1993.— 383 с.
5. Олексенко Р. І. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується / Р. І. Олексенко, Ю. А. Васюк // Філософські обрії. - 2017. - Вип. 37. - С. 124-135.

ГУМАНІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ЛІТЕРАТУРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ Б.ГРІНЧЕНКА.

Комінарець Тетяна

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти

e-mail: ttyaanaa63@gmail.com

Український освітній рух був складовою частиною загальнонаціонального руху за економічне, політичне, національне та культурне самовизначення України. Серед педагогів – літераторів кінця XIX – початку XX століття особливе місце посідає Б. Грінченко. Він свідомо засвоїв кращі надбання світової педагогічної думки і поєднав їх з національними традиціями виховання та формування особистості, з потребами духовного відродження української нації.

Борис Грінченко - письменник, громадський діяч, упорядник першого «Словника української мови». Він зробив також важливий внесок до скарбниці української літератури.

Народився майбутній просвітник у Харківській губернії. Б. Грінченко більше десяти років свого життя віддав освітньої діяльності, шість з яких працював у приватній школі Х. Алчевської. Як педагог і аналітик, визначався прогресивними переконаннями, піддавав різкій критиці самодержавну систему освіти. Праці Б. Грінченка «На беспросветном пути. Об украинской школе», «Школы Змеевского уезда Харьковской губернии», «Народні вчителі і українська школа», «Українська граматика до науки читання й писання», «Про початкову школу та вивчення в ній дисциплін», «Яка тепер народна школа на Україні», «Заметки школьного учителя о школьном деле: цель народной школы», «Прием учеников в народную школу: и ученики, и учителя», «Якої нам треба школи», «Народні вчителі і українська школа», «Який буває державний лад», «Де ми і скільки нас», «Оповідання з української старовини», «Братства і просвітня справа на Україні за польського панування до Б. Хмельницького», «Рідне слово», «Настина читанка» розкривають стан української школи на той час і стверджують гуманістичні позиції вчителя.

Творчість Бориса Грінченка уже понад століття викликає інтерес у широкої педагогічної громадськості. Переважна більшість його робіт розкриває проблеми національної школи, морального та національного розвитку учнів, підготовки та перепідготовки вчителів, просвітницькій діяльності тощо. Адже ще за життя він став класиком української педагогіки. Безпосередня участь Бориса Грінченка у роботі літніх курсів для вчителів, виступи під час проведення курсів допомагали педагогам оволодівати теоретичним і методичним матеріалом, ставати патріотами і гуманістами. Вже на початку ХХ ст. з'явилася велика кількість публікацій, у яких автори намагалися показати значущість творчості вченого для вітчизняної освіти. Це, зокрема, праці Г. Шерстюка, Г. Сьогобочного, В. Прокоповича, С. Єфремова, які достовірно висвітлювали педагогічну діяльність Б.Д. Грінченка, його творчі доробки [1, 16].

У своїй творчості, зокрема у педагогічній, Борис Дмитрович Грінченко постійно звертався до принципу народності, описуючи життя народу, дітей, досліджуючи педагогічні проблеми та стан української школи. Громадянська позиція письменника щодо захисту національної культури, пропаганда ідей національного відродження й просвіти, соціальної рівності людей, його широка, демократично спрямована видавнича діяльність, зміст художніх творів та літературно-критичних статей свідчать про небайдуже ставлення до розвитку ідей народу, його історичного досвіду [2, С.144].

Майстер малої прози, Б.Грінченко написав багато оповідань, наприклад- «Іспит», «Непокірний» тощо. Ці твори об'єднує одна тема - доля інтелігенції, її зв'язок з народом. Так вже в першому великому творі «Сонячний промінь» письменник говорить про народолюбну інтелігенцію. Сонячний промінь, в розумінні автора, символ знань, якими інтелігенти прагнуть просвітити селян з метою поліпшення їх долі. Цим твором Б. Грінченко не тільки порушив одну з важливих проблем часу, але і зробив свій внесок в розробку в українській літературі теми - долі сільського вчителя.

Створюючи образ учителя національної школи, Б. Грінченко належно увагу приділяв його професійній підготовці. Педагог повинен добре знати предмет, володіти методикою його викладання, що передбачає хороші навички роботи з книгою, творчий пошук і здатність до новаторських рішень, ґрунтовні психолого – педагогічні знання, педагогічний такт. Важливою рисою педагога є також рівень його науково – педагогічного мислення, глибиною якого відзначався Борис Дмитрович.

Особливо з творів майстра вражає оповідання «Украла», в якому письменник малює образ сільського вчителя Василя Митровича. Він - добра, шаноблива людина, чуйна до людського горя. Маючи хороші знання з психології, Василь Митрович добре розуміє дітей. І коли дівчина Олександра, донька писарчука - п'яниці, потрапила в біду (вкрала хліб у своєї подруги), учитель не дозволяє відбутися самосуду, який хотіли вчинити діти над однокласницею. В оповіданні письменник дуже реалістично описує стан вічно голодної дівчинки та її

розпач: «сиділа, низько похнюпивши голову і втупивши очі у свій стіл», «обличчя було біле, як крейда», «вхопилася руками за стіл, мов боялася, що її тягтимуть кудись силоміць» [3]. Педагог дає можливість пояснити дівчині причину свого вчинку, стає на її сторону не залишаючи в біді. Своїм вчинком Василь Митрович виховує у школярів кращі моральні якості. Співчуття Олександрі, яке пробуджується в душах дітей під впливом педагога, безумовно стає уроком гуманності і доброти.

У творах Б.Грінченка різні соціальні типи зображені в конкретно-історичних життєвих ситуаціях, а їх психологічні реакції зумовлюються перш за все соціальним становищем та певними суспільними явищами.

У праці «Народні вчителі і українська школа» він писав так: «Що на Україні повинна бути українська школа – про це нема чого сперечатися. Хто цього не признає, той не педагог, не вчитель, – той тільки чиновник – обруситель. Української школи вимагають найвищі основні принципи педагогії: за українську школу говорить сама практика діла. Без народної мови нема і не може бути народної просвіти» («Народні вчителі і українська школа» VI розділ, с.30).

Це добре розумів Грінченко, надаючи великого значення вивченню рідної мови в національній школі. Він прагнув, щоб учні і батьки не ставилися до української мови як мови неосвічених людей, а щоб знали: цією мовою розмовляв український народ упродовж багатьох століть. І саме рідна мова є носієм національної свідомості народу. Він був переконаний, що українська мова переможе завдяки українській школі, це для дитини – одне з головних гасел усього її життя. На думку педагога, лише в національній школі можна виховати справжнього патріота своєї батьківщини, гармонійно розвинену особистість, добру, чуйну, гідну своїх предків, яка зможе бути корисною своїй державі, сприяти її процвітання.

Дитячі розповіді Грінченка увійшли в скарбницю української літератури. У них автор намалював реалістичні картини з життя народу, створив психологічно складні і переконливі образи. Розповіді мають велику художню цінність. Написані прекрасним знавцем української мови, тонким стилістом, вони відрізняються драматичною напруженістю сюжету, багатством образних засобів, досконалістю мови. Розповіді несуть високий заряд людяності і духовності, змушують задуматися над проблемами, які і сьогодні є актуальними.

Б. Грінченко був упевнений, що: «Той, у кого в грудях б'ється чесне серце, хто знає, яке велике се діло народне учительство, хто не хоче зрадити свого народу – той зрозуміє куди йому треба йти, з ким і за кого стояти» («Народні вчителі і українська школа» VII розділ, с.50).

Педагогічну і просвітницьку роботу Б. Грінченка з погляду сучасності можна оцінити як творчу. Під час учительювання він сам складав підручники для учнів, враховуючи при цьому особливості розвитку своїх вихованців. Таким чином було підготовлено чимало порад для вчителів. У творах для дітей письменник возвеличує народно-педагогічні ідеали гуманізму і добра, правди і краси, щирості і людського благородства. Його учительська мета вбачалась у тому, щоб без упину нести народові освіту, слово правди, будити його, виводити на шлях істини [2, С. 145].

Як зауважує автор навчального посібника «Українська етнопедагогіка» В. Мосіяшенко: «У народно-педагогічному плані Б. Грінченко визначив дороговказ свого життя, своєрідний заповіт: не продавати душу, жити, а не вмирати помалу, жити новим, а не старим, жити і працювати для рідного знедоленого краю» [4, С.23].

Список використаних джерел

1. Гупан Н.М. Педагогічна спадщина Б.Д. Грінченка (історіографічний аспект) / Н.М. Гупан // «Мрії, вистраждані життям...» : до 145-ї річниці з дня народження Б.Д. Грінченка : кол. монографія (у двох част.). Ч.1 / В.О. Огнев'юк, Н.М. Гупан, Н.П. Дічек [та ін.]. — К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2009. — С. 15—32.

2. Паламарчук Л. Принцип народності у творчості Бориса Грінчека / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (VI Грінченківські читання) 22 січня 2014 року, К.,- С.143-149.
3. Грінченко Б. «Украла» <https://onlyart.org.ua>.
4. Мосіяшенко В.А. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. / В.А. Мосіяшенко. — Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. — С. 23.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ДЕКОРАТИВНО ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

Комісар В.

Науковий керівник: к.пед.н, ст..викл. Житнік Т. С.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Поява інтересу до мистецтва це передумова і своєрідний показник художнього розвитку, формування інтересу, а також засіб підвищення ефективності навчання дітей зображувальній діяльності. При формуванні інтересу до зображувальної діяльності важливим є положення про те, що це автономний процес

Основою формування інтересу до зображувальної діяльності є положення вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів (Н. Морозова, Г. Щукіна,) про те, що інтереси проявляються і формуються в процесі змістовної, організованої діяльності. Дитина повинна відчувати почуття радісного задоволення від діяльності, від усвідомлення своїх успіхів і досягнень у вибраній діяльності. Закономірно, інтерес до зображувальної діяльності неможливо сформувати без навчання. Положення про залежність інтересу від навчання, який характеризує підхід психологів і педагогів до проблем формування інтересів є принципово важливим (Л. Божович, Т. Житнік, Л. Славіна, Л. Гордон).

Як відмічає Н. Морозова, формування інтересу відбувається найефективніше, якщо спочатку готується ґрунт для цього формування, пізніше створюється позитивне відношення до предмету і діяльності і, на кінець, формуються відповідно інтереси в процесі спеціально організованої, систематичної, пізнавальної, творчої діяльності дітей.

Успішне протікання зображувальної діяльності і формування інтересу до неї передбачає створення матеріальних умов. Керуючись думкою С. Рубінштейна про те, що інтерес до тієї чи іншої діяльності у дітей в значній мірі закріплюється, коли дитині дати конкретні предмети, речі, які мають цей інтерес в матеріалізованому вигляді.

Це підготує ґрунт для формування інтересу і сприятиме створенню в дітей позитивного ставлення до діяльності. У навчанні слід виділити ті сторони, які б змогли привернути увагу дітей, активізувати мислення. Важливе значення має створення позитивного емоційного тла, пов'язаного з діяльністю. У значній мірі цьому сприяє різноманітність форм попередньої роботи:

- спостереження і вивчення предметів і явищ навколишньої дійсності;
- читання художньої літератури;
- розглядання творів образотворчого мистецтва;
- цілеспрямований перегляд відеофільмів, лялькових спектаклів, прослуховування музичних творів;
- проведення аналізу дитячих робіт, виконаних на попередніх заняттях;

- створення перед заняттям і на занятті проблемних ситуацій;
- підготовка матеріалу до заняття, попереднє обговорення теми.

Необхідною умовою при цьому є активність вихователя як на занятті, так і під час підготовки до нього, і активність самих дітей. Усвідомленню змісту діяльності сприяє деякий запас знань. Тільки на певному рівні накопичення знань, навичок і хоча б найпростіших розумових операцій можливо виховувати інтерес. Накопичення певних знань, умінь і навичок, необхідних для формування інтересу, вимагає активної позиції дитини. Не можна змінити ставлення дитини до оточуючого, не змінивши її внутрішньої позиції. Так як інтерес до зображувальної діяльності характеризується такими особливостями, як дієвість, широта і стійкість, саме ці якості доцільно взяти за основу його формування і спрямувати роботу, головним чином, на розвиток різнобічного інтересу до даної діяльності, переборення пасивності, обмеженості і поверховості. Формування інтересу може бути найефективнішим, якщо воно здійснюється в такій послідовності: на першому етапі доцільно основну увагу приділити формуванню активного інтересу, тобто поставити дитину в активну позицію до діяльності, викликати активне до ставлення.

Враховуючи положення про вирішальне значення дорослого у формуванні інтересу до декоративно-прикладного мистецтва, велику роль слід віднести вихователю, його особистій зацікавленості, певному рівню художньої підготовки, знанням і практичним умінням в різних видах зображувальної діяльності, врахуванню індивідуальних і типологічних особливостей дошкільників. З цією метою вихователям слід знайомитися з образотворчим мистецтвом; навчатися техніки роботи з різними зображувальними матеріалами і методики керівництва зображувальною діяльністю дітей з метою формування інтересу до неї дітей.

Список використаних джерел

4. Дронова О. О. Дитячий малюнок як засіб збагачення педагогічної компетентності батьків// Вісн. Глухів. держ. нед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. Вип. 2. – Глухів: ГДПУ, 2003,- С 45-50.
5. Житник Т. С. Проблема развития творческой активности в психолого-педагогической литературе. East European Scientific Journal. 2015. № 3 (3). С. 34-37.
6. Житнік Т. С. Художньо-творча активність як особистісний феномен. Вісник Інституту розвитку дитини. 2013. № 30. С. 129–133.
7. Личківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. – К., 2004. – 352 с.
8. Zhytnik T. S. Rozvytok khudozhno-tvorchoi aktyvnosti starshykh doshkilnykiv zasobamy zhyvopysu. – Dys. na zdobuttia naukovoho stupenia kand. pedahohichnykh nauk za spetsialnistiu 13.00.08– doshkilna pedahohika. – Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy, Kyiv, 2015.– 269 s.

ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кононенко Галина

Науковий керівник: к.пед.н, ст..викл. Канарова О.В.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Поліпшення якості дошкільної освіти є необхідною умовою для розвитку особистості. Основними завданнями дошкільної освіти є збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини,

виховання любові до Батьківщини, поваги до народних традицій і звичаїв, свідомого ставлення до себе, оточення та навколишнього природного середовища, формування особистості дитини, розвиток її розумових та творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду тощо. Велике значення для розумового та творчого розвитку дітей має пізнавальна активність.

Варто пам'ятати, що дошкільне дитинство – оптимальний період для розвитку пізнавальної сфери: це, перш за все, значно вищий, порівняно з іншими періодами, темп розумового розвитку і надто висока ціна промахів і помилок, яких можна припуститися у вирішенні проблеми формування передумов загальнолюдських здібностей.

Важливими умовами формування пізнавальної активності дитини є постійний контакт з однолітками та дорослими. Спілкування є одним з основних елементів розвитку дитини, формування особистості, провідного виду дитячої діяльності, спрямованого на пізнання. Згідно з Законом України “Про дошкільну освіту” дошкільна освіта визначається як цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку [1, ст. 4].

Пізнавальна активність як один із найважливіших чинників навчання привертає увагу дослідників, оскільки взаємодія людини із навколишнім світом можлива тільки завдяки її активній діяльності. Під пізнавальною активністю слід розуміти самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості) й зумовлену необхідністю розв'язання завдання, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях.

У дитини старшого дошкільного віку пізнавальна активність характеризується оптимальністю відносин до виконуваної діяльності, засвоєнням різних способів позитивного досягнення результату, досвідом творчої діяльності, спрямованістю на її практичне використання в своєму повсякденному житті. Джерелом пізнавальної активності стає подолання протиріччя між засвоєним досвідом і необхідністю трансформувати, інтерпретувати його у своїй практичній діяльності, що дозволяє дитині проявити самостійність і творче ставлення при виконанні завдання. Проблема формування пізнавальної активності займалися такі вчені, як О. Кононко, Л. Проколієнко, В. Ротенберг, В. Сухомлинський та інші.

В. Сухомлинський закликав спонукати малят пізнавати світ і серцем, і розумом. Важливим напрямом роботи вихователя є формування світосприйняття вихованців, уміння аналізувати побачене й почуте, замислюватися над усім цим, порівнювати нову інформацію з отриманою раніше. Досвід В. Сухомлинського щодо проведення з шестирічними дітьми “уроків мислення” на лоні природі – неперевершений приклад інтеграції основних видів пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мовлення) [8, с. 14].

Однією із форм активності вітчизняний психолог К. Платонов відокремлює пізнавальну активність. Це вид психічної активності, що з'являється у тварин у формі орієнтувального рефлексу, а в людини, крім того, у формах мимовільної уваги, цікавості, творчості. Водночас у науковій літературі відсутній єдиний підхід до визначення поняття “пізнавальна активність”, хоч у багатьох дослідженнях учені називають деякі загальні істотні риси цього поняття [6, с. 58].

Доктор психологічних наук Л. Проколієнко під пізнавальною активністю розуміє самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості) й зумовлену необхідністю розв'язати завдання, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях [7, с. 88].

Пізнавальна активність як вища властивість особистості характеризується спрямованістю і стійкістю пізнавальних інтересів, прагненням до самостійного і ефективного засвоєння інформації, оволодінням

прийомами і способами пізнавальної діяльності, критичністю і самокритичністю мислення, вольовими зусиллями для досягнення навчально-пізнавальної мети.

Згідно поглядам таких вітчизняних психологів та педагогів як Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, К. Платонов, А. Реан, К. Ушинський, А. Реан, В. Шавровська спілкування виступає в якості однієї з основних умов розвитку дитини, формуванні її особистості. Діалогічна форма спілкування сприяє активізації пізнавально-розумових процесів у дітей дошкільного віку. Діалогічне спілкування – це взаємодія між двома суб'єктами у процесі якої відбувається обмін інформацією, уміннями, навичками, досвідом, результатами діяльності, необхідна умова формування та розвитку особистості, а також володіння мовою.

Мовлення виконує функції спілкування, повідомлення, емоційного самовираження, впливу на інших людей, а для дошкільників – це ще й засіб успішного розвитку пізнавальної активності [5, с. 312].

Важливою складовою комунікативної компетентності, що необхідно формувати у дітей дошкільного віку є уміння розпочинати, підтримувати і закінчувати бесіду, в процесі чого отримувати необхідну інформацію.

Діалог – це процес мовленнєвої взаємодії двох або кількох учасників спілкування. Діалогічне мовлення дає змогу знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, а також зацікавлює учнів, допомагає осмислювати власну думку, розвиває творчі здібності дітей, дає можливість критично мислити [4].

Діалогічне спілкування – це взаємодія між двома суб'єктами, у процесі якої відбувається обмін інформацією, уміннями, навичками, досвідом, результатами діяльності, необхідна умова формування та розвитку особистості, а також володіння мовою [3, с. 249].

Формування механізмів пізнавальної активності дітей дошкільного віку відбувається у всіх дитячих видах діяльності та проявляється у пізнанні та відкритті світу.

Чим старша дитина, то більше її цікавить світ у різних його проявах та барвах. Усе, що здивувало, збентежило, занепокоїло, спантеличило, залякало чи потішило, виливається у запитаннях до найближчої людини. Потреба малюка обговорити свої враження, наміри, способи пізнання життєвого простору природна. Він вбачає у рідних спільників для своїх інтересів і пошуків, партнерів у подоланні шляху до незвіданого, носіїв інформації про незрозумілі явища й події та розраховує на всіляку підтримку й захист [2, с. 10].

Вирішальну роль в розвитку пізнавальної активності дітей відіграє взаємодія дитячого садка з сім'єю вихованця. Без участі батьків неможливо закласти фундамент пізнавальних процесів у дошкільника. Вміло побудований діалог вихователя і батьків приносить найефективніші результати в спільній виховній роботі.

Аналіз теоретичних джерел дозволив визначити пізнавальний діалог як форму спільної діяльності дітей і вихователя, взаємодію їх смислових позицій, результатом якої є знаходження нового знання як власної точки зору.

Діалогізація навчання – дієвий чинник підвищення пізнавальної активності вихованців, зазначаючи, що реалізація діалогічного принципу в розвитку мислення передбачає взаємну симетричну пізнавальну активність партнерів у спілкуванні та спільне вирішення розумових задач.

Проблема пізнавальної активності дошкільників – одна з найактуальніших у теорії педагогічної науки та у практиці дошкільних навчальних закладів, оскільки активність є необхідною умовою формування розумових якостей дітей-дошкільників, їх самостійності, ініціативності.

Список використаних джерел

1. Відомості Верховної Ради України. Про дошкільну освіту : Закон України № 2628-III // Відомості Верховної Ради України. - 2001. - № 49. - Ст. 259.

2. Гончаренко А. Граємо разом – з іграшками та без них / А. Гончаренко // Дошк. виховання. - 2014. – №2. – С. 10-12.
3. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упоряд. К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. – Запоріжжя : ЛПІС, 2010. – 324 с. - (Словники).
4. Ковальова В.І. Критичне мислення як засіб формування та розвитку творчих здібностей молодших школярів [Електронний ресурс] : з досвіду роботи / В.І. Ковальова - Режим доступу: http://osvita.ua/doc/files/news/82/8206/kryt_mysl_poch.doc.
5. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / за наук. ред. М.С. Васьуленка. - К. : Літера ЛТД, 2011. - 364 с.
6. Платонов К. Занимательная психология / К. Платонов. – Изд. 5 е, испр. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 288 с.
7. Проколієнко Л.М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку / Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1979. – 88 с. - (Бібліотека для батьків).
8. Сухопарова І. Пізнавати світ серцем і розумом / І. Сухопарова // Дошк. виховання.– 2012. - № 5. – С. 14-18.

ПРОБЛЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК В СТРУКТУРАЛИСТСКОЙ КОНЦЕПЦИИ М. ФУКО

Кореньюк Анна

Научный руководитель: канд. психолог. наук, ст. преп. Казарова А. Н.

Харьковский торгово-экономический институт КНТЭУ

e-mail: anyakorenyuk2121@gmail.com

Любая новая эпоха, которая провозглашается в культуре, искусстве или науке, вызывает необходимость определить содержание предыдущего цикла, так как новое всегда связано с памятью о прошлом, определением хронологических рамок и генеалогии предыдущего промежутка времени. Французская философия XX века выдвигает новые принципы формирования категориального аппарата. Известный представитель постмодернистской философии М. Фуко пытался создать парадигму современного знания, разработать вопрос анализа и систематизации человеческой культуры, проанализировать современные взгляды на место и роль человека в мире, а также исследовать ряд важных проблем философии.

Одним из главных понятий в философии М. Фуко является понятие дискурса – практики языкового внедрения в общественное игру. Дискурс, как языковая практика, вовсе не характеризуется ни последовательностью во времени, ни наличием субъекта дискурса. Потребность в выявлении властных функций нормативного знания, трактовка науки как одной из форм власти вызвала необходимость найти новые средства исследования знания, предложить новые понятия, которые бы позволили схватить единство знания и отношений власти. Таким понятием стало понятие "дискурс", которое было заимствовано из структурной лингвистики, но приобрело в структурализме и постструктурализме более широкое понимание.

Исследование проблемы трансформации дискурсивных практик в структуралистской концепции М. Фуко соответствует актуальным потребностям современности. Украинская философская школа активно

исследует эту проблематику в широком мировоззренческом диапазоне. Особенно важными для такого исследования оказались достижения таких ученых, как Н.Автономова, В. Лях, С. Куцепал, И. Ильин и др.

М. Фуко коснулся важных аспектов социального управления и власти, брался за разработку как общих, так и конкретных принципов и методов исследования, в результате чего произвел специфическую методологию теоретического исследования – его знаменитый «дискурс». Именно изменение и передача власти создают пространства, где могут возникать дискурсы. Иначе говоря, как удачно отметил Ж. Бодрийяр, «дискурс Фуко – зеркало тех стратегий власти, которые он описывает. В этом, а не в "коэффициенте истины" состоит его сила и искушение. Истина – его лейтмотив, но сами процедуры истины не имеют значения. Дискурс Фуко имеет не большую истину, чем любой другой, а его сила и соблазн заключены в анализе, раскрывает тончайшие грани своего объекта, описывая его с тактильной, и в то же время, тактической точностью, где аналитическая сила поддерживается силой соблазна и сам язык делает новые виды власти» [2].

Центральное место в философии М. Фуко занимает проблема гносеологической целостности языка и мира в целом. Автор анализирует ее в соотношении с проблемой распределения эпистем. Эпистема – это проблемное поле, которое состоит из дискурсов в различных научных дисциплинах, уровень научных представлений своего времени. Понятие «эпистема» М. Фуко, кроме труда «Слова и вещи», практически нигде не употребляет. Вырвавшись из замкнутой системы Фуко, она, конечно, в разных интерпретаторов получила различные толкования, однако сохранился ее основной смысл: понятие «эпистема» соответствует константному характеру некоторого специфического языкового мышления, везде проникающей дискурсивности, которая неосознанным для человека образом существенно определяет нормы его деятельности, сам факт специфического понимания феноменов окружающего мира, оптику его зрения и юсприятия действительности.

Одной из главных тем, которую исследует Фуко, является рассмотрение языка как «единого априори» культуры. Это дало ученому возможность построить новую дисциплину «археология знания», целью которой стало определение исторически переменных условий познания и культуры.

Суммируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что М. Фуко к дискурсивным практикам речи не применяет концептуального синтеза. В этом смысле понятие дискурса не является аналогом понятия «знание» в традиционном понимании, то есть включает в себя не логическое объяснение факта реальности, а его восприятие субъектом. Власть социального мира над человеком – это, прежде всего, власть языка и подобных языку дискурсивных механизмов, которые закреплены в запретах, законах, установках. А власть человека над миром является в той степени не иллюзорной, в которой она опирается на способность именовать, пользоваться определяемыми формами, словом, присваивать власть языка, становиться функционером символического порядка. Это особый язык власти, которому, в конце концов, подчиняется и само бессознательное. Дискурс выполняет промежуточную роль между образным и реальным. Рассматривая язык, текст, дискурс не как основу новаторских методологических схем, М. Фуко употребляет эти термины как метафорические обозначения универсального принципа, которые позволяют соотносить, оптимизировать культурные артефакты.

Список использованных источников

1. Фуко М. Говорящий пол // Современная философия. / М. Фуко – Харьков, 1995. – № 1. – С. 35-43.
2. Бодрийяр Ж. Забыть Фуко. – СПб.: Владимир Даль, 2000. – 91 с
3. Дельоз Ж. Капіталізм і шизофренія / Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі: Анти-Едип. – К.: КАРМЕ-СИНТО, 1996. – 384 с.

РОЗВИТОК ІДЕЙ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Курносова Катерина

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: yekaterisha.kurnosova@gmail.com*

“Роль виховання у розвитку та формуванні особистості в усі часи була значима та актуальна. У правильній організації виховання багато хто бачив основну опору благодіяння суспільства, запорука його майбутнього процвітання; так, як воно, на думку Н.Є.Щурковой, протікає в часі, піддаючись змінам в злагоді зі строкатими характеристиками часу”.

На початку XX століття горизонти вивчення проблеми морального виховання особистості значно поглибилися у зв'язку з успіхами різних областей космології, фізіології вищої, нервової діяльності, аналітичної і експериментальної психології та інших наук про людину. Однією з основ морального виховання особистості є філософія, а саме філософія “всесвідомості”, в особі Н.А.Бердяєва, С.М.Булгакова, В.В.Зінківського, В.С.Соловйова, Н.Ф.Федотова, П.А.Флоренського та інших [1].

Нова релігійна філософія, що виникла на основі православ'я і сформована під її впливом педагогічна думка, значно переосмислили підходи до виховання. Так, В.С.Соловйов в одній зі своїх головних робіт “Виправдання добра” ставив завдання виховання людини вільною розкритою особистістю, яка б нарівні з Богом брала участь в перетворенні навколишнього світу. Наближення людини до Бога відбувається тоді, коли вона починає шукати Бога і через внутрішню моральну зміну приходити до нього.

На думку філософа, цінність людської особистості в тому, що кожна людина, як особистість, має можливість досконалості, здатністю все розуміти своїм розумом, входити в живу єдність з усіма. При цьому В.С.Соловйов відводить величезну роль Церкві: “Церква не тільки досконалість життя в майбутньому, вона була також в минулому і є в цьому шляху, що веде до цієї ідеальної досконалості. Соціальне буття людства на землі не може залишатися поза нового союзу двох початків: божеського і людського”.

Як зазначає Є.В.Мочалов, “найдивніше в філософії В.С.Соловйова те, що всі розглянуті їм грандіозні завдання і проблеми постають в абсолютно реальному світі. Вони не надприродні, вони покликані здійснитися тут, на землі, в результаті морального самовдосконалення кожної особистості”.

Чітко виражений гуманістичний характер носить в цілому філософія Н.А.Бердяєва. Перебуваючи на релігійно-ідеалістичних позиціях, Н.А.Бердяєв повноту гуманістичної особистості пов'язує з її обожнюванням, розглядаючи людину як подобу Божу, як відображення Божої істоти. У божественному походженні людини він бачить її головну гуманістичну сутність. Саме розвиток особистості, розкриття її таланту, творчого творчості, філософ пов'язує з Богом. “Самоствердження людини в сенсі заперечення її божественного начала, веде до самознищення, бо розкриття вільної гри сил людини, яка не пов'язана з вищою метою (під нею розуміється Бог), веде до шукання творчих сил людини”[2].

Видатний філософ і богослов, теоретик і історик педагогіки, громадський діяч В.В.Зінківський, продовжуючи традиції релігійної філософії, обґрунтовував православну педагогіку “духовного налаштування”. Прихильник світського шкільної освіти, він приділяв значну увагу релігійному вихованню в душі православ'я на основі церковно-парафіяльного життя дітей, будучи виразником філософсько-релігійної педагогіки, яка стверджувала пріоритет духовного начала повноцінного розвитку особистості в душі заповідей загальнолюдської моралі, побудованої на християнському вченні.

Основу основ особистості дитини педагог бачив в наростанні духовності і ритміці цього зростання, вважаючи цей процес ключовим завданням педагогіки. Велику увагу філософ приділяє питанням моральної

сфери: “Моральне життя визначається не однією свідомістю правди, боргу, а й тими мотивами, які необхідні для того, щоб в нашій діяльності була здійснена усвідомлена вже правда. Тільки релігійна мораль може принести з собою справжнє духовне улаштування людини. Важливе поведінка, а внутрішнє життя. Зустріч з добром, коли воно щиро і глибоко, визначає наше ставлення до людей”[1].

Моральну поведінку вчений пов’язує з ідеєю Церкви. За В.В. Зінківським, “... церква повинна починатися не з підпорядкування її авторитету, а з любові до неї ... Вона те благодатне середовище, в якій і через яку можна діяти на духовне життя, а виховання плідно лише в тій мірі, в якій воно звернуто до духовного життя. Зв’язати проблему виховання з темою порятунку і значить усвідомити собі сенс виховання”. Духовний розвиток людини мислитель пов’язує з соціальним життям. “Тема духовного життя кожного з нас, тема нашої долі глибоко пов’язана з нашими соціальними відносинами, успіхами і невдачами, успіхами і безсилля, визнанням або невизнанням нас. Різні збочення, душевні захворювання, злочинність своїм корінням сягає тих прагнень дитячої душі, які мали місце ще в родині в ранні роки”.

Вчений відстоював ідею цілісності особистості в єдності її інтелектуального, емоційного, вольового і поведінкового компонента. В єдності процесів виховання і навчання пріоритетним вважав виховання, висуваючи виховне завдання в центр дошкільного та шкільного життя.

У своїх працях вчений ставить і вирішує злободенні педагогічні питання про те, як забезпечити зв’язок свободи і добра, як зв’язати душу людини зі світом цінностей, як зробити, щоб дар свободи став провідником правди, а не джерелом гріха?

Велику увагу педагог приділяє поняттю духовності. На його думку, це поняття ширше поняття самосвідомості, але що конструюють момент духовності є самосвідомість. “Духовний початок, – вважає вчений, – не може бути байдужим, він може бути тільки особистим буттям”. Початок духовності мислиться педагогом як основне життя людини. Логіка і ритм духовного розвитку визначають життя людини. Духовне життя не просто “прилучення до світу цінностей” або “релігійне життя взагалі”, – зазначає вчений, а має в кожному свою індивідуальну задачу [3].

Втілення вищих життєвих ідеалів він бачить в релігійному гуманізмі, тобто істинному гуманізмі. Аналізуючи деякі форми без релігійного гуманізму, висуває натомість християнської віри, віри в Христа, свої обґрунтування десь поза релігійної віри, педагог пише: “Коли, наприклад, намагаються вивести мораль із себелюбства та егоїзму, коли доводять, що шлях добра “вигідніше” шляху зла або що весь хід розвитку природи такий, що в ньому торжествує творчість над руйнуванням, то чому все це обов’язково для людини? Якщо немає в добрі об’єктивної основи, то неминуче виникає питання про виправдання “добра”, як правильно формулював це В. Соловйов, бо добро розуміється як істинний шлях життя, яка фактично більше дає творчості злу, ніж добра”, – роз’яснює вчений.

За словами вченого, основою морального виховання є совість, оскільки (як доводив апостол Павло) вона закладена в людині Богом.

Таким чином, філософія всеєдності, що включає антропологію всеєдності, створила якісно нову систему розгляду людини, яка “базується на принципах свободи, творчості, відкритості, гармонії і добра. Страсна, гріхозна сутність людини залишається осторонь, на перше місце виступає її цінність і унікальність” [1].

Список використаних джерел

1. Духовно-моральне і громадянське виховання дітей дошкільного віку / Упоряд. : Т. М. Анікіна, Г. В. Степанова, Н. П. Терентьєва. : УЦ “Перспектива”, 2012. – 248 с.

2. Зеленова І. М., Цивільно-патріотичне виховання дошкільнят. / І. М. Зеленова, Л. Є. Осипова – М. : “Видавництво Скрипторій 2003”, 2010. – 96 с.
3. Ковальова Г. А. Виховання маленького громадянина: Практичний посібник для працівників дошкільних навчальних закладів. / Г. А. Ковальова – 2-е вид., випр. і доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 80 с.
4. Маханева М. Д. Морально-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку. / М. Д. Маханева – 2-е вид., випр. і доп. – М. : АРКТИ, 2005. – 72 с.
5. Морально-патріотичне виховання старших дошкільників: цільової творчий практико-орієнтований проект / авт.-упоряд. Н. Н. Леонова, Н. В. Неточасєва. – Волгоград: Вчитель, 2013. – 103 с.
6. Народна культура і традиції: заняття з дітьми 3-7 років / авт.-скл. В. Н. Косарева. Волгоград: Вчитель, 2013. – 166 с.
7. Петрова В. І. Моральне виховання в дитячому садку. Програма та методичні рекомендації. / В. І. Петрова, Т. Д. Стільчик – М. : Мозаїка-Синтез, 2006. – 72 с.
8. Рівіна Є. К. Знайомимо дошкільнят з сім'єю і родоводом. Посібник для педагогів і батьків. Для роботи з дітьми 2-7 років. / Є. К. Рівіна – М. : Мозаїка-Синтез, 2008. – 128 с.
9. Соломеникова О.А. Радість творчості. Ознайомлення дітей 5-7 років з народним і декоративним мистецтвом. Програма дошкільного навчання / О.А. Соломеникова. – 2-е вид., випр. і доп. – М. : Мозаїка-Синтез, 2006. – 168 с.

ДЕРЖАВНЕ РЕГУЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ КУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРАЦЯХ М.І. ТУГАНА-БАРАНОВСЬКОГО

Кучин Сергій

Луганський національний аграрний університет

e-mail: kspukr@ukr.net

Особистість М.І. Тугана-Барановського є однією з найяскравіших з талановитої плеяди українських науковців кінця XIX – початку XX ст. Беручи до уваги реалії та проблеми розвитку вітчизняної та світової економіки, спадщина М.І. Тугана-Барановського щодо ролі держави у суспільному розвитку є актуальним джерелом отримання знань та окреслення шляхів вирішення гострих проблем сьогодення.

Спадщина вченого неодноразово була предметом спеціальних наукових досліджень. За часів Радянського Союзу погляди М.І. Тугана-Барановського здебільшого критикувалися. І тільки з набуттям Україною незалежності почали з'являтися наукові роботи, які були позбавлені певногополітичного підґрунтя.

Важливою проблемою державного регулювання соціально-економічних процесів М.І. Туган-Барановський вважав становлення та ефективний розвиток культурного середовища в країні з урахуванням історичного досвіду, ментальності та культурних звичаїв населення. «Людина без пам'яті минулого, поставлена перед необхідністю заново визначити своє місце у світі, людина позбавлена історичного досвіду свого народу та інших народів, виявляється поза історичною перспективою і здатна жити тількисьогоднішнім днем» [1, с. 5].

Суспільний розвиток М.І. Туган-Барановський пов'язував не лише з піднесенням економіки України, але й відродженням та розвитком національної та культурної складової суспільного життя, формуванням «внутрішніх» мотивів працівника та громадянина.

М.І. Туган-Барановський на десятиліття вперед передбачив сучасний тренд розвитку світового суспільства, підкреслюючи значення соціальних чинників господарського поступу, роль соціальної політики держави, вплив морально-етичних імперативів на економічні відносини.

Будучи прихильником етичного соціалізму, М.І. Туган-Барановський вказував, що загибель капіталізму неминуха не внаслідок економічних закономірностей, а через те, що він суперечить моральній природі людини: експлуатуючи робітника, капіталістична система порушує моральний імператив – ставитися до людини як до мети, а не як до засобу. Особливе значення М.І. Туган-Барановський надавав проблемі формування ціннісних орієнтацій людини, які є рушійною силою її дій.

Слід окремо наголосити на тому, що М.І. Туган-Барановський вважав рушійною силою історичного процесу матеріальні і духовні потреби людини. За думкою М.І. Тугана-Барановського, у міру свого розвитку людське суспільство все більше визначається волею та моральною свідомістю людей, а метою історичного розвитку є всебічно, матеріально і духовно розвинена особистість.

Держава за умов становлення моделі інноваційного розвитку відіграє істотну роль в економічному житті суспільства – як у формі адміністративно-правового втручання в господарські процеси, так і через власну особисту участь у виробництві, будучи найбільшим власником і реалізуючи підприємницькі функції в ряді важливих галузей народного господарства. Тому теза щодо майбутнього обов'язкового державного регулювання економіки була вірним припущенням М.І. Тугана-Барановського щодо подальшого розвитку національного господарства.

Ідеї М.І. Тугана-Барановського щодо проблеми державного регулювання мають безсумнівне значення для формування програми сталого суспільного розвитку України. М.І. Туган-Барановський надав чітке обґрунтування безальтернативного існування та розширення державної соціально-економічної політики.

Економічні розробки М.І. Тугана-Барановського були значною мірою пов'язані з його переконаннями національно-культурного порядку. Вчений висловлював глибоке переконання в необхідності розвитку українським народом своєї культури, поширення української мови в усіх сферах життя, створення української школи від початкової до вищої. У 1906 р. в роботі «Теоретичні основи марксизму» вчений, підкреслюючи значущість розвитку народом власної культури, писав: «Не можна відкидати культурної місії держави, матеріально зацікавленої у підйомі духовної культури населення, так як економічна і політична могутність країни нерозривно пов'язані із успіхами культури» [5, с. 109].

М.І. Тугана-Барановського можна вважати одним з перших прибічників активної участі уряду в економічному житті суспільства за будь-яких політичних та економічних формацій.

Список використаних джерел

1. Питя И. Чингиз Айтматов: пророк в чужом отечестве / И. Питя // Время. – 2003. – 13 декабря. – С. 5.
2. Туган-Барановский М.И. Социализм как положительное учение / М.И. Туган-Барановский. – Пг.: Кооперация, 1918. – 133 с.
3. Туган-Барановский М.И. Социальная теория распределения / М.И. Туган-Барановский. – СПб., 1913. – 96 с.
4. Туган-Барановский М.И. Социальные основы кооперации / М.И. Туган-Барановский. – М.: Экономика, 1989. – 496 с.
5. Туган-Барановский М.И. Теоретические основы марксизма / М.И. Туган-Барановский // Мир божий. – 1906. – IV.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ ПРОБЛЕМ ОСОБИСТОСТІ

Кучина Катерина, Нежданова Ольга

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

e-mail: Olya1flower@gmail.com

Філософи, починаючи з епохи Середньовіччя (Платон, Аврелій, Августин, Фома Аквінський), Відродження – з її гуманістичними цінностями (Т. Компанелла, Г. Мор, М. Монтень, Е. Роттердамський), періоду Просвітництва (Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, Ш. Монтеск'є), європейської філософії (І. Кант, Г. Гегель), переконують нас в тому, що філософсько-антропологічні інтерпретації є певною мірою інтуїтивними, схематичними, невизначеними, дискусійними.

Попри те, чіткими й усталеними були положення філософії модерну: віра в людський розум; утвердження раціоналізму як способу пізнання та організації суспільного життя; віра буття як систему логічних категорій та понять; розвиток об'єктивної науки та знання; схильність до однозначних відповідей на будь-які запитання; одноманітність та уніфікація методів наукового пізнання; спроби звільнення філософії, науки та культури від ірраціональності; утвердження ідеї прогресу в пізнанні та в різних галузях суспільного життя; проголошення універсальних норм моралі, людського співжиття, права тощо. Відтак, представники модерну вірили в соціальний та науковий прогрес, соціальну справедливість та гуманізм.

Життя з його суттєвими атрибутами (війни, експлуатація, насилля, бідність, расизм, націоналізм, регіональні та етнічні конфлікти) показало невизначеність людського буття. Філософи звертали увагу на незаперечність постмодерністських проявів: К. Маркс – на відносність будь-якої істини, будь-якого філософського світогляду, який завжди є обмеженим; Ф. Ніцше – на відмову від панування раціоналізму та «ілюзій гуманізму»; З. Фрейд – на результат впливу не раціональних і свідомих факторів, а ірраціональних і несвідомих сил.

Нам імпонує думка філософа І. Усанова, який характеризує реальність існування людини при переході від індустріального типу суспільства до постіндустріального. Змальовуючи споживацьке суспільство, народжене від тоталітарного, вчений підкреслює його більшу витонченість, ідеологічний диктат, де замість жорсткого примусу використовуються методи ненасильницького примусу через «технології спокуси». Автор підсумовує, що в даному випадку ідеологія використовує «перевернутий код мудрості» і зауважує, що людину неподільну, індивіда замінює дивід – людина подільна, олюднений механізм, що знаходиться під капотом «м'якої машини», технологічний мікрокосм, мегасистема у приватному використанні. Вчений дає пораду: ефективно реалізувати високотехнологічний продукт – людське життя, в яке вкладено надто багато системних ресурсів, що забезпечують функціонування дивіду [6, с. 278 – 279].

Актуальним залишається «золоте правило моральності» І. Канта, завдяки якому може забезпечуватись потенційна взаємність рішень та дій і принцип універсалізації моральних суджень саме так, як він сформульований в формулі категоричного імперативу: «чини тільки згідно з тією максимою, керуючись якою ти в той же час можеш бажати, щоб вона стала всезагальним законом» [4, с. 260]. Ця етика, як вчення про автономію моралі, базується на мудрості попередніх поколінь, конкретизованій у всесвітніх релігіях: брахманізм, буддизм, даосизм, зороастризм, іслам, іудаїзм, конфуціанство. Зокрема, в християнстві основним моральним законом є: «як хочете, щоб з Вами поводитись люди, так поведіться і Ви з ними» [1, с. 1159].

Ми цілком погоджуємось з М. Верніковим щодо спрямування подальших педагогічних досліджень – вектором повинна стати екзистенційна онтологія, яка є соціально-філософською теорією, що спирається на принципи гомоінтентності суспільства та вчення про духовність [2, с. 26 – 47]. Подібні погляди дещо в інших контекстах, але з акцентуванням духовно-моральних смислів, висвітлено в роботах відомих науковців: І.Ільїна, який стверджував, що духовність з'являється з поєднання знань, живого досвіду та внутрішнього устремління людини до пізнання; В. Зеньковського, який вважав духовність творчою силою, що є динамічною, активною, що має надчасовий вимір і виявляється в розвитку душі; Т. Гуріної, яка звертала увагу на повернення до духовних цінностей, що є загальнолюдськими для віруючих і невіруючих.

Якщо філософські концепції ХХ ст. визнавали глибоку кризу духовності та соціокультурну кризу як всього суспільства постмодерну, так і особистості зокрема, то сьогодні в філософії має місце багатовимірність, багатоаспектність, багатозначність інтерпретації модерну та постмодерну, що зумовлено гетерогенністю цих явищ і широким спектром властивостей, яких їм надають науковці. Всучасних тенденціях розвитку суспільства більш помітними стають особливості постмодерну: наявність змін у всіх сферах життєдіяльності суспільства (економічній, політичній, соціальній та інших); наявність перетворень в усіх основних компонентах суспільної системи (економічній, правовій, політичній, соціальних відносинах, культурі, системі освіти, тощо); необхідність «людського виміру» політики, її модернізації та трансформації; визнання кризи духовності, «антропологічної кризи», суперечливості людського життя, необхідності актуалізації духовно-моральних цінностей, необхідності миру, стабільності, гуманних відносин, толерантності, взаєморозуміння, етики відповідальності.

В. Молодиченко слушно зазначає, що перехідний етап розвитку суспільства має свою специфіку. За своїм змістом він охоплює подолання минулого, висування нових цілей, ідеалів, вироблення способів просування до них. Саме просування до нових ціннісних структур – процес дуже складний, діалектично суперечливий, який містить у собі елементи минулого, теперішнього і майбутнього, загальнолюдського і класового, об'єктивного і суб'єктивного [5, с. 216]. Сьогодні маємо таке різноманіття: *невизначеність змін, відсутність ілюзій, інструментальна криза*, криза засобів [3]. Додамо до цього: плюралізм, відсутність в науці, культурі інтегруючих ідей; складність в пізнанні світу; переважання темпу розвитку практики над теорією; розмиття категорій (суб'єкт-об'єкт, ціле-частина, внутрішнє-зовнішнє, центр-периферія, влада-підкорення, верх-низ, чоловіче-жіноче, наукове-повсякденне, високе мистецтво-кітч тощо). Таким чином, постмодернізм унеможливує розуміння істини, прогресу, людини.

Зважаючи, що питання про сутність людини залишається відкритим, збільшується відчуженість і дегуманізованість буття особистості, знецінюються вічні цінності, втрачається сенс особистісного існування та автентичності, загострюється полеміка про ймовірність існування універсальної моралі та посилення значимості локальних моральних систем, на нашу думку, слід продовжувати пошук моральних принципів для толерантного співіснування людей в єдиному світі соціокультурних просторів.

Педагогічний дискурс розуміння особистості передбачає сприйняття її як багатомірної структури, що взаємодіє з суспільством, як етичного суб'єкта, що існує в межах моральних координат. Подальша еволюція проблем особистості в умовах мінливості соціокультурного простору передбачає їх вирішення з урахуванням динаміки базових понять, що відображають зміни суспільного буття людини в її соціокультурних, соціопсихологічних, освітніх вимірах.

Слід урахувати, що згідно з дослідженнями групи Institute for the Future, сформульовані ключові навички, необхідні для ефективної взаємодії в новітньому світі: життєзарадність; навички синтезу; медіаграмотність; трансдисциплінарність; дизайн-мислення; емоційна освіченість та соціальна компетентність

на основі довіри та поваги; транскультурність; кіберзалученість; сенсотворення; евристичність; селективність. Викладене вище актуалізує пошук нового знання з обґрунтуванням гуманізації та персоналізації освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Библия / Книги Святого Писания Ветхого и Нового Завета. Каноническая / Б.Геце. – Издание : Русское библейское общество США – Швеция. – 1997. – 1392 с.
2. Верніков М.М. Очима конкретної людини : екзистенціальна соціальна онтологія / М.М. Верніков // Філософські пошуки. Вип. XVII. – Львів – Одеса : Cogito – Центр Європи, 2004. – С. 26 – 47.
3. Бауман З. Плинні часи. Життя в добу непевності/ Зигмунт Бауман; пер.з англ. – К. : «Критика», 2013. – 176 с.
4. Кант И. Сочинения в шести томах / И. Кант. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4, ч. 1. – 543 с.
5. Молодиченко В. Ціннісний контекст духовного світу сучасної студентської молоді / В.В. Молодиченко // Мультиверсум. Філософський альманах: Зб. наук. пр. – К., 2009. – Вип. 80. – С. 207–217.
6. Усанов І.В. Антропологічні проблеми технологічного світу / І.В. Усанов // Актуальні проблеми духовності : збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. Я.В. Шрамка]. – Кривий Ріг ДВНЗ «КНУ». – 2013. – Випуск 14. – С. 279.

МІСЦЕ ЧИКЛІТ У ДИСКУРСІ ЖІНОЧОЇ ПРОЗИ

Лагода Альона

Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент Землянська А.В.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

e-mail: lagoda2016@mail.ua

Жіноча проза у масовій літературі представлена кількома жанрами, частина яких належить до так званої «романтичної белетристики» (або *romance*). Це і жіночий любовний роман, і мелодрама, і журнальні колонки тощо. За С. Філоненко, згадані жанри підтверджують взаємозв'язок жанру і тендеру, що, на думку дослідників, є свідченням їх меншовартості, особливо стосовно літератури для жінок, адже чоловіча окремо не виділяється за приналежністю до статі [4, с. 190].

У цій групі жанрів виділяється чикліт (*Chick Lit, chick lit, chick-lit* – «література для ціпочок») – так званий жанр доби постфемінізму. Зразки чикліт зберігають основні ознаки *romance*'у в літературі: поєднання традиційної казки та феміністичних мотивів, часто показ жінки у пошуку кохання, настанову на *happy end* тощо. За С. Манджисевою, свої витоки жанр бере у «жіночій літературі» минулих століть, будучи синтезом, любовного роману, традиційної прози та «роману виховання» [3]. При цьому, М. Болонєва виводить у своїй студії «Про деякі аспекти жанру чикліт» специфічні риси «літератури для ціпочок» [1]. Зокрема, дослідниця наголошує, що в основі сюжету у зразках аналізованого жанру – сучасна молода незаміжня жінка в усіх сферах її діяльності, тож перед читачем постає завуальований інтертекстуальний код жіночого сприйняття

дійсності. Відтак, у творах чикліт авторками (а це одна із ключових ознак жіночої прози) репрезентовано концепти фемінного / маскулінного. Цю думку підтверджує у своїй розвідці й В. Крейнін, зауважуючи, що жанр чикліт значно еволюціонував від розуміння його як суто розважальної прози для домогосподарок до сприйняття як літератури для кар'єрних жінок і навіть феміністок, підручника життєвого успіху для 25-річних незаміжніх осіб, чий інтерес значно більший за борщі для коханих [2].

На сьогодні тематичний спектр історій, представлених у чикліт, значно ширший, ніж у любовному романі чи мелодрамі: це твори про кар'єристок і шопоголиків, самотніх жінок у великому мегаполісі та пухленьких дівчат, що мріють схуднути, жінок з малими дітьми й жінок передпенсійного віку та ін. Однак при всьому своєму розмаїтті, за твердженням самих авторок зразків чикліт, вони ґрунтуються на двох сюжетних схемах: 1) класична історія Попелюшки, коли дівчина приїжджає з периферії до мегаполісу і стає супермоделлю / мільйонеркою / редактором глянцевого журналу тощо; 2) історії з життя зірок, про те, як вони розважаються, спілкуються, витрачають гроші й т.п. [2]. Таким чином, чикліт органічно вписується в жанрову систему масової літератури, зокрема у коло жанрів, приналежних до романтичної белетристики (romance), з їх сентиментальним дискурсом, чітко визначеними сюжетними схемами і настановою на happy end. Вони розкривають основні стереотипи і кліше в межах проблемно-тематичного ряду та спрямовані на подолання читачками особистісних проблем, тобто виконують терапевтичну й компенсаторну функції. Тож не випадково, за вимогою вірогідності, оповідь у творах чикліт має сповідально-біографічний характер і ведеться від першої особи. Це викликає довіру до описуваного і формуванню моделей гендерної поведінки в реципієнтів художнього тексту, зокрема у жіночій статі.

Список використаних джерел

1. Болонева М.Л. О некоторых аспектах жанра чиклит / М.Л. Болонева // Вестник ИГЛУ. – 2014. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-aspektah-zhanra-chiklit>. – Cyberleninka
2. Крейнин В. Кошелек или борщ / В. Крейнин. – Режим доступа : http://expert.ru/russian_reporter/2008/21/knigi_dlya_zhenshin/. – Эксперт online
3. Манджиева С.В. Образная трансформация прецедентных феноменов в жанре женского романа «чиклит» / С.В. Манджиева, Е.В. Петрова. – Режим доступа : <http://xn--h1aeaffuq.xn--p1ai/transformation.php>.
4. Філоненко С. Масова література в Україні : дискурс / гендер / жанр : [монографія] / С. Філоненко. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. – 432 с.

ДІАЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС В СУЧАСНОМУ МУЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ

Лисакова Ірина

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

e-mail: ir_li@hotmail.com

Сучасні науково-педагогічні та психологічні дослідження підкреслюють значну роль музичного мистецтва у вихованні молоді та перетворенні соціокультурного простору. Досить велика увага приділяється музичному вихованню в сім'ї, в школі, у позашкільних закладах. Професійні музичні заклади, для яких музичне виховання дітей

не є головною метою їх роботи, також вносять свою частку. Наприклад, музичні лекторії, що організовуються в театрах чи філармоніях, працюють для дитячої та підліткової аудиторії і намагаються створювати сучасні і цікаві програми. Наукові джерела класифікують класичні форми роботи лекторію, які розрізняються обсягом і співвідношенням вербальної і музичної інформації, а також залученістю слухача. Методи роботи лекторіїв залишаються досить застарілими. Наприклад, дуже мало організаторів освітньо-виховних програм, які свідомо спиралися б саме на емоційну сторону дитини, на її образне мислення, що призводить до переважання знаннєвого підходу. Заважає також фрагментарність наукових досліджень і недостатнє розуміння того, на якій основі має будуватися сучасне музичне виховання.

Діалог в сучасному філософському розумінні означає обмін інформацією. В основі діалогу лежить єдність вираження думок та їх сприйняття, реакція на них. Існує два рівні діалогічності – формальний, який відповідає розумінню діалогу як тексту, і функціональний, який розуміється як мовлення. Функціональний рівень сприймається як апіорно притаманна мовленню властивість (М.М. Бахтін, Л.С. Виготський). В даному випадку не цікавить формальний рівень, що стосується поняття тексту як зафіксованої на якому-небудь матеріальному носії людської думки, яким може бути музичний твір (І.Р. Гальперін, О.Л. Каменська, В.Н. Топоров, А.М. Безруков), а також впізнавання, знання і розуміння сенсу тексту.

Стосовно музичного тексту, як і всякого іншого, відбувається процес інтерпретації. На сьогодні існує декілька підходів до визначення музичного тексту. Він розглядається як структурально-семіотична інтерпретація, що визначає текст як артефакт мовлення, який розглядається в його знаковій якості (М. Арановський, В. Москаленко, І. Пясковський, С. Шип); та як музикознавчо-естетична інтерпретація, що визначає текст як часовий простір, в якому народжуються культурні смисли (Б. Асаф'єв, М. Арановський, М. Бонфельд, В. Суханцева, В. Холопова). За визначенням О. Капічіної «...музичний текст є відкритою знаковою системою, взаємодія між елементами якої визначає його смисл, а музичний твір насамперед є зафіксованим текстом, який володіє всіма універсальними атрибутами тексту й існує у живому виконанні» [1, с.6].

Стосовно тексту проявляються два філософські підходи: іманентний (що передбачає ставлення до тексту як до автономної реальності, яка вимагає виявлення його внутрішньої структури) і репрезентативний (що розглядає текст як особливу форму представлення знань про зовнішню по відношенню до нього дійсність). Найчастіше практикується саме перший підхід, що дозволяє безкінечно заглиблюватися у вивчення музичного твору. Але цей суто музикологічний спосіб наукового пізнання не відповідає потребам відвідувачів музичного лекторію.

Репрезентативний підхід дозволяє розкрити перед слухачами обрії певного історичного часу чи середовища, занурити їх в минуле чи пов'язати музичний твір із сучасністю. При такому розширеному трактуванні музичного твору як тексту необхідним є врахування вражень відвідувачів лекторію, їх реакції на музичний матеріал. Це можливо за умови розуміння музичного лекторію як «посередника», «співрозмовника». Тобто, в дію вступає діалогічний принцип, що є підґрунтям діалогізму як методології гуманітарного пізнання. Таке спілкування, діалог в широкому розумінні, приводить нас до поняття дискурсу як мисленнєво-комунікативної діяльності.

В діалогічному дискурсі музичного лекторію та слухачів можна зафіксувати такі властивості як наявність тексту та осіб, яким він адресований, складність розгортання дискурсивних ходів та їх спонтанність, тематична єдність діалогу на основі цілісного музичного середовища, індивідуальність смислів для кожного адресата залежно від його рівня підготовленості. Т. Ван Дейк визначає дискурс як істотну складову соціокультурної взаємодії взагалі. На думку Л.Р. Безуглої «Діалогічний дискурс постає як мисленнєво-комунікативна мовленнєва діяльність

комунікантів у широкому (ситуативно-комунікативному, соціо-культурному, когнітивно-психологічному) контексті, зафіксована діалогічним текстом» [2, с.3]. Отже, ми можемо розглядати діалогічний дискурс як спосіб спілкування слухачів музичного лекторію з музичними творами та проникнення в їх сутність завдяки особистим інтелектуальним та емоційним силам.

Але слід зазначити, що в класичному музичному лекторії посередником між музикою та слухачами найчастіше виступає одна особа – музикознавець, який зі сцени намагається пояснити сутність, зміст, емоційно-образну сферу того чи іншого музичного твору. Трансляція змісту в такому випадку є дуже звуженою і не передбачає діалогічності. Виходить, що для такої форми лекторію головне - інформація про музику, а сама музика є не більше ніж образною ілюстрацією.

Крім того, ще більш важливо, що посередником, який абсолютно випадає з діалогічного дискурсу, є безпосередній виконавець (чи виконавці) музичного твору. Саме інтерпретатор музичного тексту може бути посередником та організатором діалогу з публікою, бо саме його дискурсивне «дослідження» музики є перростає в комунікативний процес.

Третє, на що слід звернути увагу, це скерованість дискурсивно-діалогічного процесу водночас на раціональну та ірраціональну сторони особистості слухача. Тобто, потрібне включення всього тезаурусу особистості, щоб діалог музики та слухачів переріс в синкретичну мисленнєво-почуттєву та комунікативну діяльність.

Одним з вдалих зарубіжних прикладів є російський дитячий музичний лекторій під назвою «Пікколо». На інтерактивних концертах-заняттях «Музичні інструменти в казковій країні «Пікколо», діти, граючи на музичних шумових та ударних інструментах разом з групою музикантів, відчують захоплення від того, що вони взаємодіють з «дорослими» інструментами. Також дітям цікаво дізнатися, як музичні інструменти влаштовані, з чого їх роблять, як з того чи іншого інструменту видобувається звук. Тому музиканти самі розповідають про свої інструменти, дають до них доторкнутися, можуть показати, як інструмент розбирається, демонструють прийоми гри. Відповідаючи на запитання, музиканти вступають в безпосередню комунікацію і провокують самостійні висновки дітей про те чи інше музичне явище. Наприклад, під час демонстрації різних прийомів звуковидобування дитина може почути, як змінюється характер звуку і відчутти, як від цього змінюється характер і настрій музичної фрази. Оскільки дітям дозволяється знаходитися на сцені під час виконання, вони бачать процес гри зблизка, а не знаходячись по інший бік рампи.

На базі Київського муніципального академічного театру опери і балету для дітей та юнацтва працює дитячий музично-освітній лекторій під назвою «Музичні класики», чия програма складається з таких частин:

«Симфонічна абетка для дітей та їх батьків» - покликана допомогти батькам і дітям розвинути вміння слухати і любити класичну музику і театр. Формат, в якому створена програма, поєднує розповідь ведучого і діалог з дітьми, гру, наочні приклади, жарти, музичну імпровізацію. «Балетна абетка для дітей і їх батьків» - друга програма проекту, яку театр проводить у формі інтерактивних уроків, під час яких можна не тільки дізнатися багато балетних таємниць, цікавих фактів з історії балету, танцювального костюма і взуття. За допомогою професійних артистів балету діти вивчають основні позиції рук і ніг в класичному танці, дізнаються про мову жестів у балеті. Після такого балетного «класика» діти зможуть по-новому дивитися улюблені балети і розуміти балетні професії. «Оперна абетка для дітей і їх батьків або У пошуках загублених нот» - спектакль, покликаний відкрити дітям чарівний світ оперного мистецтва. Глядач у доступній інтерактивній формі, схожій на квест, знайомиться з партитурою опери, а провідником в цій подорожі стає вундеркінд, що стає всесвітньо

відомим композитором: В.-А. Моцарт. «Хорова абетка для дітей та їхніх батьків» розповідає про те, чим так приваблював людей протягом багатьох століть хоровий спів. Якщо діти навіть не запам'ятають музичних термінів, хорова вистава дасть їм справжній урок людського співіснування і співпраці, який стане у нагоді будь-коли і будь-де. Хорове виконавство наочно демонструє, що буває, коли бачи, намагаються співати як сопрано, а сопрано - як бачи, і що ситуація, коли одна партія «перекриває» іншу, загрожує катастрофою, нехай і лише естетичною.

Досвід цього театру в роботі з дитячою та сімейною аудиторією є дуже цінним. Сама назва «Музичні класики», на нашу думку, є дуже вдалою, адже поєднує в собі алюзії як до дитячої гри, так і до певного «острашу» перед музичною класикою. Долаючи класики один за іншим, дитина привчається по сходинках освоювати нові для неї поняття, дії. Ще однією великою перевагою є те, що «класики» адресовані дітям і їх батькам одночасно.

Проаналізувавши роботу деяких музичних лекторіїв, можна сказати, що всі вони працюють в різних напрямках, але всі вони шукають методи, які передбачають діалог, а також власний дискурсивний шлях проникнення слухачів в світ музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Капічіна О.О. Музичний текст і твір у контексті семіотичного аналізу/О.О. Капічіна. – Вісник ДАККиМ. - №1. – 2013. – С. 6 – 10.
2. Bezugla L.R. Dialogue, dialogical text and dialogical discourse [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/4934/2/L.R. Bezugla.pdf> (in Ukrainian).

МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ЛІРО-ЕПІЧНИХ ТВОРІВ ІВАНА ФРАНКА

Личковська Ірина

Науковий керівник: канд. філол. наук Копейцева Л.П.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Постановка проблеми. Велике значення для виховання учнівської молоді має лірика, вивчення ліро-епічних творів І. Франка, оскільки вони мають вплив на формування почуттів, думок, розуму та волі.

Творчість митця стала об'єктом дослідження науковцями, дидактами з різних підходів. Тому такою актуальною є проблема нового, сучасного вивчення спадщини письменника; застосування для досягнення цієї мети нових форм, методів, прийомів у практиці загальноосвітньої школи. Дослідженням творчості письменника та викладанням її у школі займалися визначні літературознавці, літературні критики, педагоги, вчителі-практики: О. Білецький, М. Возняк, О. Дей, О. Забужко, М. Зеров, А. Каспрук, І. Карівець, Л. Копейцева, С. Пасічник, Л. Сафронова, А. Скоць, Р. Радишевський, Ю. Шевельов, М. Шевчук, М. Яцків та інші.

Учитель-словесник ставить перед собою питання: «Як донести учневі усю палітру почуттів та думок письменника?». Для досягнення найкращих результатів він використовує різноманітні методи та прийоми. Але необхідно пам'ятати, що на кожному уроці потрібно використовувати нову методику, адже це має неабиякий вплив на формування цілісної моделі творчості письменника, яка є неосяжним джерелом мудрості.

Метою статті є дослідження особливостей методики вивчення ліричних, ліро-епічних творів Івана Франка у старшій школі.

Виклад матеріалу. Найголовнішим завданням учителя на сучасному етапі вивчення української літератури є прищеплення учням любові до української поезії, розуміння аналізу та інтерпретації ліро-епічних творів І. Франка, залучення старшокласників до високого мистецтва слова. Нові форми та методи на сучасному етапі все більше привертають увагу вчителів, а головне – старшокласників. Слушними є зауваги Л. Копейцевої щодо необхідності «вдало продуманої методичної системи роботи вчителя-словесника, яка б сприяла розвитку пізнавальної активності учнів...» [5, с. 234], адаптувала навчання до умов реального життя.

Поетична творчість І. Франка – це своєрідний ліричний універсум, «ізмарагдове відображення особи автора, його душі та серця, нервів» [4, с. 423.].

Учні 10 класу за шкільною програмою монографічно вивчають творчість І.Франка, а відтак мають усвідомити різницю між ліричним та ліро-епічним твором. Велике значення в системі роботи вчителя має робота з глосарієм. При цьому важливим буде використання різноманітних методів, прийомів його вивчення: *метод «Навчаючи – учусь»*, який дає учню можливість узяти участь у навчанні та передачі своїх знань іншим. На етапі активізації розумової та творчої діяльності учнів застосовуються ігрові технології, зокрема професійно-ділові та творчі ігри. Учні приходять до висновку, що лірика – це один із трьох літературних родів, у якому навколишня дійсність зображується шляхом передачі почуттів. І. Франко писав, що ціль поезії полягає у тому, щоб викликати у душі читача живі образи тих людей чи речей, котрі нам малює поет, будить ті почуття, які проймали душу поета [7, с.29].

Укладачі чинних шкільних програм з української літератури пропонують до уваги словесників текстуальне вивчення й аналіз поетичних збірок Каменяр «Зів'яле листя» та «З вершин і низин», вивчення поеми «Мойсей». Щодо першої ліричної збірки, то розпочати вивчення буде доречним з коментування назви збірки «Зів'яле листя». Визначні методисти Т. Бугайко, Ф. Бугайко наголошують на тому, що з'ясування слів у процесі аналізу ліричного твору невідривно пов'язане з висвітленням його змісту, а неправильне або ж недостатнє розуміння окремих слів призводить до того, що учні не мають змогу в повному обсязі сприйняти твір, тим самим не відбудеться ідейно-естетичний вплив на учня [1, с. 126]. Своєрідною частиною збірки є поезії, покладені на музику й стали народними піснями: «Червона калино, чого у лузі гнешся?», «Чого являєшся мені у сні?», «Ой ти, дівчино, з горіха зерня...» тощо. Учні повинні усвідомити, що у ліриці першорядне значення надається виразним засобам, які формують особливу інтимну атмосферу з виразним емоційним станом, тобто – це ліризм, задушевність, неповторна гама переживань і спостережень: *Ой, ти, дівчино, з горіха зерня / чом твоє серденько – колюче терня? / А твоє слово остре, як бритва? / Чом твої очі сяють тим чаром, / Що запалює серце пожегом?* [7, с. 235.]

Застосовуючи компаративний аналіз, учитель підводить учнів до розуміння, що ліро-епічний твір – це такий віршований художній твір, у якому розкриваються вчинки персонажів (наявний сюжет) і разом з тим у прямій формі виявляється ставлення автора до цих вчинків (ліричні відступи) [2, с. 126]. Для того, щоб учні збагнули особливості роботи з аналізом поем автора, необхідний теоретично-літературознавчий коментар учителя. На вступному занятті педагог повинен донести до учнів інформацію, що у ліро-епічному творі поєднуються епічні сюжетно-розповідні елементи і властива «чистій» ліриці емоційність, віршова форма і

тонкий ліризм. Наприклад: *Се Мойсей, позабутий пророк, / Се дідусь слабосилий, / Що без роду, без стад і жінок / Сам стоїть край могили. / Все, що мав у життю, він віддав / Для одної ідеї, / І горів, і яснів, і страждав, / І трудився для неї* [7, с. 347].

Літературний критик Є. Кирилюк писав, що І. Франка люди наче знають бездоганно, що збагнули усю глибину цієї людини, але все ж таки спадщина Каменяра невичерпна, як атом, і завданням кожного покоління є не пасувати перед труднощами, невтомно працювати, тим самим послідовно розкривати грані його творчості [4, с. 14].

Сучасний методист-літературознавець Н.Волошина акцентує увагу на тому, що ліричні твори сприймаються з трудом не тільки підлітками, але й дітьми старшого віку і навіть дорослими, тому необхідно створити такі умови, щоб учні найповніше пережили почуття ліричного героя, відчували себе на його місці [6, с.99].

Висновки. На сучасному етапі актуальною залишається модернізація шкільного аналізу художнього тексту та його інтерпретації. Отже, вміння інтерпретувати їх у процесі аналізу зумовлюється змістом і структурою самого твору, а також особистісним сприйманням і визначається відповідним алгоритмом роботи, який залежить від знань і вмінь у кожному класі.

Список використаних джерел

1. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі / Т.Ф. Бугайко, Ф.Ф. Бугайко: курс методики. – К. : Рад. школа, 1962. – 392 с.
2. Галич О. Теорія літератури / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв: підручник. – К.: Либідь, 2001. – 488 с.
3. Кирилюк Є. Іван Франко й наша сучасність (доповідь на науковій конференції, присвяченій 120-літтю від дня народження письменника, у Львові 23 вересня 1976 р.) / Є. Кирилюк // Українське літературознавство. Іван Франко: Статті і матеріали. – Львів: Вища школа, 1978. – Вип.30. – С.3-15.
4. Копейцева Л.П. Сучасні тенденції інтерпретації творчості І.Франка у літературознавстві та дидактиці / Л. Копейцева, Я. Галак. – Мова. Свідомість. Концепт : зб. наук. праць / відп. ред. О.Г. Хомчак. – Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2016. – Вип. 6. – С. 234–237.
5. Наукові основи методики літератури / За ред. Н.Й. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
6. Франко І. Я. Зібрані твори / І.Франко: У 50-ти т. – Т.28. – К.: Основа, 1980. – 502 с.

ПРОБЛЕМА «СВІЙ–ЧУЖИЙ» У ФЕНОМЕНОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Лінькова Тетяна

Науковий керівник: канд.філос.наук, доцент Землянський А.М

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: tanita270303@gmail.com

Буття людини багатовимірне: вона належить живій природі, але в той же час породжує соціокультурне середовище і стає істотою надприродною. Однією з особливих рис буття сучасної людини є радикальний вихід

за межі минулого досвіду, який уже не є визначальним фактором формування образу майбутнього. Складається нова темпоральність людського буття – не минуле визначає теперішнє, а майбутнє з його багатоваріативними можливостями, що набувають все більш загрозливого характеру і насуваються на сьогодення з постійно зростаючим прискоренням. У такі переломні часи, загострюється потреба у теоретичній рефлексії нової історичної темпоральності, причому з урахуванням її антропологічних вимірів, оскільки об'єктивно у такій ситуації у формуванні не тільки образу, але й самої сфери майбутнього, кардинально зростає роль людини – прогностична, проективна, конститутивна.

У феноменології трансцендентальна суб'єктивність розуміється як універсум можливої свідомості, як певна умова можливого «життя свідомості». Іntenціональне життя кожної окремої свідомості зливається з єдиним інтерсуб'єктивним горизонтом, що володіє властивостями безперервності і цілісності. Історія в такому контексті має стати процесом усвідомлення свого telos'у, тобто повинна бути процесом самоідентифікації особистості, кожна дія якої конституює єдиний процес становлення. Ця трансцендентальна суб'єктивність стає умовою переживання історичного досвіду в його значеннєвій цілісності та значеннєвій єдності. У цьому контексті трансцендентальна суб'єктивність виступає апіорною історичною структурою, на основі якої можливе феноменологічне обґрунтування історії [2]. Саме вона дозволяє організувати історичний досвід у щось єдине, ціле, незалежно від того, чи це є досвідом індивіда, чи «духовного співтовариства».

Дескрипція даності життєвого світу, дослідження історії життєвого світу, розкриття значень, пов'язаних з діалектикою становлення соціальності, у феноменології стало дійсним відкриттям для соціальних наук. Історія – це не просто образ минулого. Це образ людини, з якою ми співіснуємо, пасивний синтез, що завжди відноситься до сьогодення, але відсилає до минулого[3].

Інший, Чужий, був і залишається актуальною проблемою, перед якою продовжує зупинятися, в зніжковінні, не один дослідник. Феноменологія дозволяє ще раз побачити, як можна експлікувати конституювання значення поняття «Інший», реконструкцію життєвого світу – завжди вже поділеного з Іншими, інтерсуб'єктивності, що фундує всі інші аспекти історичного буття [4].

За словами Б. Вальденфельса, послідовники Е. Гуссерля зробили різні висновки з апорій феноменології свідомості і «дарували собі свободу – конкретизуючи трансцендентальну свідомість до тілесного існування, або пов'язуючи суб'єктивний смисл структурними упорядкуваннями, або граючи змінами позицій присутності та відсутності, самості й іншості, [Eigenheit] та [Fremdheit]» [1, с. 31]. Описуючи конституювання Іншого, трансцендентальна теорія інтерсуб'єктивності обґрунтовує феноменологічну теорію природи і культури (у т.ч. історії) як ідеальних корелятивів інтерсуб'єктивного досвіду. Саме буття Іншого генерує значення найважливіших трансценденцій. Феноменологічна теорія інтерсуб'єктивності виводить як на проблеми феноменології природи, так і на проблеми феноменологічної онтології культури. У рамках феноменологічної теорії досвіду Іншого соціально-історичний світ з'являється як значеннєвий горизонт людського життя.

Феноменологія дозволяє ще раз побачити, як можна експлікувати конституювання значення поняття «Інший», реконструкцію життєвого світу – завжди вже розділеного з Іншими, інтерсуб'єктивності, що фундує всі інші аспекти історичного буття. Ці евристичні потенції феноменології реалізовано і розвинуто у концептуальних побудовах Р. Арона, Ж-П. Сартра, М. Мерло-Понті, П. Рікера, кожна з яких відкривала нові смислові горизонти історичного буття і його антропологічних вимірів.

Список використаних джерел

1. Вальденфельс Б. Вступ до Феноменології / Б. Вальденфельс ; [пер. з нім. М. Култаєвої; відп. ред. Л. Ситниченко]. – К. : Альтерпрес, 2002. – 171 с. – (Сучасна гуманітарна бібліотека).

2. Хестанов Р. Трансцендентальная феноменология и проблема истории/ Р. Хестанов // Логос. – 1991. – № 1. – С. 67–75.
3. Землянський А. М. Евристичний потенціал феноменології в історичному пізнанні //Гуманітарний часопис. – 2005. – №. 4. – С. 5–9
4. Землянський А. Історична свідомість як детермінанта гармонізації розвитку студентської молоді в полікультурному суспільстві //Versus. – 2014. – №. 2. – С. 39-44.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МУЗИКАЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СПРИЙНЯТТЯ МУЗИКИ

Логвінова Олена

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Волкова В.А.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

e-mail: vera_bar52@ukr.net

Активне сприйняття музичних творів здатне задовольняти потребу людей у переживаннях. Музика як вид мистецтва відкриває людині можливість пізнавати світ і розвиватися в процесі пізнання, вона глибоко і різноманітно впливає на почуття, думки і волю людей, благотворно позначається на їх творчій праці і досвіді, бере участь у формуванні особистості.

Музика – це особливий, нічим іншим не замінний шлях пізнання різноманітних відтінків емоційно-чуттєвих станів людини, її переживань, настроїв, вона є одночасно і інструментом пізнання, осмислення і освоєння прекрасного в самій дійсності, краси і глибини людських почуттів, стосунків.

У працях Н. Берхіна, О. Радиної, А. Сохора доведено, що в процесі сприйняття музичних образів у дитини виникає почуття співпереживання, до якого вона у своєму повсякденному житті не піднімається і не зможе піднятися. Після завершення контакту з музичним твором дитина повертається в зону своїх емоцій, але вже в якійсь мірі збагаченою. Ця особливість музики дає можливість дитині духовно заповнювати те, що бракує їй в неминуче обмеженому простором і часом житті, компенсувати за допомогою уяви задоволення безлічі потреб.

Традиційне визначення музичного сприйняття включає в себе здатність переживати настрій і почуття, що виражаються композитором у музичному творі, і отримувати від цього естетичне задоволення.

Основний шлях розвитку музичного сприйняття – це підвищення тонкощі звуковисотного слуху і його похідних, а так само розширення кола знань про музичні стилі, жанри [1, с. 198].

Розвинути музичне сприйняття – це означає навчити слухача переживати почуття і настрої, що виражаються композитором за допомогою гри звуків, спеціальним чином організованих. Це означає включити слухача в процес активної співтворчості і співпереживання ідей і образів, виражених мовою невербальної комунікації, це означає також і розуміння того, за допомогою яких засобів художник, музикант, композитор, виконавець досягає даного естетичного ефекту впливу [2, с. 271].

Музичне сприйняття – складний чуттєвий, поетичний процес, наповнений глибокими внутрішніми переживаннями. У ньому переплітаються сенсорні відчуття музичних звуків і краса співзвуч, попередній досвід

і живі асоціації з тим, що відбувається в даний момент, слідування за розвитком музичних образів і яскраві рішення у відповідь на них.

Діти неодноразово слухають пісню, розучують її. Необхідність правильно виконати мелодію примушує їх уважно вслухуватися в інтонації, загальне звучання. Розрізняючи образний характер і форму твору (вступ, частини, фрази), засоби музичної виразності (динамічні і темпові відтінки, регістрові зміни, метроритмічні особливості), діти рухаються, одночасно сприймаючи музику і її своєрідну «мову».

Сприйняття музики здійснюється вже тоді, коли дитина не може включитися в інші види музичної діяльності, коли вона ще не в змозі сприймати інші види мистецтва. Сприйняття музики – провідний вид музичної діяльності в усіх вікових періодах дошкільного дитинства. Чути, сприймати музику – це означає розрізняти її характер, стежити за розвитком образу: зміною інтонації, настроїв.

Слухання музики – найважливіша складова музикальності. Воно включає емоційний відгук на виконувані пісні, п'єси для шумового оркестру, виконувану педагогом музику. Знайомство з елементарною музичною термінологією, законами розвитку музичної думки не лише прищеплює культуру сприйняття, тренує концентрацію уваги, але і збагачує образне мислення дитини, дає надійні орієнтири, які в майбутньому допоможуть їй без нудьги і презирства сприймати прекрасне.

Музичне сприйняття розвивали в процесі проведення музично-дидактичних ігор. Діти слухали музику в ігровій формі. Як правило, у такому виді роботи брав участь якийсьбудь ляльковий персонаж (м'яка іграшка, лялька, іграшкова машина і так далі). Таке слухання стало під силу навіть самим непосидючим.

Було застосовано такий прийом, як розповідь казки, ілюстрованої музикою. У казку включалися 2 – 3 інструментальні п'єси. Одна з них могла повторюватися двічі. Музыка, включена в казку, була програмною, виразною, короткою, текст казки – цікавим, зрозумілим, коротким. Казка пояснювала зміст п'єс, що прослуховувалися, вибудовувала художній образ майбутньої музики. Кожне слово, інтонація, пауза в казці були добре продумані. Казку, що ілюструється музикою, пропонували не лише на занятті, але і в інших видах діяльності. Передували казці маленька пісенька, рух або вірші.

Гра – основна діяльність дитини, і ні в якій іншій діяльності дитина не проявляє себе так повно, як у грі. На кожному занятті ми з дітьми «вирушали» в гості до музичного будиночку, в ліс, в магазин іграшок, в зоопарк. Усі завдання на занятті мали ігрову форму. Наприклад, пісні розучувалися по фразах, як луна; для виконання ритмічних вправ ми перетворювалися на «дятлів» і так далі.

Кожне заняття було пронизане лінією наскрізного розвитку, одна подія (завдання) витікала з іншої. Заняття виходило дуже змістовним, цікавим. Такі почуття, як здивування, захоплення, задоволення від зробленого відкриття сприяли підтримці інтересу до діяльності, тим самим забезпечували запам'ятовування. У той же час враховано, що у дошкільників процеси збудження переважають над процесами гальмування. Тому намагалися не перенасичувати заняття, оскільки надмірно емоційний матеріал залишає в пам'яті смутні, розпливчаті спогади, емоційні перевантаження призводять до розбалансованості поведінки, що впливає на якість уваги і запам'ятовування.

В ході формувального експерименту намагалися використати усі види музичної діяльності, у тому числі і гру на музичних інструментах.

Оскільки знайомство з музичними інструментами розпочинається з першої молодшої групи, то випробовувані діти мали уявлення про деякі музичні інструменти: дзвіночки, дудочки, брязкальця, металофон. На занятті дітям пропонували творчі індивідуальні завдання з використанням бубна. Наприклад, вихователь підходив до дитини, давав їй бубон і просив назвати своє ім'я. Дитина ударяла в бубон, передаючи ритмічний малюнок свого імені з одночасним промовлянням. Якщо хтось з дітей утруднювався виконати це завдання,

вихователь допомагав йому. Ці творчі завдання пропонувалися не лише на занятті, але і в самостійній діяльності дітей.

Діти цього віку без особливих труднощів розрізняють по звучанню два різні дзвоники (низьке і високе звучання). Тому роботу з цим музичним інструментом, почату раніше, продовжено і в цій віковій групі. Музичний керівник грав п'єсу, а вихователь пропонував дітям подзвеніти дзвоником з високим звучанням, якщо співають шпаки, і з низьким звучанням, якщо закаркали ворони.

При розвитку музикальності велике значення має розвиток почуття ритму, уміння передавати нескладний ритмічний малюнок. Тому використовувались різні ударні інструменти. Поступово у малюків збагачувався досвід сприйняття музики, виховувалася емоційна чуйність на знайомі музичні твори.

З метою визначення ефективності розробленої методики розвитку музикальності молодших дошкільників у процесі сприйняття музики проведено контрольний експеримент з експериментальною і контрольною групами. На цьому етапі використовувався той самий діагностичний матеріал, що і на констатувальному етапі експерименту.

В експериментальній групі сталися зміни. Особливо покращали результати у трьох дітей (37,5%). За підсумками діагностики їх загальний результат збільшився на три бали. У трьох дітей (37,5%) результат збільшився на два бали, у однієї дитини (12,5%) результат покращав на один бал. На жаль, слід констатувати той факт, що у однієї дитини не сталося ніяких поліпшень.

Аналізуючи індивідуальні зміни в контрольній групі, можна зробити висновок, що змін у результатах на контрольному етапі експерименту у дітей цієї групи не сталося, так само як і по рівнях музикальності.

В експериментальній групі троє дітей перемістилися на високий рівень, одна дитина покращила свої результати до середнього рівня. Двоє дітей залишилися як і раніше на середньому рівні, але у них сталися зміни в результатах окремих показників музикальності. Двоє дітей експериментальної групи залишилися на рівні нижче середнього.

З вищесказаного можна зробити висновок про ефективність виконаної роботи.

Список використаних джерел

1. Гогоберидзе А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 320 с.
2. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 2003. 379 с.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Ляпунова Валентина

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: lapunova001@gmail.com*

Зміни соціальної ситуації в Україні на сучасному етапі обумовлюють необхідність орієнтації професійної підготовки майбутніх фахівців на формування умінь спілкування в умовах соціокультурного і

крос-культурного педагогічного освітнього простору на засадах толерантності. Перехід від освітньої парадигми освіти до культуротворчої висуває вимогу відповідності педагогічної діяльності характеристикам сучасного полікультурного соціуму, а також врахування специфіки різних культур і культурної толерантності в моделі сучасної педагогічної освіти.

Поняття «толерантність» є предметом вивчення різних галузей наук: філософських (Т. Адорно, Б. Гершунський, В. Лекторський, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.), культурологічних (К. Поппер, В. Шалін, С. Шалютін та ін.), політологічних (В. Золотухін, В. Тишков), соціологічних (Г. Бардієр, Р. Валітова, В. Петрицький, І. Кон та ін.), психологічних (А. Асмолов, Г. Солдатова, А. Реан, Л. Шайгерова та ін.) та педагогічних (С. Бондирев, С. Братченко, О. Грива, Д. Колесов, Л. Рюмшина та ін.). Все ж особливої уваги потребує розгляд досліджуваного нами феномену у педагогічному дискурсі. Тому метою нашої розвідки є аналіз та розкриття проблеми формування толерантності майбутніх вихователів у педагогічному дискурсі професійної освіти

Аналіз досліджень, пов'язаних з проблемою трактування понять «дискурс» і «педагогічний дискурс», свідчить про неоднозначність і суперечливість у підходах до розуміння цієї проблеми. Сучасні дослідження сутності педагогічного дискурсу пов'язуються з особливим осмисленням проблеми його проектування в системі вищої педагогічної освіти з методологічної та технологічної точок зору. Розробка означеної проблеми розглядається багатьма вченими як філософсько-педагогічна рефлексія на кризу культури і освіти.

Під *педагогічним дискурсом* розуміється об'єктивно існуюча динамічна система ціннісно-сміслової комунікації суб'єктів освітнього процесу, що функціонує в освітньому середовищі вищого навчального закладу, і включає учасників дискурсу, педагогічні цілі, цінності і змістову складову, що забезпечує набуття студентами випереджаючого досвіду в проектуванні та оцінці будь-якого педагогічного або соціального явища з позиції культуровідповідності діяльності. То ж при характеристиці педагогічного дискурсу доцільним видається аналіз таких елементів досліджуваного феномена як: мета, учасники, освітнє середовище, змістова складова, умови спілкування, особливості педагогічної взаємодії.

Загальною метою процесу професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку – є підготовка особистості фахівця, у якому органічно поєднані професійна компетентність, висока загальна культура, освіченість, громадянська свідомість, що забезпечує успішне виконання професійних педагогічних завдань.

Мета педагогічного дискурсу носить, як і мета освіти в цілому, трикомпонентний характер: в професійній галузі – формування ключових компетентностей учасників освітнього процесу; в суспільному житті – повноцінна соціалізація особистості в суспільстві, в особистісній сфері – становлення особистості. До освітніх цілей віднесено розвиток загальної культури, набуття загальнонаукових знань, спеціальних компетенцій, практичних навичок формування толерантності дітей дошкільного віку. До виховних цілей – формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього вихователя та професійно важливих особистісних толерантних якостей фахівця, його толерантних емоційно-поведінкових характеристик, таких, як емпатія, рефлексія та ін. Розвивальні цілі спрямовано на розвиток інтелектуальної, емоційної сфер особистості майбутніх вихователів, толерантного мислення та толерантної свідомості особистості, самореалізації та саморегуляції.

Характеристика учасників педагогічного дискурсу включає аналіз їх статуснорольових функцій, мотивів, цінностей, професійно значущих особистісних якостей, індивідуальної інтерпретації смислів. Ціннісна орієнтація учасників педагогічного дискурсу зводиться до визнання і закріплення моральних цінностей суспільства, спеціальних цінностей педагогічної етики, дотримання соціальних традицій, зафіксованих в

систематизованому знанні законів суспільства і природи, розкриття змісту основних концептів педагогічного дискурсу.

Педагогічний дискурс формується і функціонує в освітньому середовищі вищого навчального закладу, яке передбачає забезпечення певної морально-психологічної обстановки, підкріпленої комплексом заходів організаційно-управлінського, методичного та психологічного характеру, що забезпечують формування у студентів гуманітарної культури і стимулюють їх власну культуровідповідну діяльність.

Зміст професійної підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ має визначатись з урахуванням таких особливостей: інтегрований характер; наявність міжпредметних зв'язків, міждисциплінарної взаємодії; інтеграція знань про навколишню дійсність; оптимальне співвідношення теоретичної та практичної підготовки, фундаментального й прикладного знання тощо.

Доцільним видається побудова системи підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ у три етапи:

Перший етап – мотиваційно-ціннісний (1–2 курси) – має бути спрямований на формування когнітивної (загальнокультурної) та соціально-особистісної (ціннісно-сислової) компетенцій. Цей етап підпорядковується меті реалізації можливостей дисциплін соціально-гуманітарної та фундаментальної підготовки: «Духовно-ціннісне освоєння світу», «Культурологічні студії», «Соціальний світ людини», «Релігієзнавство» щодо формування професійної компетентності майбутніх вихователів до ФТДДВ.

Ефективними формами освітньої діяльності, на наш погляд, будуть проблемні лекції, дискусії, самостійна дослідницька робота з застосуванням ІКТ, метод проектів.

Результатом означеного етапу має стати усвідомлення майбутніми вихователями цінності толерантності в процесі суспільної розбудови, соціалізації особистості, у системі особистісно-значущих цінностей людини; уявлення про себе як про професіонала, здатного чинити істотний вплив на формування толерантності у дитини; повага до права іншого на відмінність; усвідомлення багатомірності навколишнього світу й знання з питань мультикультурності; знання власних особливостей як представника певної культури, нації, професійної групи.

Другий етап – фахово-збагачувальний (3–4 курси) – має бути спрямований на: формування психолого-педагогічної та операціональної (спеціальної) компетенцій майбутнього вихователя до ФТДДВ. Метою цього етапу є розширення розуміння майбутніми вихователями сутності своєї професійної діяльності з ФТДДВ, прищеплення прагнення до вироблення власного толерантного стилю педагогічної взаємодії; формування системи знань, умінь і навичок організації виховної роботи з ФТДДВ.

Ці завдання можуть реалізуватися у ході вивчення дисциплін професійно-педагогічної підготовки: «Дошкільна та етнопедагогіка», «Дитяча та етнопсихологія», «Педагогіка сімейного виховання», «Основи інклюзивної та корекційної освіти», спецкурсу «Формування толерантності у дітей дошкільного віку», на лекційних та практичних заняттях, під час початкових виробничих практик, психологічних тренінгах, участі у виховних та громадських заходах. Очікувані результати фахово-збагачувального етапу – сформованість психолого-педагогічних основ ФТДДВ; оволодіння способами толерантної взаємодії з різними представниками соціуму; методикою виховної роботи з ФТДДВ, сформованість внутрішньої толерантної позиції та норм толерантної міжособистісної і професійної взаємодії.

Третій етап – рефлексивно-самоосвітній (5 рік) – спрямований на корекцію, вдосконалення, саморозвиток професійної компетентності майбутніх вихователів до ФТДДВ у процесі самостійної пошукової та науково-дослідної роботи, доповідях та виступах на конференціях, участі у соціальних проєктах та громадських акціях.

Результатом третього етапу прогнозується сформованість у майбутнього вихователя таких якостей толерантної особистості, як гуманістична спрямованість, дипломатичність; креативність у виборі методів, форм, змісту в моделюванні й проектуванні виховного процесу в ході педагогічної взаємодії; професійна настанова на ФТДДВ і розвиток власної толерантності; емоційна саморегуляція (витримка, самовладання).

На нашу думку, ефективність професійної підготовки майбутніх вихователів до ФТДДВ забезпечується педагогічними умовами організації означеної підготовки в освітньому процесі вищого навчального закладу:

- функціонування толерантного освітнього простору в загальнонавчальній системі цінностей;
- забезпечення мотивації навчально-професійної діяльності майбутніх вихователів до оволодіння різноманітними способами «бути толерантним педагогом»;
- підвищення мультикультурної компетентності майбутніх вихователів, засвоєння спеціальних знань про гуманістичні культурні форми толерантного спілкування, оволодіння студентами культурою толерантної взаємодії та формування у них «толерантного мислення»;
- використання педагогічних ресурсів навчальних дисциплін для формування готовності до толерантної міжособистісної і професійної взаємодії;
- інтеграція проблематики толерантності зі змістом нормативної та варіативної частин навчальних програм підготовки; використання інтерактивних технологій, а також діалогічних методів і прийомів навчання; поєднання теоретичних і практичних етапів навчання;
- готовність викладачів ВНЗ до формування толерантності у майбутніх вихователів.

Найважливішою умовою ефективності педагогічного дискурсу, показником його гуманітарної якості виступає перехід від академічного викладу змісту освіти до здобуття в ході професійної підготовки «живого знання». Йдеться про те, що в ході педагогічної освіти її зміст (понятійно-термінологічний апарат, педагогічно адаптована система знань, навичок та вмінь, педагогічні технології та ін.) не може бути представлено в безособовій формі узагальності. Стратегія поведінки учасників дискурсу, комунікативна взаємодія, врахування соціально, культурно, особистісно-значущих умов і обставин конкретної початкової ситуації визначаються типом спілкування (особистісно- або статусно-орієнтоване), а також цілями даного педагогічного дискурсу.

Підсумовуючи викладені вище факти й міркування, можна дійти висновку, що педагогічний дискурс дозволяє знайомитися з інноваціями, методами та технологіями в педагогіці, а й запроваджувати їх у процес професійної підготовки. Це, в свою чергу, дозволяє покращувати систему освіти і готувати висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців.

Численні дослідження проблем формування толерантності у педагогічному дискурсі свідчать про актуальність формування та розвитку цього багатоаспектного феномену в процесі професійної підготовки.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні технологій формування толерантності як особистісної та професійної якості майбутніх вихователів як невід'ємної ознаки професійності.

Список використаних джерел

1. Ежова Т. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: автореф. дис... д-ра пед наук/Т. Ежова. Оренбург, 2009. 46 с.
2. Колток Л.Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 /Леся Богданівна Колток. К., 2009. 222 с.
3. Шелюк Т. Технологія педагогічного дискурсу в системі модернізації освіти /Л. Шелюк. *Гілея: науковий вісник*. 2004. Вип. 83. С. 210 – 215. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2014_83_57

Зі школи нам відомо про М.В. Ломоносова як про першого російського професора хімії, поета і засновника Московського університету. В його дисертаціях і запропонованих проектах викладено ідеї та розмірковування наукового, суспільного і державного характеру, філологічні знахідки та філософські думки. В його прагненні у всьому досягти прогресу, до всього дійти, в усе проникнути спостерігався дух протиріччя. Протиріччя між світоглядом ученого хіміка і духом поета і філософа підкреслювало неоднозначне ставлення Ломоносова до єдності матеріального світу. За словами академіка П. Вальдена головним ворогом Ломоносова-хіміка «був Ломоносов – поет» [1,14]. «Тому він є швидше теоретиком – філософом, ніж хіміком – експериментатором; тому він задовольняється вже сміливим обрисом проблеми, не докладаючи достатньо праці на розв'язування її шляхом дослідів» [1,16].

Хімічна філософія Ломоносова загартовувалась в університеті Марбурга, а потім і Фрейберга під керівництвом ученого і педагога І.Ф. Генкеля. Саме Генкель навчав Михайла Ломоносова проникненню у природу мінералів за допомогою сучасних на той час методів хімії. Працюючи професором у Петербурзі, М. Ломоносов застосовував курс хімії Генкеля та його хімічний експеримент у навчанні російських студентів.

Формування світогляду Ломоносова відбувалось під час читання ним праць Р. Бойля, в яких розкривались уявлення будови речовини з корпускул різної форми і різних розмірів з'єднаних вершинами, гранями між собою. Р. Бойль перший зробив крок спробувати створити нову хімію на підставі пояснень своєї корпускулярної філософії з позицій законів механіки. Але пізніше механістичні уявлення відійшли на другий план і пріоритетними стала теорія притягіння та відштовхування корпускул між собою, запропонована І.І. Ньютоном. Думки такого роду бачимо й у твердженні Ломоносова про існування сили тяжіння (за Ньютоном), що розташовується у просторі між корпускулами.

Великий вплив на Ломоносова мали принципи і функції хімічної науки, які пропагував Герман Бурґаве. Він вважав хімію спадіричною наукою, яка спирається виключно на досліди націлені на операції сполучення та розкладу.

Флогістонну теорію Ломоносов засвоїв через книги І. Бехера і Г. Штала. Ця теорія на той час була єдиною, яка пояснювала процеси окиснення і відновлення. Хоча не можна стверджувати й того, що вона була панівною, а думки і судження учених вільні від аристотелевських уявлень про стихії (вогонь, повітря, земля, вода) або від трьох начал Парацельса: сірка, ртуть, сіль.

Звільнитися з цього полону світоглядних уявлень Ломоносов зробив спробу в роботі «Елементи математичної хімії», в якій він говорить про науку хімію не тільки про таку, що сполучає і розділяє, а й про ту, що вивчає зміни, які відбуваються у змішаних тілах. Наукова обізнаність підказувала Ломоносову про правильно обраний ним шлях пояснення організації будови речовини на рівні «начал» і «змішаних» та «складових» тіл. «Началами» він називав тіла, які складаються з однорідних корпускул, а «змішані» тіла – це ті, що складаються з двох або більше «начал». Ці міркування нагадують сучасне розуміння будови речовини з хімічних елементів (начал) і молекул (корпускул). Під «складовими» тілами М.В. Ломоносов, можливо, розумів механічну суміш різних речовин.

В роботі «Дисертація про дію хімічних розчинників взагалі», він намагається пояснити механізми розчинення одних речовин в інших, спираючись на власні досліди розчинення металів і солей в кислотах при

різних температурних умовах і спостерігаючи ці явища через мікроскоп. На підставі баченого, Ломоносовим були зроблені нові доповнення до корпускулярної філософії, яку він вважав відправною точкою у поясненні фізичних і хімічних явищ природи. Зокрема він писав, що «матерія – є те, з чого складається тіло і від чого залежить його сутність» [2, 173]. Природні явища, за Ломоносовим, це закономірний рух непроникних, протяжних, з певною формою часток матерії, а саме «начал» і «змішаних тіл». В працях «Слово про народження металів від трясіння Землі» та «Про шари земні» відстежуються думки і висловлені переконання того, що різні природні явища доцільно вивчати з урахуванням їх еволюції, а не лише як результат одноразового акту Творця [3, 574-575].

Треба відмітити, що Ломоносов жив за часів розквіту флогістонної теорії та її впливу на прогресивний характер хімічної науки і в певній мірі на його погляди. Однак він не визнавав існування вогняної матерії та приймав лише ті положення флогістонної теорії, які не вступали у протиріччя з його схоластичними уявленнями. Деякі дисертації були написані поза планами його фізико – хімічних досліджень, як наприклад «Про металевий блиск» або «Про походження і природу селітри», і висловлені в них думки не є інтерпретацією результатів власних експериментів. Причиною того була ще не відбудована лабораторія і відсутність відповідного обладнання. До речі, твори Ломоносова називаються дисертаціями, що в перекладі з латині означає «роздуми», «розмірковування».

Положення власної корпускулярної філософії намічали тактичні дії Ломоносова в його практичних зусиллях в розробці піротехнічних виробів, порцеляни, рецептів прозорих і непрозорих смальт для створення мозаїчних картин тощо. Завдяки чому були побудовані хімічні лабораторії – зачатки промислового виробництва кольорового скла і порцеляни, розроблені прийоми й методи аналітичних досліджень копалин та сировини для металургійної промисловості.

Список використаних джерел

1. Ломоносов как химик: Речь П.И. Вальдена, произнес в Торжестве. Собр. Император. АН 8 ноября 1911г. в память 200 – летия со дня рождения М.В. Ломоносова. – Спб.: Типогр. ИАН, 1911. – 21с.
2. Ломоносов М.В. Полн. собр. Соч. – в 10-ти т. – Т.1. – М. – Л.: АН СССР, 1950-1959.
3. Ломоносов М.В. Полн. собр. Соч. – в 10-ти т. – Т.5. – М. – Л.: АН СССР, 1950-1959.

«РОЗУМНИЙ ЕГОЇЗМ» ЯК ПРОЯВ СВОБОДИ ТА МАРКЕР ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Малишева Анжеліка

Науковий керівник: доктор пед.наук, професор Рогова Т.В.

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

e-mail: angiemalusheva@gmail.com

Моя філософія – це уявлення людини як істоти героїчної, для якої моральна мета життя – власне щастя, найбагородніша діяльність – творчість, а єдиний абсолют – розум.

Айн Ренд «Ми – живі»

Творчість Айн Ренд мала великий вплив на сучасний світ, її книга відіграла в 60 роки важливу роль у становленні американської студентської молоді. У 1991 році Бібліотека Конгресу США провела опитування

серед своїх читачів метою якого було виявлення книжок, що мали найбільший вплив на їх життя. Біблія очолила цей список, другим в цьому списку – один з романів Айн Ренд «Атлант розправив плечі», яким до речі зачитується й наша сучасна українська молодь [3].

Теорія розумного егоїзму формувалася паралельно до капіталістичних відносин. Найбільший внесок в неї внесли французькі мислителі 18 сторіччя такі, як Дж. Локк, Т. Гоббс, С. фон Пуфендорф, Г. Гроцій. Вони стверджували, що основою моралі є правильно зрозумілі власні інтереси – так зване «розумне себелюбство». З їх точки зору, розумний егоїзм був «золотою серединою» між альтруїзмом і егоїзмом нерозумним. Останній являє собою задоволення нагальних бажань без урахування наслідків, порушення прав оточуючих людей на задоволення власних інтересів, тому в перспективі виступає тригером проблем. На думку теоретиків розумного егоїзму, люди повинні вчитися даному феномену, долаючи впроваджені з дитинства неадекватні заборони та обмеження, і ширше користуватися своїм здоровим глуздом.

Різниця між обдарованими індивідуалістами (первинними людьми) і безвідповідальними колективістами (вторинними людьми) чудово показана в романах знаменитої американської письменниці Айн Ренд під назвою «Джерело» та «Атлант розправив плечі». Обдарована людина, з точки зору автора, завойовує особисте щастя в процесі творчості, причому творить вона, в першу чергу, заради самої себе! Для власного розвитку! Інша справа, що зазвичай при цьому буває користь оточуючим, але це, як то кажуть, «побічний результат» [2].

Розумний егоїст, з точки зору письменниці, може віднайти мету в самому собі, тобто набути рис аутотелічної особистості. Він живе власним розумом, і це дає йому змогу вийти з трикутника Карпмана, більш відомого як трикутник долі, не дозволяє іншим людям робити з себе жертву, але і не перетворює на жертв інших. Вільне проголошення і обґрунтування подібних ідей у творах Айн Ренд змушує вважати їх творами швидше філософськими, ніж художніми [4;5].

Тож, наскільки інтерес обдарованої і розумно-егоїстичною особистості може збігатися з колективним. Адже талановиті люди часто змушені протистояти ледачій та інертній масі. Ортега-і-Гассет, іспанський письменник і філософ, дуже яскраво описав цей феномен: «Пересічні уми, які не обманюючись, щодо власної пересічності, безбоязно стверджують своє право на неї ... Маса зминає несхоже, незвичайне і краще. Маса – це ті, хто пливе за течією і позбавлені орієнтирів. Тому масова людина не творить ... » [6].

У «людини нерозумної» превалує пріоритет матеріального споживання і порожніх задовольень. Ортега-і-Гассет також відзначає дві основні риси «масової людини»: постійне зростання життєвих запитів і вроджена невдячність, що в цілому апелює до Его-стану Дитини, як його характеризує американський психолог та психіатр Е. Берн, що живе емоціями та ілюзіями [5]. Адже ніхто навіть не намагається вказати цьому Дитяті на «другосортність» її життя, та її самої! «Чим довше існуєш, – з гіркотою пише іспанський філософ, – тим важче переконання, що більшості недоступно ніяке зусилля крім вимушеної реакції на зовнішню потребу».

Основна перевага позиції Ортега-і-Гассета в тому, що він показав основні небезпеки нерозумного егоїзму натовпу. Оскільки у «масової» людини розуму трохи, то її егоїзм не може бути розумним за визначенням. Невипадково Ортега-і-Гассет звернув увагу, що натовп, зосереджений сам на собі, руйнує основи власного існування.

Поведінка розумного егоїста характеризується превалюванням спрямованості на майбутнє над задоволенням нагальних потреб, така біхевіоральна стратегія на думку американських психологів Ф. Зімбардо і Дж. Бойда є показником збалансованості часової перспективи особистості. У той час як егоцентризм – крайня ступінь егоїзму – буквально небезпечний для життя. Досить часто в егоцентриків погано розвинутий міжособистісний інтелект, тому вони не спроможні відчувати інших людей, прогнозувати їх дії, а отже,

раціонально порівнювати власні дії з діями інших. Не випадково говорять: «Свобода – це здатність людини жити в умовах власних самообмежень».

Тож егоїзм постає гештальтом, що дозволяє самоактуалізованій людині протистояти відсталому натовпу, а розум – допомагає оминати ситуації конфліктного характеру при цьому залишаючись законослухняним громадянином і реалізувати себе в сфері індивідуальної творчості [7].

«Егоїст розумний» керується не традиційною мораллю з її сталими поняттями Добра і Зла, а ситуативною етикою, при якій кожен випадок розглядається в індивідуальному, унікальному ключі. При цьому розум «егоїста розумного» сприяє правильному прояву своєї індивідуальності, щоб випадково не нанести шкоди оточуючим, що мають зовсім інші цінності. Айн Ренд вважала егоїзм безумовною чеснотою, при цьому філософ-об'єктивіст зневажала гедонізм і альтруїзм. При розумному егоїзмі завжди має місце справедливий обмін, замість присвоєння чужого або прихованого маніпулювання.

У творчому доробку Айн Ренд «розумний егоїст» розуміє свою особистісну унікальність і не намагається будувати своє життя відповідно до недосяжних ідеалів, подекуди навязаних ЗМІ, пригнічуючи в собі природні людські реакції. Прагнення до насолоди, гумор і безпосередність мирно вживаються в ньому з відповідальністю і працьовитістю, ці ідеї яскраво описуються у творах «Атлант розправив плечі» та «Джерело». Його розум чітко формулює контекст для своєчасного використання потрібних якостей. У той же час він здатний помічати зроблені помилки, виправляти їх і вчитися на них. Така людина уникає не лише зовнішніх, а й внутрішніх кайданів (наприклад, хімічної залежності) і прагне, полегшити своє життя, аби присвятити час власній творчій самореалізації. Психологічно зрілому суб'єкту не потрібні зовнішні авторитети, бо він проживає своє життя, а не чуже. «Розумний егоїст» розуміє потребу в певних соціальних кордонах з іншими метою яких є досягнення більшої свободи. Тому інколи він будує, а часом руйнує бар'єри. Дорослість, на думку представників психології Е. Берна, К. Штайнера, Б. Хеленгера, В. Сатір, Н. Рубінштейн включає в себе розуміння міри відповідальності за обирання та створення найбільш підходящого для себе життєвого скрипту, сценарної матриці, позиції та ролі. Прояв цієї ідеї ми бачимо у позиції головної героїні Кіри у творі «Ми живі» зокрема і у діалозі з Тагановим: «Ви не знаєте, що в кращих з нас є щось таке, до чого жодна рука ззовні не повинна посміти доторкнутися? Дещо священне, тому і тільки тому, що можна сказати: «Це моє». Ви не знаєте, що люди живуть тільки для самих себе, принаймі, найкращі з них, ті, хто цього вартий? Ви не знаєте, що в нас є дещо, до чого не повинні торкатися ніяка держава, ніякий колектив, ніякі мільйони?» [3] (переклад автора). Егоїзм, має свої «противаги» – у вигляді розуму і поміркованості. Завдяки такому балансу людина має можливість самоактуалізовуватись використовуючи власні ресурси тим самим реалізуючи себе як неповторну особистість (згадаємо піраміду потреб А. Маслоу). Завдяки егоїзму ми зберігаємо власну самобутність та творче джерело. До речі, егоїзм не скасовує і своєї протилежності – альтруїзму, коли в ньому дійсно є потреба. Наприклад, це стосується любові, співпереживання близьким людям, та того, що формує надійні взаємини.

У сучасній системі психотерапії під назвою РЕПТ (раціонально-емоційно-поведінкова терапія) помірний або здоровий егоїзм ставиться на перше місце серед інших аспектів психічного здоров'я. Ось як характеризує це поняття засновник РЕПТ Альберт Елліс (цит. Р. Кочюнас): «Емоційно здорова людина, перш за все, чесна сама перед собою і мазохістські не жертвує собою заради інших. Її доброта і увага до інших багато в чому походять з ідеї, що вона сама хоче насолоджуватися свободою від непотрібного болю і обмежень. Тому, швидше за все, вона готова віддавати свої сили і час, якщо це допоможе створити світ, в якому права інших, як і її власні, не обмежуються без достатніх на те підстав» [8]. РЕПТ віддає перевагу довгостроковому, тобто помірному гедонізму, що не має руйнівних наслідків для фізичного здоров'я і психіки людини. «Помірні гедоністи» розуміють, що жити вони будуть довго, тому не можна все ставити на карту заради отримання

швидкої вигоди і привабливих спокус, до речі всесвітньовідомий зефірний тест У. Мішела підтверджує цю гіпотезу. Як бачимо, інтелект дозволяє знайти баланс між сьогоденням і майбутнім.

Отже, в контексті проведених розвідок, ми вбачаємо «здоровий егоїзм» маркером дорослішання та аутотелічності особистості, її проявом свободи й відповідальності у побудові власних соціальних кіл спілкування. Він демонструє перехід від его-стану дитини до его-стану дорослого, коли особистість знає чого хоче та спроможна самостійно досягти поставленої мети, втім варто відмітити, що подекуди процес може проходити в агональному контексті в залежності від кластерної приналежності особистості. Здоровий егоїзм потрібен особистості, яка прагне знайти щастя у творчості та самореалізації й допомагає уникати пригнічення інтересів та свободи інших людей.

Список використаних джерел

1. Айн Рэнд «Атлант расправил плечи» – / Пер. с англ. Ю. Соколова, В. Вебера и Д. Вознякевич. 2012 – 1122 с.
2. Айн Рэнд Источник = The Fountainhead. – М.: «Альпина Паблишер», 2009.–880 с.
3. Айн Рэнд. Мы живые = We the Living. – СПб.: «Невская перспектива», 2006.– 496 с.
4. Эрик Берн. Трансакционный анализ и психотерапия – Перевод с англ. СПб., издательство «Братство», 1992. – 224 с. (аудіокнига)
5. Эрик Берн. Люди, в которые играют в игры – М.: Изд-во «Эксмо», 2003. – 576с. (аудіокнига)
6. Хосе Ортега-и-Гассет. Эстетика. Философия культуры/Вступ. ст. Г. М. Фридлендера; Сост. В. Е. Багно. – М.: Искусство, 1991. – 588 с. – (История эстетики в памятниках и документах).
7. Ф.С. Перлз Эго, голод и агрессия / Пер. с англ. М.: Смысл, 2000.– 358 с.
8. Р. Кочюнас. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. – 6 изд. – М.: Академический проект; Трикста, 2008. – 464с. – (Серия «Gaudeamus»)

СПОДІВАННЯ ЯК ЗАСІБ ОСМИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО: ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Масюк Олег

Запорізький національний університет

e-mail: olegpm16@gmail.com

Сподівання стоїть в одному ряду з іншими інструментами пізнання та осмислення навколишнього світу. Пізнання невідомого простору є наснагою зухвалого героя, а пізнання невідомого майбутнього щоденним викликом для кожної людини. Сподівання побудовано на комплексній активності людини. Воно поєднує в собі пізнання, осмислення та використання інформації про майбутні зміни. Дослідження засобу опрацювання майбутнього є актуальним для наукової роботи, яка вимагає чіткого розуміння структури та особливостей його функціонування.

Конструктивну форму для аналізу пізнавального процесу в темпоральній площині пропонує Л. Мікешина [2]. Змістовне дослідження лінгвістичних конструкцій як основи для пізнання навколишнього

світу проводить Р. Барт [1]. Метою цієї наукової розвідки є визначення основних засад функціонування сподівання як засобу осмислення майбутнього.

В рамках цієї теми сподівання постає інструментом для трансцендентної інтенції пізнання та перетворення перспективного оточуючого світу на користь суб'єкту практичної дослідницької діяльності. При цьому, практика пізнання, осмислення та перетворення знаходиться в єдиній хронології розвитку людини в суспільному просторі.

За основу для осмислення майбутнього та складання його проекції візьмемо систему, яку запропонувала Л. Мікешина. Вона включає в себе репрезентацію, інтерпретацію та конвенцію як універсальні процеси пізнання та засвоєння знань.

Першим елементом опрацювання майбутнього в процесі формування сподівання можна виділити репрезентацію. На думку Л. Мікешиної вона представляє собою: «...уявлення явища, що пізнається за допомогою посередників – моделей, символів, взагалі знакових, в тому числі лінгвістичних, логічних та математичних систем» [2, с. 102]. Репрезентація є засобом поєднання чуттєвого образу та аналітичної моделі майбутнього як базової основи сподівання. Репрезентація сподівання є схопленням образу та оформленням умовиводу того, що може статись при виконанні обраної послідовності дій.

Перехід між сприйняттям знаків та осмисленням наративу перспективи існування задає базис для розбудови індивідуального сподівання. Л. Мікешина подає інтерпретацію як одну: «...з фундаментальних операцій пізнавальної діяльності суб'єкта, загальнонауковий метод з правилами переведення формальних символів та понять на мову змістовного знання» [2, с. 108]. Людина має схильність до пояснення подій навколо себе, а інтерпретація знаків та символів майбутнього є запорукою її виживання в умовах страху перед невизначеністю існування за межами наявного пізнання.

Дослідження інтерпретації сподівання неможливо без використання семіотичного методологічного інструменту. Р. Барт виділяє три типи знакових відносин: «Перш за все – внутрішнє відношення, яке поєднує значущє з визначальним, та далі два зовнішніх відношення. Перше віртуальне, воно відносить знак до деякої множини інших знаків, звідки він витягається для включення в мову і друге відношення актуальне, воно приєднує знак до інших знаків висловлювання, яке передує йому або слідує за ним в лінгвістичному ланцюгу» [1, с. 246]. Розглядаючи сподівання з позиції семіотики, потрібно зазначити про вписування індивідуальної проекції майбутнього в загальну перспективу та її впорядкування в ланцюгу подій, що розгортаються в соціальному просторі-часі. Наратив сподівання містить сукупність значущих подій, які детермінують закладені зміни на умовному відрізку соціального часу.

Конвенція є відображенням природи соціального в сподіванні. Погодження дає змогу поєднати окремі проекції в цілісну картину співіснування в перспективі життєдіяльності. На думку Л. Мікешиної конвенція – це: «...пізнавальна операція, яка передбачає введення норм, правил, знаків, символів на основі домовленості та угоди суб'єктів пізнання» [2, с. 111-112]. Погодження позицій додає універсалізації процесу пізнання, але може закріпити хибну точку зору. Угода щодо спільної проекції майбутнього підвищує шанси членів суспільства на сумісне виживання в перспективних умовах життєдіяльності.

Підбиваючи підсумки нашого наукового «занурення» зазначимо, що використання структури «репрезентація – інтерпретація – конвенція» дало змогу деталізувати та структурувати розуміння процесу розгортання соціального сподівання. Відокремлення горизонтів осмисленого майбутнього за допомогою сподівання знімає страх людини перед невідомим та задає напрям «облаштування» суспільного простору.

Список використаних джерел

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика: Пер. с фр./ [Сост., общ. ред и вступ. ст. Г. К. Косикова]/Ролан Барт. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
2. Микешина Л.А. Философия науки: современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учебное пособие/ Л.А. Микешина. – М. : Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.

НООСФЕРНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Валентина Мелаш, Анастасія Варениченко

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: VMelash@i.ua*

В сучасних умовах реформування та модернізації освіти, її адаптації до європейського освітнього співтовариства, одним із ключових завдань освіти є формування екологічної свідомості, здатності бачити світ у всіх його взаємозв'язках, включаючи взаємозалежність у системі! «людина – економіка – суспільство – навколишнє природне середовище». Мета та зміст освіти мають бути національно орієнтовані і підпорядковані реалізації принципів і завдань переходу України на засади сталого розвитку. Освіта є головним засобом формування та відтворення інтелектуального потенціалу нації, нової системи світогляду цінностей і духовності громадян[4].

В контексті концепції сталого розвитку (sustainable development) у сучасній інтерпретації, до якої складовою входять завдання збереження та відновлення довкілля, визначимо поняття сталого екологічного розвитку. Сталий економічний розвиток, досягнення якого має стати завданням глобального, макро, мезо і мікро вимірів, полягає у збалансованому раціональному та заощадливому використанні природних ресурсів з одночасним відновленням довкілля як джерела їх постачання, без порушення його екологічної рівноваги, а також у формуванні екологічної культури населення.

Розкриваючи закономірність, еволюційну неминучість переходу біосфери у своєму розвитку в новий вищий етап – ноосферу – сферу розуму, В.І.Вернадський визначив, що людина здатна активно впливати на природні процеси й соціальну організацію суспільства [1].

У цьому зв'язку значно зростає роль освіти та наукового світогляду у розв'язанні глобальних загальнолюдських проблем і конкретних соціально-економічних завдань, що постійно виникають у суспільстві. Людина має будувати свої відносини з природою тільки на науковій основі, щоб передбачити наслідки цієї діяльності й регулювати їх, не завдаючи шкоди природі, не порушуючи її внутрішньої рівноваги та гармонії взаємовідносин із суспільством. Це вимагає глибоких знань об'єкта дослідження, виявлення закономірностей і тенденцій змін, що постійно відбуваються під впливом численних природно-географічних, соціально-економічних, суспільно-організаційних чинників, адекватного застосування наукових методів дослідження. Основними принципами наукового пошуку мають бути осмисленість дій та об'єктивний науковий аналіз,

обачність і обґрунтованість наукових передбачень, на цій основі суворе регулювання практичної діяльності. З таких позицій наука може трактуватися, за В.І.Вернадським, як нова матеріальна сила перетворення людського суспільства [2].

Визначаючи об'єктивні тенденції в процесі самоорганізації ноосфери, її передумови, умови становлення та значення, вчений зазначає, що, по-перше, ноосфера виникла у зв'язку з становленням всесвітності в історії людства, перетворенням людства на єдину цілісність. За таких умов не класовий інтерес, а інтереси народу і кожної особистості визначають життя людства. По-друге, соціальна та природна тенденції вимагають рівності всіх людей, ставлять інтереси і добро всіх як реальне планетарне державне завдання. По-третє, для переходу системи суспільство – природа з біосфери в ноосферу необхідна єдина наукова планетарна думка, яка б охоплювала всі держави.

Виникнення ноосфери, на думку В.І.Вернадського, – об'єктивний і неминучий вияв життя як природного явища. Сутність ноосфери коротко можна сформулювати так: якщо узгодженість процесів, які відбуваються у неживій природі, забезпечується механізмами саморегуляції, то узгодженість характеристик природного середовища і суспільства може бути здійснена розумом і волею. Тобто мова йде вже не про руйнівне втручання в природу, а про науково обґрунтоване збереження на Землі умов для життя і щастя людей. Визначальним фактором має бути не стихія природного розвитку, а інтелект людини.

На жаль, сучасний етап життя суспільства ще аж ніяк не є ноосферним, справді розумним (досить згадати ставлення людства до природи, збройні конфлікти, спалахи тероризму на міжнародній арені, поширення алкоголізму, наркоманії тощо). Водночас сталий розвиток є неможливим без реального просування людства до ноосфери. Щоб вижити, людство має істотно змінити характер своєї діяльності на планеті, весь спосіб життя.

Основним ресурсом суспільства, що керується ноосферною стратегією сталого розвитку, має стати освіта – єдиний феномен, який не втрачається, не скорочується в процесі свого практичного використання, а, навпаки, має тенденцію до накопичення. З іншого боку, безпосередньо причетне до ноосферної проблематики філософської теорії формування якісно нових галузей етичного знання – біоетики та, ширше, етики довкілля, екологічної етики. [3, 5]

З точки зору екології, сталий розвиток має забезпечити цілісність біологічних і фізичних природних систем, їх життєздатність, від чого залежить глобальна стабільність усієї біосфери. Особливого значення набуває здатність таких систем самооновлюватися й адаптуватися до різноманітних змін, замість збереження в певному статичному стані або деградації та втрати біологічної різноманітності.

Таким чином, основними шляхами реалізації ноосферного підходу у формуванні культурно-освітнього простору особистості майбутнього педагога є:

- організація діяльності людини на основі наукового розуміння закономірностей природних і соціальних процесів, їх гармонійності
- проектування та реалізація умов, які сприяють підготовці і розвитку процесів культурної та освітньої взаємодії між всіма його суб'єктами;
- створення культурно-освітнього простору на основі забезпечення системної єдності та безперервності всіх його компонентів;
- розкриття можливостей самореалізації особистості в контексті ноосферної парадигми освітньої діяльності.

У формуванні сучасного ноосферного світорозуміння, екологічне виховання й освіта мають бути фундаментальною основою всієї системи освіти.

Список використаних джерел

1. Вернадский В. Биосфера и ноосфера. – М.: Наука, 1989. – 258 с.
2. Вернадський В. Наукова думка як планетне явище / В.Вернадський // Хроніка 2000 – 2004. – №1-2(57-58). – С. 11-21.
3. Мелаш В.Д. Підготовка майбутніх педагогів до реалізації екологічної освіти для сталого розвитку: навч.-метод. посіб. / В.Д.Мелаш, В.В. Молодиченко, О.В. Гнатів, Н.В. Вахняк, Ю.О.Сасенко, А.Б.Варениченко [за заг. ред. проф. В.В.Молодиченко]. – Мелітополь, 2017. – 250 с. (Серія: «Екологічна освіта для сталого розвитку»)
4. Молодиченко В. Ціннісний контекст духовного світу сучасної студентської молоді / В.Молодиченко// Мультиверсум. Філософський альманах: [зб. наук. пр.] / [гол. ред. Н.В. Лях]. – 2009. – Випуск 80. – С.207-217.
5. Синяєва Л. В. Екологічні проблеми України та шляхи їх вирішення [Текст] / Л. В. Синяєва, Р. І. Олексенко, І. М. Плаксина // Вісник Сумського національного аграрного університету.- 2007. - № 4. - С.12- 15

КУЛЬТУРНИЙ ЛАНДШАФТ ЯК ЗНАКОВА СИСТЕМА

Митяй Зоя

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: mzo63719@gmail.com*

Проблема взаємин культури і простору – сфера зацікавлень як гуманітарних, так і географічних наук. У різноспрямованих дослідженнях культури значущими стають культурні смисли географічного простору і ландшафту.

У загальному плані під культурним ландшафтом розуміють природно-культурне середовище розвитку народу, етносу, суспільства (угруповання); в конкретному – природно-культурне середовище розвитку певного місцевого угруповання [1].

Як і природний, територіальний комплекс або геосистема, топос, або місценазва, в методологічному аспекті є базовою (вихідною) одиницею етноландшафтного дослідження, а в теоретичному – елементарною одиницею організації культурного ландшафту.

У конкретному культурному ландшафті топос виникає, коли місце отримує ім'я або у випадку локалізації топоніма. Назву нової місцевості або нову назву старої місцевості дає місцеве угруповання з урахуванням не лише його особливостей або характеру використання, але й з метою уникнення плутанини в назвах усього культурного ландшафту, з урахуванням його топонімічної підсистеми. В межах «свого» культурного ландшафту будь-який топос відповідає місцю, топоніму, з певною територією (в явному або уявному вигляді), з центром ландшафту – головним топосом і іншими топосами цього ландшафту. Однак вияв системи місцевих географічних назв – місцевої топонімії – недостатній. Важливо визначити роль, яку топонімія відіграє в територіальній і просторовій організації культурного ландшафту.

Особливу увагу слід звернути на те, що будь-який топонім, будь-яка назва місцевості завжди виникає з позиції певного угруповання (ним же і утримується) і завжди виступає частиною культурного ландшафту – міського або сільського. Саме тому кожен топонім не тільки підкреслює унікальність конкретного місця в

конкретному культурному ландшафті, але й в особливий спосіб – через внутрішньоландшафтну систему називання місцевості, організує увесь її простір, займаючи досить визначену організаційну позицію. Саме тому прямо або опосередковано топонім завжди виконує організаційну функцію.

У межах певного культурного ландшафту топос має завжди таку структуру, в якій місце виступає матеріальною основою, а топонім – ідеальною. Топологічність місця за рахунок своєї цілісності дозволяє поєднувати і природні, і культурні процеси в їхній сукупності, що для етнокультурного ландшафтознавства принципово важливо. Порівняно з поняттям території місце є екологічним: його розуміють як потенційне житло, яке може стати домівкою людини [2]. Місце – матеріальна основа топоса, при цьому в багатьох випадках його властивості відбиваються в топонімі.

Топос – місце, яке в конкретному культурному ландшафті отримало своє ім'я, топонім. Топонім – це ідеальний початок топоса, але такий, що може за рахунок властивості «відбивання» свого субстрата ~~мож~~ точно передати матеріальні властивості топоса (при зміні одного топоса іншим старий тип місця може стати топонімом *село – полем Село*).

У деяких ситуаціях в одного топоса може бути декілька назв, а саме одному топосу відповідає декілька топонімів. Це характерно при заміні старої назви місцевості новою. У принциповому плані можна стверджувати, що топос – локалізований топонім.

Топос співвідносять з певною територією – природним територіальним комплексом. Принципово відрізняється від території, по-перше, тим, що топос, завжди містить (утримує) знання про «свій» культурний ландшафт і може бути осмислений лише з його позицій. По-друге, він завжди має ім'я (ім'я місця або топонім).

Стійкість топоса залежить від природних і суспільних факторів. У конкретному культурному ландшафті ця стійкість підтримується діяльністю пам'яттю угруповання – регулярною господарською діяльністю, місцевими культурними традиціями – міфологічними, обрядовими, сімейними. І в ментальній карті угруповання і/або у фізичному своєму вияві топос завжди повинен оновлюватися, по-іншому настане забуття і відмирання. Угруповання виступає не лише основною топологічною “машиною” ландшафта, але і його топологічною пам'яттю.

Топос – місценазва, одиниця організації культурного ландшафту з територіальними, візуальними, семантичними та іншими властивостями, які можуть бути виявлені й осмислені тільки в межах певного культурного ландшафту.

За виникненням усі топоси поділяються на дві групи – культурні і природні. Всі складні випадки стосовно визначення генези топоса слід розглядати з позиції того культурного ландшафту, до якого належить топос.

Уявлення про топос дозволяє подолати бар'єр між ідеальним і матеріальним в межах культурного ландшафту і поєднати результати природничо-наукових і гуманітарних досліджень. Введення в практику етноландшафтних досліджень уявлення про топос як елементарної організаційної одиниці дає можливість виявити і вивчити внутрішню організацію культурного ландшафту.

Вияв, фіксація, картографування і подальший просторовий аналіз топосів дозволять підійти до питань територіальної і просторової організації культурного ландшафту. Крім того, місцеві і регіональні типології топосів є географічними розробками місцевих угруповань, створені в результаті тривалої взаємодії зі «своїм» природно-культурним середовищем. Цей народний екологічний досвід територіальної організації є великою науковою і культурною цінністю.

Інформація, яка міститься як у фізико-географічному, так і в культурному ландшафті, досить різноманітна. Спочатку іменем, знаком для ландшафту здебільшого виступає топонім, який передає не весь

зміст ландшафту, а лише найбільш суттєву ознаку. За допомогою ономастики по деяких топонімах можна розкривати характерні риси ландшафту, які існували раніше і “закодовані” в імені (інколи вони збереглися і по сьогодні) – рослинність, обрядові назви тощо.

Залучений в історію національної культури географічний об’єкт (і його топонім) стає символом, який передає не тільки найбільш характерні особливості ландшафту, але й ті його риси, які постають символами в системі цінностей тієї чи іншої культури.

У культурному ландшафті, як і в будь-якій іншій знаковій системі фіксуються тільки ті значення, для яких знакова система має засоби вираження. Характеристики географічного об’єкта, які спричинили використання його в ролі знака, корелюють з означуванням – категоріями мислення певної культури, етносу, етнічної групи.

Залежно від смислового наповнення знаки-топоніми можуть виступати символічними (знак символізує загальну властивість означуваного), іконічними (знак безпосередньо копіює означуване) і індексальними (між знаком і означуванням існують причиново-наслідкові зв’язки). В ролі знака в двох останніх випадках виступають переважно власне географічні об’єкти, а не їхні імена.

Географічний простір природно входить у семіосферу – простір культури, «всередині якого єдино можливі семіотичні процеси», – стверджує Ю.Лотман [3, с. 440]. Суб’єктивна різноманітність географічного простору виникає не тільки з об’єктивної його різноманітності, але й завдяки нерівномірному осмисленню його об’єктів. Семіотично упорядкований простір стає обжитим.

Список використаних джерел

1. Калущков В.Н. Основы этнокультурного ландшафтоведения: Уч. Пособие / В.Н. Калущков. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000 р. – 217 с.
2. Лавренева О.А. Культурный ландшафт: семантика культурно-географических взаимодействий. / О.А.Лавренева. – М.: Наука, 2010. – 309 с.
3. Лотман Ю.М. Об искусстве / Ю.М. Лотман. – СПб: Искусство, 2008. – 704 с.

УДК:159.923.2

ОСОБЛИВОСТІ АКСІОЛОГІЧНИХ НАСТАНОВ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Михайленко Лілія

*Криворізький економічний інститут
ДВНЗ «Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана
e-mail: liliyamix914@gmail.com*

Відмінною особливістю соціокультурних процесів українського суспільства є переоцінка і осмислення аксіологічних настанов. Те, що зовсім недавно сприймалося як непорушні постулати, зараз або повністю

відкидається, або викликає сумнів у його корисності, значущості. Сутнісні зміни у аксіологічній сфері життя суспільства і окремої людини за останні роки, породжують дослідницьку активність представників різних дисциплін, кожна з яких цікавить свій ракурс проблеми, свій звужений предмет вивчення.

Проблема аксіологічних настанов розглядається нині у філософському, культурологічному, психолого-педагогічному контекстах [5] у трьох вимірах: глобальному, загальнодержавному та особистісному. Перший вимір розкриває тенденції співіснування різних етносів, культур, релігій у контексті глобалізаційних процесів (Ж. Бодрийяр, Е. Заграва, Р. Робертсон та ін.). Другий – висвітлює проблеми національної самобутності на загальнодержавному рівні (М. Головатий, О. Панарін, І. Сінагатулін, В. Шевченко та ін.). Для третього виміру характерним є національне самовизначення особистості (Ю. Бойко, О. Бочковський, А. Княжинський, Б. Кравченко, І. Кресіна, М. Ломацький, В. Мандрагеля, В. Пустотін та ін.)[6]

Найчастіше в психологічній літературі зустрічається термінологія, що відбиває характеристику настанов особистості в контексті її смислової або ціннісної (аксіологічної) спрямованості.

Аксіологічна настанова є своєрідною програмою діяльності і спілкування людей, яка пов'язана з можливістю вибору їх варіантів. Вона являє собою соціально-детерміновану схильність людини до заздалегідь визначеного відношення до того чи іншого об'єкту, людини, події [7].

У сучасній науці існують дві основні моделі настанов - тривимірна і одномірна. Вчені, які дотримуються першої моделі, вважають, що структура настанови складається з трьох рівнів: когнітивного або пізнавального (переконання і думки щодо об'єкта: «це має бути так ...»); емоційного або афективного (почуття щодо об'єкта: симпатія чи антипатія) та поведінкового (діяльні наміри чи тенденції вчинків). При цьому трактуванні настанова ототожнюється зі стереотипом. Ці три компоненти існують автономно один від одного, проте в той же час і тісно пов'язані. В рамках цього підходу настанова визначається як «тенденція оцінювати деяку сутність в якійсь мірі позитивно чи негативно, висловлювана зазвичай у пізнавальних, емоційних і поведінкових реакціях» [1].

Формування аксіологічних настанов студентів економічного закладу вищої освіти - складний і тривалий процес, який передбачає наукове знання психологічних механізмів, що лежать в основі ціннісних орієнтацій, та умов їх розвитку. Вивчення психологічних особливостей [4] формування аксіологічних настанов у студентів доцільно вести з позиції системного підходу, що дозволяє розглядати дане психологічне новоутворення як результат процесу взаємодії особистості зі світом. З точки зору змісту, «аксіологічна настанова – це загальна спрямованість особистості на те, що для неї в життєдіяльності значимо й важливо» [2].

У аксіологічних настановах як психологічному механізмі можна виділити три аспекти: суб'єктивний; інтернаціональний; об'єктивний.

До суб'єктивного аспекту можна віднести придбання життєвого досвіду в усіх сферах життя, самоаналіз і рефлексію, задоволення собою, духовний розвиток, самопізнання, спогади і мрії.

Інтернаціональний аспект аксіологічних настанов – це все цінне, що є для людини в самому процесі взаємодії з оточуючими людьми і предметами. Наприклад, значимість задовільних відносин, життєвий комфорт і гарна обстановка, співчуття і співпереживання іншим, взаємодопомога і взаєморозуміння, дружба і добрі, сердечні стосунки, цікаві та творчі люди.

У об'єктивний аспект аксіологічних настанов включаються досягнення матеріальних благ і цінних речей, побут, соціальні блага, привілеї, слава і шана, одяг, машина, культурне оточення. Але, звичайно, найбільш об'єктивний аспект аксіологічних настанов характеризують загальнокультурні цінності, екзистенційні цінності, мета і сенс життя людини. Сюди ж можна віднести естетичні та релігійні цінності, тобто

все те, що дається людині Світом, і про що вона здогадується, тільки досягнувши певного рівня самосвідомості, рефлексії [3].

Проведення контент-аналізу письмових творчих робіт дозволило нам виокремити найбільш пріоритетні лінії аксіологічних настанов студентів економічного закладу вищої освіти, визначити їх ставлення до свого майбутнього. Більшість студентів (92%) має позитивне уявлення про майбутнє, пов'язане з кар'єрою, коханням, створенням сім'ї, народженням дітей. Негативне уявлення про майбутнє мають 4% студентів, які пов'язують його з бажанням узяти від життя все, що можна, зараз, а потім, що буде те і буде. До цієї групи ми також віднесли студентів з невирішеними проблемами сьогодення, що затьмарюють їх уявлення про майбутнє.

Також виявлено групу осіб (4% студентів), які нейтрально ставляться до свого майбутнього. Опитувані будують деякі плани на найближчі кілька років, до яких входить закінчення університету, робота за фахом, забезпечення матеріальної незалежності, утворення сім'ї тощо. Але до кінця досліджувані не впевнені у реалізації задуманого, сподіваються на волю випадку.

У деяких творах життєві події майбутніх фахівців (8%) розгортаються за межами України: "Я думаю, що у мене є варіанти знайти гарну роботу, але шкода, що вони не пов'язані з Україною, оскільки, те цікаве, що пропонується знаходиться за межами країни. Але, все ж, якщо будуть привабливі пропозиції, то можна і залишитися" (Володимир М.).

У студентської молоді економічного закладу вищої освіти простежується тенденція до фінансової незалежності (60% студентів), бажання пізнавати себе і світ (48% студентів), які заради досягнення своєї мети готові отримати другу освіту і, таким чином, розширити світогляд та власні можливості.

Аналіз творчих робіт студентів показав, що, по-перше, на найближчий час найголовнішим для більшості з них є завершення навчання в університеті. По-друге, після закінчення навчання досліджувані планують знайти порядну роботу, знайти своє місце у суспільстві, реалізуватись. По-третє, вони планують налагодити особисте життя: створити сім'ю, народити та виховати дітей. Але для цього, на думку опитуваних, потрібно зробити все, щоб забезпечити нормальне дитинство новому поколінню, тобто мати певну стабільність (політичну, економічну, соціальну, матеріальну).

Список використаних джерел

1. Айзенк Г., Айзенк М. Исследование человеческой психики / Г. Айзенк, М. Айзенк / Под ред. Басовой Е. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
2. Вашкевич В.М. Ціннісно-світоглядні настанови молоді в умовах соціально-історичних трансформацій / В.М. Вашкевич // Гілея. Науковий вісник: Збірник наукових праць. – К., 2010.
3. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М.: СМИСЛ. – 2005.
4. Олексенко Р. І. Економіко-психологічна адаптація суспільства в пострадянські часи / Р. І. Олексенко, О. В. Царькова // Інвестиції: практика та досвід. - 2013. - № 10. - С. 48-50
5. Олексенко Р. И. Аксиодуховная составляющая в становлении и гармонизации социокультурного бытия человека / Р. И. Олексенко, В. В. Молодыхенко, Г. Г. Тараненко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. - 2016. - Вип. 65. - С. 27-40
6. Педагогический энциклопедический словарь / Под. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
7. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебн. пособие / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. – М.: Академия, 2003.

ДІАЛОГ ЯК УМОВА ВЗАЄМОДІЇ КУЛЬТУР

Мілько Наталія

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Вплив світових глобалізаційних процесів позначається на всіх сферах людського життя, урізноманітнює його, сприяє взаємопроникненню культур, зростанню плюралізму й потребує нового бачення світу в усіх проявах. Ці процеси не оминули й суспільне життя людей, зокрема їх взаємодії, які повинні спиратися на величезний потенціал діалогу в збагаченні культур, в єднанні людства навколо найвищих цінностей життя. Цей вектор розвитку суспільства стане можливим, якщо на світоглядно-ціннісному, науково-теоретичному, організаційно-діяльнісному рівнях життя людини вдасться подолати значну кількість проблем, що постали на ґрунті нетерпимості, догматизму, консервативності. У той же час історія народів має чимало прикладів співіснування представників різних етносів, релігій, соціальних верств населення, які мінімізували суперечності й поступалися місцем толерантності як ефективному та дієвому засобу досягнення гармонійного розвитку людини в полікультурній її життєтворчості [2].

У теорії і практиці формування толерантності має місце ряд суперечностей, головна серед яких, на нашу думку, пов'язана з недостатньою розробленістю саме концептуальних засад цього складного феномена. За цих обставин у різних наукових галузях знання та дискурсах толерантність розглядається або як особливий вид стосунків між людьми, або як позиція людини, або як поведінка людини, пов'язана з терпимістю до інших думок, або як політична, громадсько-правова акція, або як риса характеру, певна чеснота тощо. Без сумніву, наукова рефлексія в теорії і практиці повинна суттєво доповнити вивчення цього феномена в різних його формах (деклараційна, реляційна, акційна), у різних історичних контекстах, різних моральних, етнічних, релігійних, політичних системах, що впливають на формування толерантної поведінки людини і функціонування ненасильницького середовища особистісним виміром і природовідповідними програмами становлення людини культурної [1].

Разом з тим, багатозначність і фрагментарність ускладнюють з'ясування сутності толерантності, а декларативний і абстрактно-спекулятивний характер інтерпретації не враховує контекстуальну логіку подій, ресурси та ризики толерантності, еволюцію, особливості та тенденції становлення ненасильницького миру в конкретному суспільстві, його етноментальні, релігійні риси. Більш того, сьогодні у соціальних відносинах набувають поширення комунікативні процеси, у яких беруть участь суб'єкти, що вважають себе повноправними партнерами, хоча і поділяють різні погляди, а також цілі системи й підсистеми (наука, мистецтво, релігія тощо). Розбіжність інтересів та ціннісних орієнтацій, безсумнівно, викликає у взаємодії суперечності, які не можливо розв'язати без діалогу і толерантності.

Якщо інноваційний розвиток Homo educandus передбачає використання такого освітньо-наукового потенціалу, який сприяє формуванню самостійності, здатності до самоорганізації, утворювальної діяльності, то, експлікуючи це положення у філософсько-освітню площину, слід спрямувати всю науково-педагогічну діяльність на засвоєння методології саморозвитку, самовдосконалення. Цей напрям розвитку має сприяти засвоєнню особистістю високого рівня професійної культури і повноцінного входження у світ духовних цінностей усіх народів на основі конструктивної взаємодії з їх представниками. Досягнення цієї мети можливе тільки за умови діалогу.

Сьогодні немає необхідності говорити про потребу в діалозі, який постає не лише способом знаходження консенсусу, подолання суперечностей, установлення єдності людства, а за суттю – його спасінням. У вступному слові до колективної монографії «Діалог sub specie ethicae» В. Малахов пише: «...Як багато в нашому нинішньому житті жорстоких дискусій, непримиренних, безвихідних суперечок, та навіть суто піарівських перекикувань, коли на співрозмовника вже і не дивляться, а вся увага звернена на того, хто замовляє цей полемічний запал, - і як мало справжнього розважливого діалогу, який дійсно дозволив би щось вирішити, та ще й сприяв би духовному взаємозбагаченню його учасників. Інколи його нестача, так само як і відсутність самої звички до нього, нерозвиненість культури і етики діалогу просто-таки кидаються у вічі, - і це безперечно заважає тому, щоб ситуація в суспільстві змінювалася на краще... Про нинішнє сторіччя часто кажуть, що воно має стати сторіччям діалогу. Додамо: аби не стати початком ери великого мовчання» [3].

Список використаних джерел

1. Иоффе А. Воспитание толерантности и уважения к культурному многообразию / А. Иоффе // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 4. – С.22-27.
2. Hartley J. Multiculturalizm, in: T. O'Sullivan, J. Hartley e. a. (eds), Key Concepts in Communication and Cultural Studies / J.Hartley. – Routledge, London, 1994. – P. 189-190.
3. Діалог sub specie ethicae / Даренський В. Ю., Жулай В. Д., Карачевцева Л. М. та ін. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2011. – 280 с.

КОНЦЕПТ ДОЛІ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ ТА У ЗНАЧЕННІ ДЛЯ СУЧАСНОГО ФІЛОСОФСЬКОГО ДИСКУРСУ

Мовсесян Людмила

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

У сучасних гуманітарних науках спостерігається зростаюча тенденція до продумування початкових основ гуманітарного знання. Ця тенденція багато в чому пов'язана з тим, що в сучасній філософській думці, як і в її провідних напрямках, так і в самій художній практиці, під питання поставлено сам статус традиційних об'єктів гуманітарного знання, тобто художні твори та їх тлумачення, їх функції «антропологічного проекту» або виховного формування людини.

У нашому дослідженні аналізується тема «долі» у ході розвитку філософської системи М.Хайдеггера. У європейській традиції стався значний зсув від розуміння долі як того, що «судилося» і чого не можна уникнути, до розуміння долі як предмета рефлексії і вибору, з особливою гостротою виразилася в ніцшевській концепції *amor fati*. Цей зсув дозволяє Гайдеггеру в багатьох випадках прямо ототожнювати долю і призначення людини.

Феномен долі пронизує будь-яку культуру, оскільки з ним пов'язана велика кількість проблем людського буття та пізнання. Саме тому він став об'єктом міждисциплінарних досліджень. Так, окремі аспекти поняття долі досліджуються антропологією, філософією, теологією, психологією, філологією, літературознавством, лінгвокультурологією.

Аналіз наукових досліджень показав, що феномен долі є досить давній – він став предметом людського осмислення вже на етапі розпаду родових відносин, коли людина почала замислюватися над своїм буттям та

закономірністю подій в ньому. Так, вже в III – II тисячоліттях до н.е. в писемних пам'ятках шумерської культури були деякі посилання на долю. По мірі розпаду племінного колективу та з народженням державності почала формуватися міфологія як універсальна форма суспільної свідомості. У руслі нашого дослідження це представляє інтерес саме тому, що в міфологічно-образній системі базові концепти будь-якої культури представлені на рівні так званих «прототипів».

У міфології різних народів сформувалося приблизно однакове сприйняття долі як неблаганної сліпої сили, яка здійснюється не лише над людьми, а й над богами. Це можна простежити в багатьох міфологічних уявленнях: у древніх греків, германців, скандинавів. У протилежність таким уявленням про долю, слов'яни не вважали долю чимось фатальним. О. Осипова, яка досліджує міфологічний світогляд східних слов'ян, констатує, що у них не було такої жорсткої заданості і неможливості змінити долю. [6]

Давньогрецький філософ Геракліт у своєму вченні про Логос ототожнює такі поняття як «бог», «доля», «необхідність», «вічність», «мудрість». Інший мислитель тієї ж пори Демокрит справедливо називав долю Automation (безпристрасний механізм). Відомий грецький філософ Платон влучно охарактеризував людську долю як таку, що знаходиться під впливом богів, він наголошував, що тільки боги можуть вирішувати і впливати на майбутнє людини. Навіть на пізньому етапі розвитку античності представник філософської думки Давнього Риму Сенека вважав поняття «бог», «доля», «провидіння», «світ» тотожними. [4]

Наголосимо, що в більш розвинутих системах античної філософії, отримало розвиток поняття «героїчності», тобто – боротьби з долею. Але така тенденція на деякий час припинила існувати у зв'язку із християнізацією Західної та Східної Європи.

На початку I тисячоліття антична філософія зазнала суттєвого переосмислення. Нові світоглядні орієнтири та філософські системи почали базуватися на ідеях релігійного бачення. Доля починає розглядатися як втілення провіденційного порядку в часі і просторі. Це можна пояснити значним впливом християнської етики на розвиток філософської думки країн Європи. Блаженний Августин (354 – 430), один із патріархів церкви християнського Заходу, виступав проти уявлень про неминуче як імперсональний вищий закон, що керує світом. Він виразив свою думку в такому вислові: «Царства людські влаштовуються Божественним Провидінням»[1].

Абеляр ототожнює поняття долі і порятунку душі. У пізньому Середньовіччі концепція долі підлягає певним змінам – від повного фаталізму античності, крізь теологічний фаталізм у вигляді призначення, до трактування долі, яку можна змінити.

Наступним знаковим періодом розвитку поняття долі стає період Відродження, в якому простежується відхід від суто християнських догматів Середньовіччя та переосмислення ідеї долі. У світогляді гуманістів епохи Відродження особливе місце займає доля – Фортуна. Як богиня випадку, вона, з одного боку, протистояла приреченню, фатуму, а з іншого – природі та її законам. Доля сприймається як рух людського життя, що йде своєю чергою, а Фортуна, легковажну та примхливу, можна подолати своїми зусиллями.

У Нові Часи, разом із відходом від християнських суворих догматів і посиленням віри в наукове знання, ідея долі знову набула актуальності серед філософів Європи. У цей час з'явилося переконання, що людині підвладне все. Так, представник класичної німецької філософії Гегель казав, що «Доля людини належить їй самій, вона здатна винести її, протистояти їй, тому що її страждання – не чиста пасивність, вони не викликані перевагою чужого, вони його власний продукт». [2,3]

Треба зауважити, що в вітчизняній філософській думці також існували видатні постаті, які зверталися до поняття долі. Мислитель та письменник XVIII–XIX ст. Г.С.Сковорода, якому належить філософсько-антропологічна концепція про серце як визначальну основу фізичного і духовного життя людини.

Г.С.Сковорода прагнув створити особливу картину світу, у якій все, що відбувається, пов'язане безперервним ланцюгом причин і наслідків, закони якої є законами моральної поведінки людини. Такими словами мислитель виражав своє ставлення до феномену «долі»: «Навіщо ж ти, людино, боїшся фортуни? Чи бачиш, що вона в тебе відняти може те єдине, що порожнє, а над щирим добром твоїм не має влади?». [8]

XX сторіччя породило цілу плеяду філософів-екзистенціалістів, які також розглядали в своїх творах проблему долі як елемент буття. Так, один з основоположників цього напрямку М.Хайдеггер прийняв ніцшеанське розуміння долі як предмета спілкування, тобто любов або ненависть до долі має на увазі не здійснюваний щоразу моральний вибір, а звертання до долі з якимось життєвим питанням. Доля розуміється при цьому як призначення, що є могутнішим і перевищуючим кожен окрему людину.[9] Представники французької екзистенціальної філософії мають своє трактування щодо долі. Так, французький філософ А.Камю заперечує долю, визначену богом. Можна сказати, що до теми долі сходяться всі нитки філософських творів іншого представника екзистенціалізму – Ж.-П.Сартра. Він вважав, що доля – творіння людини: «Я глянув у лице своєї свободи і впізнав її: то була лише моя власна свобода, зведена мною самим у ранг якоїсь сторонньої сили». [7]

Найвидатніший український філософ та науковець XX сторіччя В.І. Вернадський також не обійшов увагою феномен долі. Так, у щоденниковому записі від 25 березня 1920 року він охарактеризував своє ставлення до долі такими словами: «Хто може сказати, що немає відомої логічної послідовності життя після певного вчинку?... Так, зрештою, не можна заперечувати й можливості існування певної долі для людини». [3]

Тож, проаналізувавши уявлення про феномен долі від найдавніших часів до сьогодення, ми можемо зробити наступні висновки:

- феномен долі не є статичним, він розвивається в залежності від конкретних історичних умов, місця, і кожна епоха лишає свій відбиток на зміст тих чи інших філософських категорій;
- доля людини в якості об'єкта філософських досліджень особливим чином переживалася й осмислювалася протягом усієї історії людства;
- уся динаміка історичних філософських уявлень про долю, безліч координат, які доходять до нас з минулого, не могли не позначитися на картині світу того чи іншого етносу, а це, у свою чергу, знаходить свою реалізацію в семантиці та мотивації ключових понять різних культур.

Список використаних джерел

1. Блаженный, Августин. О свободе воли – [Електронний ресурс <http://www.libbooks.m/bookbox98591.html>]
2. Гегель, Г.В. Ф. Лекции по философии религии // Философия религии в 2х томах. Т.1. – М.: Мысль, 1975. – С. 205-530.
3. Землянський, А.М. Людиновимірність історії у феноменологічній філософії М. Хайдеггера / А. М. Землянський // Гуманітарний вісник ЗДІА.– 2013.– № 56 – С. 102–108
4. Лосев, А.Ф. Двенадцать тезисов об античной культуре // Студенческий меридиан. – 1983. – №9–10.
5. Олексенко Р. І. Глобальні проблеми філософії від Античності до сьогодення в дискурсі ринкових трансформацій / Р. І. Олексенко // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: у 6-ти частинах. Ч. 2: матеріали Дніпропетровської сесії І Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю. 2013. – С. 148–151.

6. Осипова, О.С. «Славянскоеязыческоемиропонимание. (Философскоеисследование)». М., 2000. – [Електронний ресурс <http://www.velesovkrug.nm.ru/iskania/isk003.htm>].
7. Сартр, Ж.-П. Слова. Повесть. – М.: Прогресс, 1966. – 175с.
8. Сковорода, Г.С. Толкование у Плутарха о тишинесердца// Сочинение в 2х томах. Т.2. – М.: Мысль, 1973. – С. 351-365.
9. Хайдеггер, М. Бытие и время. – Харків: Фолио, 2003. - 503с.

«КАССАНДРА» ЛЕСІ УКРАЇНКИ: СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ

Моїсєєнко Руслана

Науковий керівник: канд.філол.наук, викл. Веретюк Т.В.

*Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди*

Леся Українка збагатила українську літературу образами світової літератури й сюжетами з історії, міфології різних епох і різних народів світу. Саме вона закінчує історію українського реалізму в надзвичайно цінній формі, яка фактично виводить літературу далеко за межі реалізму, а українську літературу робить вперше – літературою світовою [1, с. 6].

Звернення до античної тематики було не випадковим, хоч це й давало поживу критикам галасувати про відірваність поетеси від життя рідної країни, твердити про «екзотичність» тематики її творів. Звертаючись до своїх сучасників з образним словом, Леся Українка розробляла теми сивої давнини, зокрема з життя древніх народів Греції, Риму, Єгипту тощо, порушувала актуальні питання свого часу. Автора не випадково приваблювали часи бурхливих подій, визвольних воєн; приваблювали люди з сильними, вольовими характерами, які вели боротьбу з грубою дійсністю, з міщанським побутом. Звернення до подібних тем було своєрідним засобом художнього узагальнення, проведення в життя сучасних поетеси ідей [5, с. 7].

В одних творах Леся Українка не вважала за потрібне маскувати свою оцінку, своє авторське ставлення до зображуваного, в інших – авторська оцінка дещо завуальована, вона впливає з характеру того чи іншого персонажа, з різноманітних інтонаційних відтінків, з певного розподілу світла і тіней, що об'єктивно примушувало читача брати активну участь у процесі творення образів. Читачеві адресувався не тільки текст, але й підтекст [3, с. 19].

«Кассандра» Лесі Українки – оригінальний філософський твір, у якому показані трагічні події історії Троянської війни. Не тільки за жанровою, а й за притаманним творові естетичним колоритом – це трагедія. Трагічні обставини подій і послідовні трагічні передчуття й видіння героїні твору наповнюють усі розділи п'єси. Трагедійну естетичну природу п'єси «Кассандра» чітко визначила Леся Українка в листі (від 14(27).03.1903 р.) до Ольги Кобилянської, назвавши героїню свого твору «трагічною пророчицею».

Життєві конфлікти знаходять своє втілення в композиції твору. Основою сюжету драми Лесі Українки взято той період греко-троянської війни, коли Троя була оточена греками. Але сама греко-троянська війна становить у п'єсі загальний фон, на якому відтворюється характер головної героїні.

Експозиції у драмі немає, твір починається з зав'язки, цього першоелементу будь-якого конфлікту. Правда, зав'язка дещо уповільнена і поширюється на кілька наступних сцен, тим самим подовживши дію, але це не композиційна слабкість, відповідний композиційний прийом, за допомогою якого встановлюються

взаємовідносини Кассандри з деякими членами сім'ї: з Геленою – у першій сцені, з Поліксеною – у другій, з Андромахою – частково у другій і остаточно в третій, з Геленом – лише в шостій. Уповільненість дії сприймається читачем лише зовнішньо, бо за нею криється гостра і напружена боротьба думки [4, с.32].

У п'єсах Лесі Українки здебільшого не вчинки дають життя драматичній дії, а думка рухає дію і є причиною виникнення конфлікту. О. Білецький говорив, що Леся Українка поставила Кассандру в антитезу з Геленом, Андромахою, Геленою, Поліксеною, отже, це боротьба осіб, а не експозиція [див.: 2]. Характер Кассандри має ту внутрішню ідейно-естетичну визначеність, яка стає основою зав'язки і живить конфлікт.

Поступово події в драмі нагромаджуються, напруженість і драматизм зростають, дехто випадає з гри: брат Кассандри Гектор вбиває Патрокла, трохи ж пізніше Ахіллес мстить за свого друга і вбиває Гектора – отже, шлюб Поліксени з Ахіллесом не бути. А там гине у ворожому таборі Долон, колишній наречений Кассандри. Так поступово розвивається дія, обростаючи все новими і новими трагічними повідомленнями, наближаючись до кульмінаційної точки, коли гине сама Троя.

Колізія драми ускладнюється й тим, що проникає до троянців шпигун Сінон. Чує серцем Кассандра його ворожі наміри, та не знімається її рука покарати його, як ворога. Сплять п'яні вартові, споєні Сіноном, а Паріс пішов до Гелени в гінекей. Чатує лише одна Кассандра, вона навіть йде до вартових і пробує їх розбудити, дехто з них ворухиться, але жоден не має сили прокинутися. І тут настає розв'язка, трагічне звучання якої намічалось з самого початку. Те, що пророкувала Кассандра, збулося: Кассандра, Андромаха і Поліксена тепер полонені, загинули Паріс та немовля Андромахи, а Гелена повертається на батьківщину як цариця, беручи за руку свого першого чоловіка царя Менелая.

Розв'язка створює відчуття закінченості твору, хоча п'єса має ще й епілог. Тому думки дослідників розходяться щодо потрібності епілогу: одні його вважають потрібним і композиційно виправданим, інші ж запевняють, що він нічого нового не додає до вже сказаного [4, с. 24].

Отже, перейнявши традиційний сюжетний мотив античного міфу, Леся Українка створила жанрово-своєрідний високохудожній твір, де тонко розкрила психологію героїв, пов'язуючи його з актуальними етико-філософськими реаліями свого часу.

Леся Українка своєю «Кассандрою» заглянула глибоко в таємниці минулого і прозорливо подивилася в далеке майбутнє. Пророчиця Кассандра тільки бачила недоступне для інших, але не могла ні пояснити тих картин, ні встановити причинний зв'язок між ними і дійсністю.

Список використаних джерел

1. Антоненко Т. Рецепція традиційних сюжетів (на прикладі творчості Лесі Українки) // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка – 2009. – № 14 (177). – С. 6
2. Білецький О. Антична драма Лесі Українки («Кассандра») // Зібрання праць: У 5 т. – К. : Наукова думка, 1965. – Т. 2 – С. 56.
3. Петров В. Драматична поема Лесі Українки «Кассандра» // Вісник АН УРСР. – 1991. – №2. – С. 16–21.
4. Поліщук Я. Відлуння античного міфу загибелі («Кассандра» Лесі Українки) // Слово і час. – 1999 – № 8. – С. 25–34.
5. Поліщук Я. Страждання. Зрада. Смерть: філософські аспекти драматичної поеми Лесі Українки «Одержима» // Дивослово. – 2001. – № 11. – С. 2–7.

ЕВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОГО ПОЛЯ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Молодиченко Валентин, Молодиченко Наталія

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

e-mail: molodychenko@gmail.com

Розмаїття конкретно - історичних ціннісних систем ставить питання про їх типологізацію. Сьогодні існують різні точки зору на означену проблему, серед яких необхідно виокремити формаційний та цивілізаційний підходи. Формаційний підхід характеризується співвіднесенням типів ціннісних систем з етапами розвитку людства чи типами суспільно-економічних формацій, як це прийнято в марксистській системі цінностей, та вирішує задачу визначення основних, переважно економічних цінностей різних суспільств. Цивілізаційний підхід використовується в тих випадках, коли системи цінностей розглядаються в зв'язку з їх належністю до тих, що існували та існуючих конкретних цивілізацій. Прихильники даної методології говорять про «східну» та «західну» цивілізації, «традиційну» та «техногенну», «домашню» та «ринкову». В основу визначення культури західної та східної цивілізації покладено відмінності в способах пізнання в східних та західних культурах. Східне світоосягнення має інтуїтивний характер, що сприяє розвитку описових наук та імпресіоністського мистецтва. Час, природа, історія сприймаються як замкнутий цикл. Ієрархічна модель сімейних стосунків переноситься на соціальну сферу. Влада персоніфікується та обожнюється. Свобода особистості тлумачиться як відхід у внутрішні простори душі. Технічний розвиток суспільства не носить характеру пріоритетної цінності. [6]

Визначення та порівняння основних цінностей східних та західних суспільств було метою дослідження, яке проводилося співробітниками американських університетів та було спрямоване на виявлення особливостей світосприйняття в різних сучасних суспільствах [1, с. 51-64]. Типологізація цінностей була проведена за двома основними ознаками: за значенням цінності та за локальною належністю до культури. За останньою ознакою були виділені західні, східні, африканські, мусульманські та чорні культури Африки. Основні порівняння проводилися між західними та східними культурами. Аналізу було піддано групу цінностей, наявність яких передбачалася в більшості суспільств. За результатами досліджень система цінностей західних суспільств характеризується присутністю в ній як первинних таких цінностей, як індивідуальність, ієрархія, гроші, пунктуальність, спасіння, першість, агресивність, повага до молоді, колір шкіри, рівність жінок, людська гідність, ефективність, релігія, освіта, безпосередність. Первинні ознаки східної системи це такі: материнство, ієрархія, мужність, могутність, мир, скромність, карма, колективна відповідальність, повага до старших, гостинність, наслідування майна, збереження середовища, колір шкіри, святість ораної землі, патріотизм, релігія, авторитаризм. В відмінностях цих двох систем неважко прослідкувати ознаки тієї основи, за якою розділено західні та східні системи.

Західні ціннісні концепції включають принципи рівності, однакових норм, демократії. Рівень технічного розвитку суспільства має безсумнівну цінність. Мистецтво ґрунтується на геометричних формах та перспективі. Цінності техногенної культури склалися на основі західного способу пізнання світу. В рамках системи цінностей техногенного суспільства перетворююча діяльність як стосовно природи, так і соціальних об'єктів, розглядається як головне призначення людини. Особливу цінність являє наукова раціональність,

науково-технічне ставлення до світу. Наука та науково-технічний прогрес стають традиційними цінностями техногенної цивілізації. Вищими цінностями виступають інновація, творчість, прогрес.

Зміна цивілізаційних систем носить циклічний характер в рамках однієї цивілізації. Ця зміна передбачає нову систему нормативно-регулятивного контролю, функції якого виконує система цінностей. За Н. Смелзером циклічність зміни цінностей американського суспільства спостерігалась неодноразово протягом минулого століття: в 20-ті роки головною цінністю вважалося досягнення ділового успіху, 30-ті відбувався процес критики капіталістичних цінностей, який змінився в 40-ві цінностями самоконтроля, пуританської свідомості, почуття обов'язку, 50-ті роки домінували прагнення до швидкого успіху, високого престижу, споживання матеріальних благ та ослаблення інтересу до творчої діяльності. В 60-ті роки знову засуджуються звичайні шляхи досягнення успіху, а консервативні тенденції 70-х років можна вважати поверненням періоду загальноприйнятих традиційних цінностей. 80-ті роки характеризуються суперечливою тенденцією об'єднання попередніх десятиліть [2, с. 64].

В останню третину XX ст. цінності «техногенної» цивілізації стали піддаватися сумніву: на рівні пересічної свідомості фіксуються ознаки кризи цінностей техногенного суспільства. Ідеться про невдоволеність становищем особистості, про відчуження людини відпороджених нею соціальних структур, про дегуманізацію соціальних зв'язків людей, формалізацію та безособистісність контактів на всіх рівнях, про цінність самоутвердження особистості та змістовної творчої праці. Загострилися глобальні проблеми, породжені науково-технічним прогресом: загроза ядерного знищення людства, поглибилась екологічна криза.

Виникла необхідність перегляду існуючої системи цінностей техногенної культури. З цією метою необхідне надання гуманістичного виміру розвитку науки, формування її нового вигляду, що включатиме гуманістичні орієнтири та цінності. Потрібно переглянути розуміння ідеалу свободи, який би розумівся не лише як зняття залежності людини від зовнішніх факторів, але й як встановлення рівноправних стосунків з зовнішнім світом. Більшій цінності набули такі поняття, як інтеграція, діалог, консенсус, ненасилля, толерантність, бережливе ставлення до природи, рівноправ'я, самоцінність людської індивідуальності, самоцінність природи.

Формуванню нової системи цінностей передувало усвідомлення нових потреб людського суспільства, їх глобального характеру, взаємопов'язаності та актуальності, усвідомлення того факту, що загальногуманітарні цінності - це об'єкти потреби збереження всього людства як системи. Перші ознаки переходу сучасного західного суспільства до нових пріоритетів в системі цінностей були зафіксовані Р.Інгельхартом в сфері політичних орієнтацій. Зміни, що спостерігалися, дозволили висунути гіпотезу про глобальний перехід від цінностей «матеріалістичного» суспільства до цінностей «постматеріалістичного».

«Матеріалістичний» тип цінностей споріднений «техногенному» та «ринковому» і включає в себе набір цінностей, які є об'єктами потреб нормального існування особистості та функціонування суспільства, служить лише збереженню індивіда, робить його існування більш спокійним та безпечним. В системі домінують інструментальні цінності, орієнтація на теперішнє, на сьогоднішній день. Найважливіші цінності такої системи - це підтримання високого рівня економічного росту, стабільність економіки, боротьба з інфляцією, боротьба зі злочинністю тощо.

«Постматеріалістичні» цінності зумовлюють максимальну можливість розвитку та самореалізації особистості. Ця система дає імпульс ініціативі та творчим можливостям. Домінують термінальні цінності, які орієнтовані на майбутнє. Перехід до цієї системи означає моралізацію, одухотворення, демілітаризацію всіх форм суспільної діяльності. Дана система включає в себе такі елементи як важливість думки кожного члена суспільства, просування в напрямку до більш гуманного та менш безособистісного суспільства, демократичні

методи прийняття державних рішень, захист свободи слова, високий рівень естетичних вимог до повсякденного життя, пріоритетне значення ідей перед значенням грошей. Безсумнівно, що поширенню постматеріалістичної системи цінностей сприяє задоволення первинних вітальних потреб людини, досягнення певного рівня життя. Визначальним моментом формування нової системи цінностей все ж має стати прагнення зберегти людську цивілізацію та її культуру. Стихійні механізми саморегуляції суспільства не виконують свої функції, а тому в долю цивілізації має втрутитись «колективний розум людства, деяке глобальне, загальнопланетарне цілепокладання» [3, с. 11].

Трансляція цінностей змінює свою конфігурацію: трансляція правил замінюється трансляцією поведінкових вчинків. До числа абсолютних цінностей сучасного суспільства увійшло людське життя, а під впливом екологічних проблем - і життя у широкому розумінні слова. Це виявилось в концепціях «нового гуманізму» А. Печеї, «вітальних цінностей» Х. Ортегі-Гасета, «гуманістичної етики» Е. Фрома, «етики благоговіння перед життям» А. Швейцера. В свідомості закріплюється думка про те, що ніякі абстрактні «моральні цінності» не можуть бути вищими за цінності конкретного життя. Значимість людини визначається не її відповідністю «високому призначенню», а реальною унікальністю життя будь-якої істоти. Можна говорити про виникнення нової форми гуманізму, енвіроментальної, в основі якої є усвідомлення того, що гуманні відношення між людьми мають бути побудовані лише на основі відповідних відношень з екологічним середовищем. Відповідальність у цих взаєминах покладається на людину, прийняти її вона повинна свідомо.

На початку ХХІ століття у світі започатковується процес міжінтеграційної зміни цінностей і ціннісних орієнтирів. В цьому плані важливо порівняти західну, зокрема, європейську і українську системи цінностей. Сучасні європейські цінності [4, с. 158-161] - рівність, особистість і її унікальність, відокремлення церкви від держави, релігійна терпимість і свобода - беруть початок з християнської релігії.

Сучасна європейська модель побудована на принципах взаємоповаги, терпимості, етнічного, культурного та релігійного розмаїття. Але у свідомості європейців їхня ідентичність, що склалася історично, ґрунтується саме на християнських цінностях. Бо історично свобода совісті була тим здобутком «європейської перебудови» - Реформації, що викликала велике зрушення у людській свідомості, спричинив формування й конституційне затвердження інших ліберальних прав і свобод. Важливе значення означеної цінності полягає в тому, що демократія дає змогу знаходити й ефективно використовувати форми нормального співіснування громадян, які дотримуються різних релігійних уподобань [5, с. 176-179]. Принципи демократії в їх сучасному розумінні виводять питання віри з «фокусу» моральних вимог, які можуть ставитися до громадян з боку суспільства. Релігійні вподобання та переконання людини визнаються цариною індивідуального вибору, куди не можна втручатися.

Якщо порівняти термін «лібералізм» з іншими ключовими для політичної та громадської діяльності термінами «демократія» і «націоналізм», то можна констатувати, що стан і напрямки їх досліджень філософами та іншими суспільствознавцями України переважно стосуються не останніх подій, а поглядів класиків і науковців минулих часів [7, с. 243-253].

Осмислення цих понять на теренах сучасної України має свою специфіку. Переважна частина населення України набиралася грамоти й наукових знань ще в радянській системі освіти чи в тій, яка існувала у 1990-х роках і мало чим відрізнялася від попередньої. Слово «демократія» фігурувало часто і в позитивному сенсі, «націоналізм» - рідше та переважно в негативному звучанні (якщо він стосувався Радянської України та її громадян). У ще гіршому становищі опинилося слово «лібералізм» - воно і проникало у свідомість більшості учнів і студентів у сотні разів рідше, ніж «демократія», і мало при цьому негативне забарвлення.

Із викладеного вище можна зробити висновок, що змінення ситуації відбувається дуже складно і повільно, оскільки доводиться змінювати ставлення до ліберальної ідеології більшої частини населення України.

В принципі це можливо, але після витрат часу та значних коштів, бо доведеться викорінювати негативний стереотип сприйняття слова «лібералізм» і замінити на позитивний. З поняттям «лібералізм» в українському соціумі пов'язані певні упередження, які посилюють вже зазначені перешкоди до його швидкого поширення. Таким чином «запозичення» європейських цінностей, їхня інституалізація в аксіологічну сферу українського суспільства є невід'ємним фактором його позитивного розвитку.

Список використаних джерел

1. Ситарам К.С., Когделл Р.Т. Основы межкультурной коммуникации / К.С. Ситарам, Р.Т. Когделл // Человек. - 1992. - №2. - С.51-64.
2. Смелзер Н. Социология: [пер. с англ.]. - М.:Феникс, 1994. - 64 с.
3. Моисеев Н. Палитра цивилизации: разнообразие и единство / Н. Моисеев // Человек. - 1992. - №3. - С. 11.
4. Дені де Ружмон. Європа у грі. Шанс Європи. Відкритий лист до європейців. [пер. з фр.]- Львів, Львівський університет ім. І. Франка, 1999.- с. 174/
5. Молодиченко В. Свобода волі як підґрунтя морального вибору особистості / В. Молодиченко // Філософські обрії. – 2010. - № 23. – С. 174-186.
6. Олексенко Р.І. Вплив комунікацій на ціннісні орієнтири особистості / Р. І. Олексенко // Гуманітарний вісник ЗДІА – 2015. - № 62. – С. 65-73.
7. Кравченко О.М. Ліберальний діалог: можливості та обмеження / О.М. Кравченко // Практична філософія, 2011. - №3. - С. 243-253.

УДК 141.7

IDENTITY OF A MIGRANT IN PSYCHOSOCIAL ASPECT OF ARRIVAL TO NEW LIFE CONDITIONS

Vartan Muradian
*Postgraduate student,
NTI "KhPI", Kharkiv*

Migration is a process of social change where an individual, alone or accompanied by others, because of one or more reasons of economic betterment, political upheaval, education or other purposes, leaves one geographical area for prolonged stay or permanent settlement in another geographical area. It must be emphasized that migration is not only a trans-national process but can also be rural-urban. Any such process involves not only leaving social networks behind (which may or may not be well established) but also includes experiencing at first a sense of loss, dislocation, alienation and isolation, which will lead to processes of acculturation. A series of factors in the environment combined with levels of stress, the ability to deal with stress, and the ability to root oneself according to one's personality traits, will produce either a sense of settling down or a sense of feeling isolated and alienated.

When studying this subject it is important to look at both social and epistemological aspects, as they are tightly overlapping and support each other. They add a very valuable input in development of culture and economy, while also providing and maintaining social and cognitive standards [3, p. 53].

Identity has increasingly become an important keyword in contemporary human and social sciences. Since the 1980s, research has intensively explored how meanings, expectations, and conflicts are associated with the different localities of individuals and groups; how individuals represent themselves using one or another element that constitutes their identity; how these elements can be categorized; and how multiple identities are compounded and negotiated when they conflict (Brubaker and Cooper 2000). The literature on this topic is so rich that it is nearly impossible to present an exhaustive overview of the different contributions in this field (Westin 2010). However, little attention has been devoted to the influence of migration on identity formation and transformation. Although it has been largely recognized in most cases that the discipline divide does not provide an adequate framework for academic research (Geertz 1983; Fuller 1993), blurring the boundaries between disciplines is actually tremendously difficult because it is often perceived as a loss of power in individual disciplines (Bourdieu 1984). This edited volume brings together scholars engaging in a conversation about the issue of identity formation and transformation in contemporary multiethnic Europe. However, identity is a broad concept that has been defined differently by various disciplines. For this reason, a multidisciplinary approach is a highly complex task that continuously risks to results in misunderstandings caused by different definitions of the concept [1, p. 2].

When individuals migrate they do not leave their beliefs or idioms of distress behind, no matter what the circumstances of their migration. Their beliefs influence their idioms of distress, which influence how they express symptoms and their help-seeking behaviour. For example, a study of Punjabi women who had been in the UK for a number of years found that they maintained the belief that depression was not a medical condition. Although they recognized its symptoms and also identified various aetiological and perpetuating factors, their method of helpseeking was related to their explanatory models—which led them to seek help from religious practitioners and by reading scriptures rather than seeking medical help from statutory services because they believed that this stigmatizes them and their families. They saw depression as a part of life's ups and downs and there was nothing that doctors could do about it.

When two cultures come in contact, then a number of events may occur. Berry suggests that the process of acculturation is akin to the psychological models of moving towards, moving against and moving away from a stimulus. This change will correspond to adaptation or simulation, rejection and deculturation. The process of acculturation requires two cultures to come into contact and both cultures may experience some change. In reality, however, one cultural group will often dominate the other group.

Acculturation has been defined as a 'phenomenon' which results when groups of individuals from different cultures come into continuous first hand contact with subsequent changes in the original culture patterns of either one or both groups. For clinicians, it is helpful to have a notion of acculturation so that the individual's psychological distress can be understood in the context of what is happening to them and their cultural changes in identity [2, p. 131].

At an individual level in terms of behaviour, six domains have been identified which can be linked with acculturation. These include language, religion, entertainment, food and shopping habits. Other areas, which may be more difficult to identify and measure, include cognitive styles, behavioural patterns and attitudes.

These elements of the concept of acculturation are very closely linked with self-esteem and identity of the self as culture and personality are inter-linked. In a study of Puerto Ricans in the USA, Cortes found that feelings of nostalgia and disillusionment were linked with beliefs about depression. Childhood or early experiences and socialization may also play a role; child rearing differences across cultures too will contribute to this. Clinicians must remember that none of these acculturative processes is static, these acts keep occurring, and the individual keeps responding to these acts.

With acculturation, some aspects of identity are likely to change, including the concept of self, and this will be dependent upon the cultural context. A person's identity is defined as the totality of one's self—formed by how one construes oneself in the present, how one construed oneself in the past and how one construes oneself as one aspires to be in the future. Two points need to be emphasized here. Firstly that racial, ethnic and cultural identities form part of one's identity, and secondly, the development of identity and the resulting changes owing to migration and acculturation will change the construction of identity. Gender, familial and socio-economic factors also contribute to identity [2, p. 135].

Acculturation can occur at the psychological level as well as at the cultural level. There are a number of reasons why understanding the process of acculturation is important for those who may be concerned with the health of migrants. Persistent problems in cultural adaptation are associated with a higher risk for long-term mental health problems.

The relationship between migration and its processes and impact on individuals and their development of psychological or psychiatric conditions is a complex one and deserves to be teased out. Within the process of migration, where possible in prospective studies, it is important to study the pre-migratory phase, the preparatory phase, the personality of the individual, the amount of social support and network and preparation for the process of migration. Subsequently, the process of migration itself and the migratory and post-migratory stresses may need to be studied. These should include life events, racial and socio-economic discrimination and factors such as housing, employment, status, *etc.* Furthermore, cultural identity and measures of acculturation will be worth assessing to understand the stresses and supports an individual feels and how these interact with other life events. Achievement *versus* expectation, self-esteem, ethnic density and cultural patterns of development and attachment and periods of separation from one or both parents deserve to be studied further. Biological factors such as neurodevelopmental anomalies must be studied further in general populations to ascertain the rates of biological assault and must be correlated with social disadvantage.

References

1. Maria Caterina La Barbera Identity and Migration: An Intriduction / MC La Barbera – Switzerland : Springer International Publishing, 2015 – 270 p.
2. Dinesh Bhurga Migration, distress and cultural identity / Dinesh Bhurga – Oxford : British Medical Bulleting, 2004 – 12 p (129-141).
3. Дольская О. А. Человек в современном мире: на пути к новой парадигме образования : монография / О.А. Дольская, А.В. Голозубов, О.Н. Городыская. – Харьков : НТУ "ХПИ", 2016. – 216 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ КОГНІТИВНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ: ЦІННОСТІ ТА ПРАКТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ЗГУРТОВАНOSTІ В ОСВІТІ

Нестерова М.О.

*академічний координатор модулю Жана Моне SCEGES,
Національний педагогічний
університет ім. М. П. Драгоманова*

Наразі ми спостерігаємо бурхливий розвиток та актуалізацію в різних сферах людського життя когнітивного підходу, що неминуче торкається педагогічного дискурсу. Адже, холистичні принципи сучасного когнітивного підходу підтверджують, що автопоезис характеризує не лише модель Всесвіту, а й нашу свідомість. Наша свідомість автопоетична, тому що вона безперервно робить саме себе. У цьому процесі

постійно відбувається постійний пошук становлення ідентичності. «Можна, мабуть, говорити і про *автопоезис думки*, що означає наявність в ній вектору на самодобудовування, винахід і конструювання, досягнення мети і побудову цілісності. Свідомість у своїй когнітивній і креативній функції автопоетична в тому сенсі, що вона спрямована на пошук того, що втрачено, на ліквідацію прогалів» [1, с. 11]. З цього факту випливають важливі філософські й етичні наслідки для освітнього, зокрема, педагогічного дискурсу. В процесі виховання, в освітньому процесі, а також в інших процесах творчої, інтелектуальної діяльності відбуваються процеси добудовування самоорганізації цілого. Слід зазначити, що ця діяльність у момент прозріння інтуїтивна, образна і цілісна, і вирішення проблеми з'являється відразу в усій своїй повноті. Це природньо для педагогіки, адже можна відстежити аналогії цих рис творчого мислення з певними характеристиками дитячого мислення. Творче мислення є складним: адже воно містить багато сенсів і відбиває холистичність, емерджентність, автопоетичність, нелінійність складного навколишнього світу, своєю складністю відповідаючи йому, тому розвиток (або збереження?) цього мислення є найважливішим напрямком для сучасної педагогіки.

І саме когнітивістика може надати когнітивні технології, серед яких найбільш перспективні напрями маємо у сфері формування ефективного мислення, ефективного ухвалення рішень. Вже існуючі методики і напрацювання для освіти також можуть бути переосмислені у фокусі когнітивного підходу. Але більш актуальними стають не класичні «інструментальні» технології більш ефективної передачі знань і, навіть, більш ефективного мислення. Одним з механізмів утілення нової освіти П. Фрейре вважав створення умов для становлення критичного мислення, яке відбувається через діалог як «екзистенційну необхідність» [2, с. 53]. Діалог повертає нас до витоків, до Сократівського діалогу, його маєтики як процесу відтворення, відкриття істинного знання. Саме в діалоговій взаємодії формується критичне мислення. Крім того, тільки в діалоговому протистоянні викристалізуються погляди, формуються переконання, встановлюється позиція, особистісне бачення – формується, власне, особистість, бо формується мислення. Діалог потрібен не тільки для розвитку когнітивних компетенцій, зокрема, критичного мислення. В соціальному фокусі важливо, що тільки в діалоговому протистоянні викристалізуються погляди, формуються переконання, встановлюється позиція, особистісне бачення, яке робить можливим ненасильницьке спілкування носіїв різноманітних точок зору. Це потребує формування певного типу особистості, певного рівню розвитку трансверсальних компетенцій, зокрема, соціального інтелекту, у чому й полягає одне з найголовніших завдань педагогіки в актуальних умовах.

І ця особистість повинна вміти встановлювати, що найменше, ефективні діалогові комунікації, вміти віднаходити власну ідентичність, а також встановлювати спільні ціннісні засади для ідентичності в «я і ти», а також в «ми» комунікаціях. Актуальність проблеми підсилюється певними інноваційними трансформаціями в суспільстві, наприклад, технологічними переходами від аналогового до цифрового світу. Це посилює певною мірою конфлікт досвіду поколінь, впливає на передачу досвіду від вчителя до учнів, від батьків до дітей. Процес навчання втрачає певну ієрархічність, домінування попередніх поколінь уже не є апіорним. Отже, освітні технології не тільки за змістом, а й за формою також повинні враховувати ці суспільні зміни. І найбільш перспективними в цьому плані можна вважати методологічні здобутки особистісно орієнтованих, аніж предметно орієнтованих технологій. Особистісно орієнтовані технології в якості запланованих результатів передбачають не стільки строго фіксовані знання та спеціальні вміння з конкретної навчальної дисципліни, скільки індивідуальні особливості суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Освітній процес особистісно орієнтованого навчання надає кожному можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності та поведінці, спираючись на його суб'єктивний досвід, здібності, інтереси, ціннісні орієнтири. Основним є особистісний підхід: розробляються індивідуальні програми навчання, що моделюють дослідницьке мислення;

організуються групові заняття на основі діалогу та імітаційно-рольових ігор; навчальний матеріал інтегрується для реалізації методу дослідницьких проєктів. А особистісні новоутворення учнів, процес кристалізації їх власної системи цінностей – головний критерій особистісно орієнтованого навчання[3].

Але особистісні технології, індивідуальні когнітивні (пізнавальні) траєкторії є недостатньою умовою ефективного педагогічного впливу. Потрібен розвиток навичок та компетенцій в області ефективної комунікації з іншими людьми, інноваційного мислення, поваги до різноманітності та навколишнього середовища, вирішення конфліктів, роботи в команді, вирішення проблем і так далі. Володіння такими компетенціями є також важливим інструментом забезпечення майбутніх поколінь можливістю жити повноцінним і відповідальним життям у швидко мінливому і взаємопов'язаному світі. Внаслідок недостатньої уваги, що приділяється таким навичкам і компетенціям, можуть на постійній основі виникати проблеми в ряді областей, що включають, наприклад: недостатню увагу до різноманітності, гетерогенності (у тому числі соціально-економічної, етнічної та гендерної рівності), ігнорування екологічних проблем та відсутність інновацій і соціального підприємництва серед студентів [4]. Тому потрібно враховувати практики соціальної згуртованості в педагогічному дискурсі.

По-перше, це може навчити соціальним «правилам гри»: тим, які регулюють міжособистісні і політичні дії. Вони складаються з соціальних і правових принципів (що лежать в основі високої громадянськості та зобов'язань політичних лідерів, патернів поведінки, очікуваної від громадян), а також наслідків недотримання цих принципів. По-друге, це може полегшити сприйняття складності питань, пов'язаних з історичними та глобальними поточними подіями і, таким чином, може підвищити ймовірність того, що людина буде бачити точку зору інших, ніж тільки свою власну. По-третє, навчаючи правилам гри у такій манері, можна виховувати толерантність і закласти основу для добровільної поведінки у відповідності з соціальними нормами [2]. Крім того, можна подолати інформаційну, загальноосвітню нерівність, яка також заважає соціальній згуртованості.

Проблема підвищення соціальної згуртованості наразі вважається однією з найважливіх проблем, оголошених в документах, протоколах та інших робочих матеріалах Європейського Союзу. В соціальному плані в Європі чиняться певні важливі кроки для вирішення завдання подолання нерівності та сприяння соціальній згуртованості, але існуючі освітні відмінності ускладнюють цей процес. Вже тепер можна побачити перспективи їх імплементації в освітній простір України. Але, безумовно ціннісний вектор сучасного педагогічного дискурсу відкриває різноманіття дослідницьких стратегій, зокрема, в фокусі когнітивного підходу.

Список використаних джерел

1. Князева Е. Н. Эволюционная эпистемология на перекрестках развития / Е.Н. Князева // Эволюционная эпистемология: современные дискуссии и тенденции / РАН, Ин-т филос.; отв. ред. Е. Н. Князева. – М.: ИФ РАН, 2012. – С. 8–34.
2. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре ; пер. з англ. О. Демянчук. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.
3. Чупрасова В. И. Современные технологии в образовании [Электронный ресурс] / В. И. Чупрасова. – ДВГУ, 2000. – Режим доступу: <http://www.docme.ru/doc/176612/sovremennye-tehnologii-v-obrazovanii>
4. Social Cohesion and Education - Background: Social Cohesion and Development, Social Functions of Education - Schools, Public, School, and Rights. [Online source] – The way of access: <http://education.stateuniversity.com/pages/2428/Social-Cohesion-Education.html>

МІСЦЕ ФІЛОСОФІЇ В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Олексенко Каріна

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Кожна епоха несе з собою свою власну філософію, на основі якої формується специфічна культура життєдіяльності, спосіб життя людей, їх відносини одне з одним. [6]

Філософію нерідко уявляють, як якесь абстрактне знання, відірване від реальності повсякденного життя. Алегоричною в цьому сенсі є індійська притча про суперечку мудреців-сліпців, кожен з яких описував своє враження від слона в міру своїх можливостей. Оскільки кожен з них торкався тварини лише з одного боку, одному з них уявлялась замість спини – стіна, іншому замість хвоста – мотузка, третьому мудрецю хобот здався змією. До суперечки спричинилося те, що кожен сліпеч вважав власний опис слона правильним. Однак, просвітлені мудрістю раджі, сліпі дійшли згоди: кожен з нас знає тільки частину істини. Щоб знайти істину, ми повинні скласти всі частини разом. Ця притча, на наш погляд гарно ілюструє потребу людини бачити явища у всій їх повноті і глибині. Існує багато явищ у суспільних сферах життя і в особистому внутрішньому світі людини, які неможливо охопити поверхневим поглядом і збагнути, не звернувшись до пам'яті та історії, або ж не розуміючи витоків, закономірностей і логіки перебігу тих чи інших процесів. Неспроста таку здатність і вміння у повсякденному житті називають мудрістю.

Софійний спосіб пізнання світу, що дослівно в перекладі з давньогрецької «філософія» означає любов до мудрості і дав назву особливого роду розмірковувань, що часто називають філософствуванням. Над питанням – чому людина звертається до філософствування, яке значення має таке вміння у житті особистості споконвіків розмірковували найвидатніші філософи.

Так, Сократ і Платон вважали, що під впливом філософії людина «стає справді досконалою». Аристотель вважав, що філософія починається з подиву. Подиву перед таїнством світу, його єдністю і різноманіттям, його нескінченністю. Він наголошував, що здивуватися, тобто побачити щось в його первозданності і незайманості, дуже важко. Власне філософію Аристотель ділив на три галузі: теоретичну – науку про буття, про першо причини та початком і метою якої є знання заради знання, практичну – про діяльність людини, метою якої є знання заради діяльності та поетичну, або творчу, метою якої є знання заради творчості.

Англієць Томас Гоббс вважав, що нездатність до філософії завдає багато страждань, і ця обставина є важливою спонукою до роздумів про своє місце у світі. Рене Декарт убачав началом філософії здатність людини до сумніву, адже на його думку, можна сумніватися у всьому, але не можна сумніватися в тому, що сумнівається. Дені Дідро, співвітчизник Декарта, розглядав невіру в якості першого кроку до філософії.

Наш видатний співвітчизник Г.С. Сковорода вважав філософію чи найважливішою з усіх наук, витлумачуючи наукою про людину та її щастя. Шляхом міркувань про любов, віру, щастя, смерть та ін. Філософ шукає відповідь на питання, ким є людина, який зміст її життя, які основні грані людської діяльності. Сковорода, прагнучи навчити як власним прикладом, так і словом, закликав почати філософське освоєння світу з простого: пізнати віру та любов у всій їхній повноті, бо це і є пізнання людини. Він вважав, що іноді людина допускається помилок, стверджуючи, що вона може пізнати внутрішній, невидимий світ, не зворушивши в собі внутрішньої людини, а використавши тільки ті засоби, якими вона користувалася у зовнішньому світі. тому саме філософствування покликане допомогти людині в очищенні від таких помилок.[2]

Письменник Герман Гессе вірно відмічав що людина прагне глибоких знань не з абстрактних міркувань, а керуючись насамперед бажанням позбутись безпомічності перед смертю, тривогами, болем і голодом. [8, с. 458]

Саме тому Мартін Гайдеггер бачив філософію в її реальному життєвому прояві як якесь "фундаментальне налаштування", що пов'язане з істотною перебудовою всього внутрішнього світу людини, і характеризував її як «останнє оновлення світу і останню суперечку людини». [9]

Засновник філософії прагматизму Вільям Джемс вважав, що у кожної людини – своя філософія, оскільки сама дійсність має безліч форм, а вільна творчість кожної людини створює плюралістичну картину світу, а Володимир Соловйов вбачав призначення філософії в прагненні «до духовної цілісності людського існування».

Отже, як бачимо, безліч визначень і підходів вказують, що філософське знання зіткане з певних філософських поглядів на те чи інше питання (онтологічне, гносеологічне, антропологічне тощо). Ці погляди дискутують і полемізують один з одним, взаємообмежують один одного, і ці особливості підходів, маючи свої позитивні якості та недоліки, відображаються в масивах накопичених філософських знань.

Й все ж, на нашу думку, початковий и один з найбільш глибоких смислів філософствування виражений у відомій тезі: «Я знаю, що я нічого не знаю», висхідному до Піфагору, Демокриту і Сократу. Згідно зазначеного в ній розуміння, філософія являє собою специфічну систему знання про власне людське незнання, тобто знання про речі, які безумовно є, але про які нам достовірно мало або й нічого не відомо. Тому при всьому багатоманітті філософування, цей спосіб мислення укладає особливу форму пізнання світу, що виробляє систему знань про фундаментальні принципи буття людини, про найзагальніші суттєві характеристики людського ставлення до природи, суспільства та духовного життя у всіх його основних проявах.[3] Також під філософією розуміють форму людського мислення, теоретичну форму світогляду.

Аналіз специфіки філософського знання в наукових і енциклопедичних джерелах дозволяє нам стверджувати, що існує низка функцій філософування, які мають як індивідуально-особисте, так і суспільне значення, а саме:

- світоглядна – оскільки філософія допомагає людині знайти й обґрунтувати свої життєві орієнтири, з'ясувати зміст і значення життєвих пріоритетів та цінностей;
- пізнавальна – оскільки здатна озброїти людину орієнтирами в пізнавальній діяльності, критеріями та ознаками правильного руху на шляху до надійних, достовірних знань;
- культурна – адже сприяє формуванню культури людського мислення, виробленню критичної неупередженої позиції;
- соціальна – бо допомагає зорієнтуватися у складних, строкатих, розмаїттях проявах суспільного життя і виробити власну соціальну позицію;
- критична – що полягає в руйнуванні звичних стереотипів та забобонів, пошуку шляхів до більш вдосконаленого, людяного світу;
- виховна – завдяки роздумам прищеплюється інтерес до пошуку і потягу людини до самовдосконалення, творчого підходу до життя, пошуку життєвих сенсів.[1]

Наведене вище класифікація різноманіття ознак філософування дозволяє стверджувати, що йому притаманні наступні ознаки:

- надзвичайно широкий рівень узагальнень, що виходять на межу буття і небуття, прагнення розв'язати граничні проблеми людського буття;
- мислення про цілісність і внутрішню пов'язаність всіх сторін життя людини;

- послідовність, логічність, аргументованість та обґрунтованість – як запорука уникнення хибних висновків та ілюзій щодо реальності;
 - мислення під кутом зору усвідомлення людиною найважливіших потреб, а також необхідністю життєвого вибору;
 - розгляд дійсності не лише такою, якою вона є, але й такою, якою має бути згідно потреб людини.
- [5]

Отже, як бачимо, філософське мислення розкривається найрізноманітніших проекціях і формах – і як знання про дійсність, і як відображення і форма суспільної свідомості тощо. Але тільки тому, що вона не стільки «знання про ...», скільки «буття в ...», в специфічному вимірі свідомості, власної присутності людини, суб'єкта в знанні, що і робить це знання філософським.

Тому за своєю суттю і призначенням філософська думка завжди є, з одного боку, виявлення проблемності дійсності, з іншого – спроба заперечення проблеми у вигляді ідеального рішення. Навряд чи можна сперечатися з тим, що філософські погляди відіграють важливу роль в світогляді людей. Хоча таку позицію поділяють далеко не всі філософи, вона має підстави і широко поширена в суспільстві. [4] Дійсно, філософія – далеко не проста область знання. Філософію не можна засвоїти, не пропустивши через власну свідомість. [7, с.147]

Саме тому філософи-мудреці наголошували на необхідності серйозного ставлення до філософії. Займатися філософією і спонукати до цього молодих людей закликав, наприклад, Платон, наголошуючи на необхідності спеціальної освітньої підготовки для тих, хто прагне філософствувати і застосовувати філософське знання. Адже завдяки такій підготовці у людини виробляється вміння бачити проблеми, правильно їх формулювати, коректно розв'язувати.

Список використаних джерел

1. Балашов.Л.Е. Философия. М., 2012. <http://balashov44.narod.ru/RUKOP1.htm>
2. Григорій Сковорода. Повне зібрання творів. В 2-х томах. / Зав. ред. С. М. Перевертун. — Київ: Наукова Думка, 1973. — Т. 1. — 531 с. — Т. 2 — 574 с.
3. Кремень В. Г. Ільїн В. В. Філософія. Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів (профільний рівень). - Київ: Грамота, 2012. - 248 с.
4. Кузнецов В.Г. Философия / В.Г. Кузнецов и [др.].- М.: ИНФРА-М, 2005. - 519 с.].
5. Огнев'юк В. О. Утюж І. Г. Філософія. Історія філософії. Підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів (профільний рівень). - Київ: Грамота, 2010. - 256 с.
6. Олексенко Р. І. Глобальні проблеми філософії від Античності до сьогодення в дискурсі ринкових трансформацій / Р. І. Олексенко // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: у 6-ти частинах. Ч. 2: матеріали Дніпропетровської сесії І Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю. 2013. – С. 148-151.
7. Причепій Є.М. Філософія: підручник /Є.М. Причепій, А.М. Черній, Л.А. Чекаль . –3-тєвид. стереотипне. – К.: Академвидав, 2009. – 592 с..
8. Славек Т. Апокаліпсис і метаморфоза, громадянськи орієнтована освіта і утопія / Т. Славек // Освіта і діалог. Руководство по диалогу: доверие и идентичность ; [под ред. К. Чижеского, И. Куляса, М. Голубевского]. – Сейны: Издат «Фонд Пограничье», 2015. – 615 с.
9. М. Гайдеггер - афоризмы, крылатые выражения, фразы ..stuki-druki.com/Aforizmi-Heidegger.php

ДЖЕЙМС МЕЙС ПРО НАЦІОНАЛЬНУ СПРЯМОВАНІСТЬ ГОЛОДОМОРУ 1932-1933 РОКІВ

Письменна Анастасія

Науковий керівник: канд. іст. наук, доцент Гудзь В.В.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

e-mail: goodz-klio@ukr.net

Мета даної розвідки – дослідження висновків Джеймса Мейса щодо історії голоду в УСРР 1932-1933 рр., зокрема, щодо причин трагедії, які і обумовили її штучний характер. Джерельну базу обраної нами теми складають передусім оригінальні твори Дж. Мейса – великого американського індіанця, який став великим українцем. Монографій, присвячених науковій спадщині Дж. Мейса ще не створено. Тому в роботі враховано переважно спогади його дружини, друзів, співробітників, які опубліковані у меморіальному збірнику за редакцією Лариси Івшиної [1].

Методологія наукового пошуку вченого відзначається комплексним системним підходом до вивчення теми, логікою історичного аналізу. Звідси його об'єктивне бачення причин і наслідків Голодомору у широкому часово-просторовому масштабі, у розвитку і перспективі історичних явищ. Ось один із характерних прикладів такого наукового підходу: «З 1933 року, через Голокост, Чорнобильську аварію і теперішню економічну кризу, якій не видно кінця ... я не можу оговтатись від враження, що цю землю охопила трагедія біблійних масштабів» [2, с. 24].

Дж. Мейс торкається роботи Міжнародної слідчої комісії з розслідування голоду 1932-1933 рр. в Україні за участю 7 провідних юристів-експертів світу, яка запитувала: «Якщо був намір знищення, чи підпадає це під визначення знищення національної, етнічної, расової або релігійної групи як такої?» [3, с. 28]. Він зауважує: «...єдина справжня причина, чому факт геноциду не визнали, полягала в тому, що найочевидніші його винуватці були вже мертві до того часу ... Однак слушність мав саме професор Я. Сандберг, а не більшість, виявивши на підставі мізерних доказів, які ми тоді мали, що намір був присутній» [5, с. 111].

Дослідник, як фахівець, який захистив докторську дисертацію саме з української історії 20-х – 30-х років, переконаний: щоб централізувати повну владу в руках Сталіна, йому потрібно було знищити найсильнішу з неросійських республік СРСР, а отже вигубити українське селянство, інтелігенцію, українську мову, історію, знищити Україну як таку. «Калькуляція була дуже простою і вкрай примітивною: нема народу, отже нема окремої країни, а в результаті нема проблем. Така політика в класичному розумінні цього слова означає ГЕНОЦИД» [4, с. 62].

На доказ своїх міркувань історик наводить лист Йосипа Сталіна Лазарю Кагановичу від 11 серпня 1932 року. Аналізуючи цей документ, вчений вказує на прямий зв'язок політичних репресій в Україні із хлібозаготівлями, а також на спланованість наступу на республіку через її зросту за роки коренізації національну свідомість і уявну Кремлем зовнішню загрозу імперії: «Если не возьмемся теперь же за выправление положения на Украине, Украину можем потерять» [5, с. 112].

Дж. Мейс вказує на безпосередню роль В. Молотова і Л. Кагановича, призначених 22 жовтня 1932 р. керівниками спеціальних комісій із нагляду за хлібозаготівлею в Україні та на Кубані в організації Голодомору. Він називає жаклиним декрет від 18 листопада 1932 р., який Молотов проштовхнув через українське Політбюро, з наказом стягувати із селян-одноосібників штрафи іншими видами продуктів. Іншими словами, якщо не було хліба, то реквізовували картоплю, квасолу, худобу і все інше їстівне.

Вчений нагадує ще один факт геноциду: 6 грудня було складено «чорний список» сіл, які підлягали блокаді (протягом тижня цей захід охопив 82 райони України), магазини були зачинені і всі товари вивезені [7, с.155]. Доказом антиукраїнської націленості Голодомору, – справедливо вважає Мейс, – є також декрет Політбюро ЦК ВКП (б) від 14 грудня 1932 р., підписаний Сталіним і Молотовим, у якому відповідальність за «недоліки хлібозаготівель» в Україні та на Північному Кавказі (тобто Кубані) покладено на «куркулів і націоналістів-шкідників», щоб виправдати хвилю терору з боку партійних чиновників. Декретом наказувалося припинити українізацію Північного Кавказу, що й було зроблено наступного дня усього СРСР [8, с. 94].

За Мейсом, антиукраїнську спрямованість геноциду підтверджують сотні і тисячі свідчень очевидців, записаних у самій Україні і за океаном [9]. З цих фактів, пояснює історик, зрозуміло, що мав на увазі автор терміну «геноцид» Рафаель Лемкін, коли писав: «Геноцид має дві фази: першу, коли руйнують національну модель пригнобленої групи, і другу, коли їй нав'язують національну модель гнобителя» [5, с. 113-114].

Логіку фахівця щодо характеру подій 1932-1933 років в українському селі можна прослідкувати за підготовленими під його керівництвом у 1988 р. підсумковим документом «Висновки спеціальної Комісії Конгресу США з питань Голодомору 1932—1933 років в Україні». У першому пункті «Висновків» висловлюється певність у штучному характері трагедії: «1. Немає сумнівів, що велика кількість населення Української РСР та Північної території Кавказу померла від голоду протягом 1932—1933 років через Голодомор, спричинений людьми, шляхом конфіскації врожаю 1932 року радянською владою» [5, с. 116]. Надалі уточнюються причини Голодомору, факти, які дозволяють трактувати його геноцидом.

У статті «Урок геноциду» Дж. Мейс пригадує, що поданий до Сенату США проект резолюції, яка пропонувала визнати, що Голодомор 1932-1933 рр. в Україні, був актом геноциду, і підтримати зусилля уряду та Верховної Ради України щодо отримання ширшого визнання цієї трагедії, зустрів заперечення Росії, прес-секретар посольства якої наполіг трагедії багатьох народів СРСР [8, с. 90]. Дж. Мейс відповів на це визнанням того факту, що естонці, чеченці і кримські татари теж були жертвами геноциду, але це не змінює суті української катастрофи. «З казахами і росіянами все трохи інакше, хоч їхні страждання також заслуговують на те, щоб про них пам'ятали» [8, с. 90].

Щоб з'ясувати, чи був український Голодомор геноцидом, на думку Мейса, слід відповісти на два запитання: «Яке визначення геноциду?» і «Чи підпадає те, що сталося в Україні, під це визначення?» Він вказує на Резолюцію Генеральної Асамблеї ООН 1:96 у 1946 році та Конвенцію ООН із питань покарання і запобігання злочину геноциду в 1948 році і нагадує, що насправді ця ідея з'явилася ще у 1933 році. «Модель того, що він (Р.Лемкін. – Авт.) пізніше назвав геноцидом і з чим переконав міжнародну спільноту погодитися, базувалася на тому, що Гітлер зробив із окупованими народами в Європі: калічити їх так, щоб німці були відносно сильнішими, а ті, кого вони завоювали, відносно слабшими, незалежно від результату війни» [8, с. 92]. За прийнятими в світі ознаками геноцид розуміють як спробу знищити або завдати шкоди якій-небудь національній, етнічній, расовій або релігійній групі з метою злочинно змінити національний характер регіону засобами, перерахованими у Конвенції про геноцид: вбивством членів цієї групи і навмисним створенням для неї таких життєвих умов, які розраховані на цілкове або часткове фізичне знищення її. Як стверджує Мейс, «...зрозуміло, що у 1932 - 1933 рр. в Україні одночасно проводили дві кампанії. Одна з них мала на меті заморити людей голодом до смерті, забираючи у них продовольство, друга — завдати шкоди їхній культурі, забороняючи її здобутки і репресуючи тих, хто створював її (друга кампанія була тривалішою і проводили її з 1929 по 1939 рр.). З цієї причини американська Комісія з питань Голодомору в Україні дійшла висновку, що українці були жертвами геноциду» [10,11,12,13, 8, с. 93].

Причому ворогом номер один для червоної імперії був не лише український селянин чи інтелігент,

ворогом була Україна як така. Проти неї Сталін у 1932-1933 рр. вів неоголошену війну, кинувши сюди весь наявний військовий, політичний та економічний арсенал, – наголошує Мейс в іншій статті [6, с.36-37]. Історик стверджував: «Ми не можемо винуватити росіян у тому, що Молотов був росіянином, так само як не можемо винуватити євреїв за те, що Каганович був євреєм, а грузинів за те, що Сталін належав до їхньої нації. Можна тільки обвинуватити систему, що покалічила багато народів колишнього СРСР, і намагатися подолати всі погані наслідки для обтяжених цією спадщиною народів» [8, с. 95]. Дослідник переймався, таким чином, не стільки пошуком винуватців геноциду, скільки потребою його визнання державою, яка визнала себе спадкоємицею Радянського Союзу.

Таким чином, Джеймс Мейс вніс найбільший серед зарубіжних дослідників науковий вклад у вивчення історії голоду 1932-1933 років в радянській Україні. Учений вказав на вирішальне значення антиукраїнської політики Кремля, яка і визначила характер комуністичного Голодомору. Він вперше зафіксував заслуховування близько 200 свідків голоду, вперше обґрунтував термін «Голодомор» в означенні геноциду, добившись його офіційного визнання у «Висновках» Комісії Конгресу США, нарешті, вперше в повній мірі осягнув зв'язок трагедії 1933 р. із станом сучасного українського суспільства, яке він назвав постгеноцидним. Наукова спадщина Дж. Мейса в царині історії України ХХ століття чекає подальшого наукового осмислення.

Список використаних джерел

1. День і вічність Джеймса Мейса / За загальною редакцією Лариси Івшиної. – К.: Вид. ЗАТ Українська пресгрупа, 2005. – 448 с.
2. Джеймс Е. Мейс. Факти і цінності: особистий інтелектуальний пошук // День і вічність Джеймса Мейса / За заг. ред. Л. Івшиної. – К., 2005. – С. 9-24.
3. Звіт-Резюме Міжнародної Комісії Розслідування Голоду в Україні в рр 1932-33 // Душею завжди з Україною. Пропам'ятний збірник на пошану... Володимира-Юрія Даниліва. – Київ-Торонто, 2003. – 544с.
4. Мейс Джеймс. Ваші мертві вибрали мене... Спадщина Голодомору: Україна як пост геноцидне суспільство // День і вічність Джеймса Мейса / За заг. ред. Л. Івшиної. – К., 2005. – С. 61-65.
5. Мейс Джеймс. Геноцид в Україні – «доведено!..» // День і вічність Джеймса Мейса / За заг. ред. Л. Івшиної. – К., 2005. – С.107-116.
6. Мейс Джеймс. Земля на крові // День і вічність Джеймса Мейса / За заг. ред. Л. Івшиної. – К., 2005. – С.32-39.
7. Мейс Джеймс. Пам'ять про 1933-й // День і вічність Джеймса Мейса / За заг. ред. Л. Івшиної. – К., 2005. – С.155.
8. Мейс Джеймс. Урок геноциду // День і вічність Джеймса Мейса / За заг. ред. Л. Івшиної. – К., 2005. – С. 89-96.
9. Mace J. Soviet Man-Made Famine in Ukraine // Genocide in the Twentieth Century: Critical Essays and Eyewitness Accounts. – New York-London, 1995.
10. Ситник О.М. Криза сучасного глобалізованого світу в контексті відродження національного традиціоналізму. / О.М. Ситник // Мультикультуралізм як політико-правове явище: виклики глобалізованого світу : матеріали міжнародної науково-практичної конференції.- 2016.- С. 122-129
11. Ситник О.М. Проблеми українського державотворення періоду 1917-1921 років: причини поразки національно-визвольних змагань крізь призму очевидців та сучасних дослідників. / О.М. Ситник // Українознавчий альманах.- 2013.- С. 138-145

12. Гудзь В.В. Еволюція поглядів Станіслава Кульчицького на історію голоду 1932–1933 рр. та їх вплив на вітчизняний науковий дискурс / В.В. Гудзь // Наукові праці Запорізького національного університету. – Вип. XXV. – Запоріжжя : ЗНУ, 2013. – С. 297–302.
13. Гудзь В.В. Російська історіографія голоду 1932-1933 років періоду перебудови / В.В. Гудзь // Українознавчий альманах – 2016 - Том 19, № 1.

СВЯТКОВИЙ ДИСКУРС У СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

Поправко Ольга

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: popravko_olga@ukr.net*

Зазначимо, що питання святкового дискурсу мало досліджене в науці. Окремі спроби його осмислення були здійснені в лінгвістиці. Однак дослідники зосереджували увагу переважно на його концептуальному вивченні, а не на побудові загальної моделі святкового дискурсу.

У сучасній науці не існує єдиного загальновизнаного визначення поняття «дискурс». Ми розуміємо дискурс як особливий спосіб спілкування, обумовлений культурно-історичними умовами його функціонування. Відповідно, святковий дискурс – це особливий тип ритуальної групової комунікації, естетично оформлений і детермінований соціокультурною ситуацією.

Святковий дискурс відкритий до інших дискурсів. Він взаємодіє з фольклорним, побутовим, політичним, педагогічним та іншими дискурсами, при цьому може переймати окремі жанри в незмінному вигляді, або ж наповнювати їх святковим змістом.

Святковий дискурс відображає динамічні зміни, що відбуваються в суспільстві на різних етапах його розвитку. Він впорядковує життя колективу, виділяючи з потоку буденного життя важливі для нього (колективу) події, надає їм особливої цінності. Ця його функція реалізується в стійких комунікативних ситуаціях, спектр яких в культурі обмежений простором свята.

Свято стало одним із способів суспільного буття. Це своєрідна фаза колективного життя, мета якої полягає в тому, щоб в інституціональний спосіб підтримати, підтвердити чи оновити цінності спільноти у спеціально відведений час. Свято – одна з невід’ємних складових життя народу, яка задає темп повсякденному життю.

У святковому дискурсі відображаються ціннісні орієнтації суспільства. Ціннісні установки дискурсу обумовлені його метою: відрефлексувати, оцінити знання, яке відображає культурну й соціальну самосвідомість соціуму, можливість соціальної ідентифікації. До цінностей святкового дискурсу ми відносимо колективні знання й оцінки, ідеальні моделі світу.

Сучасний святковий дискурс є перехідним етапом у культурному розвитку суспільства, де на зміну традиційним цінностям приходять нові, обумовлені сучасною соціокультурною ситуацією; де на зміну онтологічній цілісності традиційної людини приходить усвідомленадіяльність, спрямована на визначення свого місця в мозаїчному соціокультурному просторі. В такій ситуації святковий дискурс виступає як симбіоз

«нашарувань» різних святкових типів та жанрів. Святкова стихія намагається поєднати різнопланові елементи: «цитати» з дохристиянських язичницьких обрядів та християнських свят, ідеї античних святкувань та середньовічних європейських містерій, запозичені звичаї та святкові фрагменти національної культури.

Специфіка сучасного святкового дискурсу обумовлена процесом глобалізації, який проникає в усі сфери життєдіяльності людини, а тому не міг оминути такий важливий компонент культуру як свято.

Сьогодні спостерігаємо два різноспрямовані процеси, що відбуваються в культурі під впливом глобалізації: уніфікація (стирання національних кордонів) та відродження національної культури. Це, у свою чергу, призводить до формування нового святкового календаря, в якому переплелися традиційні національні свята (Міжнародний жіночий день, Новий рік), «запозичені» (День святого Валентина, Хелоуїн), а також нові державні свята (День соборності, День захисника України). Кожне свято отримує своє жанрове та текстове наповнення.

Таким чином, процес глобалізації, з одного боку, привводить до розмивання меж національно-культурної традиції, формування універсальних культурних моделей, появи нових свят зі своїми жанровою та текстовою моделями, а з іншого – до формування національного святкового календаря, коли в жанрових і текстових моделях відображається національно-культурна специфіка.

Підсумовуючи можемо сказати, що дослідження святкового дискурсу є досить перспективними. Вони дозволять дослідити особливості святкової комунікації, а також вплив народної свідомості на мову святкового тексту, що дозволить побудувати модель святкового дискурсу і виявити компоненти, які обумовлюють його буття.

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФИЛОСОФСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

Прокопович Лада

Одесский национальный

политехнический университет

e-mail: lada.prokopovich@gmail.com

Театрализацию социокультурного пространства можно отнести к наиболее обсуждаемым в современной науке феноменам.

При этом исследования театральности как культурного и социального феномена в огромной массе научных работ представлены гетерогенно и в большом диапазоне затрагиваемых аспектов [1]. Среди таких аспектов можно выделить:

- историко-философский аспект явлений игры, ритуала, артистизма (А.Лосев, Й. Хейзинга, М. Бахтин, А. Баканурский);
- взгляд на театральность как свойство театра, как выражение его видовой специфики (Ю. Лотман, П. Пави);
- межжанровый аспект, в котором театральность понимается как общехудожественное свойство, средство художественной коммуникации (Т. Курышева, Е. Гальцева);

- экзистенциальный аспект в театральности произведений искусства (Р.Барт, Ж. Сартр, Э. Финк);
- структурно-семиотическая аналитика театральности и театра как культурного текста (У. Эко, Ж. Деррида, Н. Хренов);
- социальный аспект театральности как элемента социокультурного пространства и особой формы коммуникации (Г. Дебор, Н. Евреинов, Р. Тазетдинова).

Каждый из этих аспектов предполагает определённый комплекс подходов и методов исследования. При этом понятийная связка «театральность – коммуникация» присутствует (в явном или неявном виде) практически во всех аспектах. Это даёт основание не только театральность рассматривать с точки зрения коммуникации, но и коммуникацию осмысливать сквозь призму театральности.

Другими словами, парадигму театральности можно рассматривать как методологическую основу для исследовательского подхода при изучении социокультурной коммуникации [2].

«Внешне» этот подход проявляется в том, что исследуемые коммуникативные процессы и явления описываются театральными терминами.

Практика эта не нова, она давно применяется в общественно-политическом дискурсе. Например, в политике широко используются словосочетания «политический театр», «марионеточный режим», «закулисные игры», в военной публицистике встречается оборот «театр военных действий» и тп. В науке тоже используется театральная терминология, например, в социологии и психологии известна теория социальных ролей/масок, концепция сценарного программирования Эрика Берна, в управлении проектами пользуются методом распределения ролей в команде проекта и т.д.

Однако перенос театальной терминологии в сферу исследований социокультурной коммуникации носит не метафорический характер, а методологический. Проявляется это в двух планах.

Во-первых, отход от метафоричности в сторону конкретизации понятий приводит к необходимости внести уточнения в представления о природе театральности. Если до сих пор стремление к театрализации жизни объяснялось попытками выйти за шаблонные рамки пресной, однообразной жизни, примерить на себя чужие/другие роли, то теперь всё очевидней становится, что такое проявление игрового начала больше характерно для карнавализации, ритуализации, косплея и других игровых форм бытия, не связанных с передачей информации. Театр же – это всегда акт передачи информации: от актёра к зрителю, или от режиссёра и драматурга, через актёра, к зрителю. Следовательно, театрализация может иметь место только там, где есть коммуникация – художественная, культурная, социальная.

Во-вторых, за внешней «театрализацией» терминологического аппарата в исследованиях социальной коммуникации стоит изменение способа (формата) осмысления. Имплементация театальной терминологии здесь не является самоцелью. В данном случае это лишь инструмент, позволяющий «переключиться» на другую точку зрения, на новую форму восприятия и, соответственно, интерпретации. А в итоге – даёт возможность увидеть то, что раньше оставалось вне поля зрения исследователей. Таким образом, создаются условия для появления нового знания.

Так, например, данный подход позволил выявить проблемы с понятийным аппаратом в управлении проектами [2], обосновать театральность фольклорных и литературных трикстеров как средство коммуникации в рамках текста и за его пределами [3], раскрыть роль костюмных украшений в визуализации культурной идентичности [4].

Всё это свидетельствует о перспективности данного исследовательского подхода и указывает на необходимость дальнейшего его усовершенствования с целью расширения методологического инструментария для исследований разных видов коммуникации в социокультурном пространстве.

Список использованных источников

1. Тазетдинова, Р.Р. Театральность как феномен в бытии культуры [Текст] / Р.Р. Тазетдинова // Дис. ... докт. Философских наук. – Казань, 2013. – 419 с.
2. Прокопович, Л.В. Театрализация социокультурной коммуникации: методологическое обоснование исследовательского подхода [Текст] / Л.В. Прокопович // ScienceRise. – 2017. – № 7(36). – С. 29–32.
3. Прокопович, Л.В. Исследование театральности как черты коммуникативных функций литературных трикстеров [Текст] / Л.В. Прокопович // ScienceRise. – 2017. – № 10(39). – С. 24–27.
4. Прокопович, Л.В. Визуализация культурной идентичности посредством костюмных украшений как форма театрализации повседневности [Текст] / Л.В. Прокопович // ScienceRise. – 2016. – № 11(28). – С. 15–19.

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДІ ЯК ОСНОВА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СУСПІЛЬСТВА

Лариса Прохорова, Тетяна Зав'ялова, Олександр Непша

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: nepsha_aleks@ukr.net*

Подальший розвиток цивілізації може відбуватися тільки в поєднанні з законами природи, при усвідомленні людиною своєї істинної ролі в системі біотичної регуляції. Перед людством постала дуже нелегка завдання – здійснити кардинальні зміни в своїй свідомості, сформулювати і добровільно прийняти обмеження і заборони, продиктовані законами розвитку географічної оболонки. Це вимагає, в свою чергу, зміни багатьох стереотипів поведінки, механізмів економіки і соціального розвитку суспільства. Необхідні фундаментальні зміни в нашій системі цінностей, інститутах і способах життя з урахуванням того, що екологічні, економічні, політичні, соціальні та духовні потреби тісно взаємопов'язані [1, с.177; 5, с.239]. Тому розвиток сучасної освіти покликаний виконувати інтегровані функції. У зв'язку з цим у багатьох країнах відбувається реформа системи освіти. Ця реформа неминуха, вимушена і природна. Пов'язано це насамперед з тими завданнями, які відображені в матеріалах «Порядок денний на ХХІ століття» конференції Ріо-92: забезпечення розуміння питань екології дітьми і молоддю.

Майже у всіх країнах світу ще в кінці 80-х - початку 90-х років на рівні законів були прийняті Національні стратегії екологічної освіти, які розглядаються як перманентний процес, що включає в себе всі професійні і вікові групи населення. Для України важливим документом в цьому напрямку є Постанова Верховної Ради України від 5 березня 1998 року про створення системи екологічної освіти і виховання, що є важливим пріоритетом державної політики в галузі охорони природи, використання природних ресурсів та забезпечення екологічної безпеки. Необхідність формування екологічної культури як складового компоненту гармонійно розвиненої особистості висвітлені в Державній національній програмі «Освіта. Україна ХХІ

століття», в Концепції національного виховання, Концепції екологічної освіти України та Державному стандарті освіти в Україні.

Екологічна освіта, як цілісне культурологічне явище, що включає процеси навчання, виховання, розвитку особистості, повинна спрямовуватися на формування екологічної культури, як складової системи національного і громадського виховання всіх верств населення України (у тому числі через екологічне просвітництво за допомогою громадських екологічних організацій), екологізацію навчальних дисциплін та програм підготовки, а також на професійну екологічну підготовку через базову екологічну освіту [3,с.14;6,с.137;8,с.50].

Екологічне виховання покликане формувати активну природоохоронну позицію. Екологічне виховання досягається за допомогою комплексу природоохоронної та екологічної освіти, який включає шкільну та вузівську екологічну просвіту, пропагування екологічної поведінки.

Головна функція екологічного виховання полягає в придбанні і накопиченні особистістю досвіду взаємодії з навколишнім середовищем природним і соціальним на когнітивному, емоційному і нормативному рівнях. Саме сукупність знань, емоційних переживань і практичних умінь в екологічній діяльності дозволяє перевести свідомість молоді в іншу площину – з природо-споживальної в природозберігаючу, а отже, подолати в їхній свідомості бачення, пов'язане з перевагою людини над природою, під впливом якого природа сприймається ними тільки як утилітарна цінність.

Хоча екологічне виховання багатогранне, проте його розглядають з трьох позицій:

- екологічне виховання є частиною загального всебічного виховання особистості
- воно є самостійним видом виховання, тому що відрізняється від інших видів з цілями, завданнями, а головне, за методами реалізації в конкретних варіантах виховної роботи
- екологічне виховання – це «системоутворювальний фактор» всієї системи виховання [4,с.26-27].

Така багатогранність свідчить про цілісність, самостійність, системність і особистісно-орієнтований характер екологічно-виховного процесу, що визначає можливість вибору змісту, засобів і форм впливу на формування стійких ціннісних орієнтацій.

Екологічне виховання має базуватися на основному постулаті про те, що вихід з екологічної кризи в сучасних умовах можливий. Майже всі згодні з тим, що ми зобов'язані зберегти нашу планету населеною, набагато важче змусити людей вести себе відповідним чином. Ключі до вирішення глобальної екологічної проблеми – в переоцінці світоглядних цінностей; в зміні пріоритетів, а також в нормалізації чисельності населення через планування сім'ї, в невідомій практичній роботі над реалізацією основних напрямків в охороні навколишнього природного середовища.

Вчені виділили три аспекти відносин особистості до природи:

- до природного середовища життєдіяльності людини;
- особистих природних даних;
- до діяльності, пов'язаної з вивченням і охороною природного середовища.

На їхню думку, ставлення зумовлюється потребами і проявляється в емоціях – симпатії, прихильності, неприязні і т. ін. Передумови відповідального ставлення молоді до природи вчені бачать у формуванні екологічної свідомості, що сприяє становленню екологічних переконань особистості – стрижневого компоненту екологічної відповідальності. В екологічному вихованні головну роль вони надають:

- потреби в спілкуванні з живою природою;
- установкам і мотивам діяльності особистості з усвідомлення універсальної цінності природи;
- переконанням в необхідності збереження природи, а також здоров'я власного та громадського;

– потреби в діяльності, спрямованій на вивчення і охорону природи і екологічна просвіта [2,с.60;3,с.25;8].

Екологічна освіта та виховання орієнтуються на активну взаємодію людини з природою, побудовану на науковій основі, на сприйнятті людини як частини природи. Екологічні знання, доповненні ціннісними орієнтаціями, є основою екологічної культури і екологічного мислення. Вони сприяють усвідомленню цінностей, допомагають вирішенню комплексних екологічних проблем, що стоять перед людством, забезпечують комфортність його проживання в майбутньому, сприяють збереженню і примноженню унікального різноманітності всієї біоти. Отже, цілеспрямований розвиток системи екологічної освіти і виховання сприяє формуванню та розвитку екологічної культури.

Список використаних джерел

1. Іванова В.М. Екологічні проблеми використання геологічного середовища людиною/В.М. Іванова, О.В. Непша//Роль освіти у формуванні життєвих цінностей молоді: матеріали регіональної науково-практичної конференції студентів і молодих учених (02 грудня 2016 р.)/ Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького; за заг. ред. д. філос. н, проф. Р. Олексенка. – Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. – С.177-179.
2. Іванова В.М. Особливості проведення екологічного туризму на територіях природно-заповідного фонду України/В.М. Іванова, О.В. Непша// Актуальні проблеми фізичного виховання: зб. Тез доп. XII Міжнар. наук. конф. (26-27 вер. 2017 р.) /уклад.: С.А. Омельчук, Ю.А. Грабовський.– Херсон: Херсонський державний університет, 2017. – С. 60-61.
3. Зав'ялова Т.В. Екологічне виховання при вивченні дисципліни «Географія ґрунтів з основами ґрунтознавства»/Т.В. Зав'ялова, О.В. Непша // Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи: зб. Матеріалів VI Міжнарод. наук. практ. інтернет-конф., 25 жовтня 2016 р. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – Вип. 6. – С.13-15.
4. Непша О.В. З досвіду проведення еколого-освітніх акцій на факультативі з екології на об'єктах природно-заповідного фонду Рівненського району/О.В. Непша, В.В. Чорнобай// Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи: зб. Матеріалів V Міжнарод. наук. практ. інтернет-конф., 20 вересня 2016 р. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – Вип. 5. – С.24-29.
5. Непша О.В. Геоэкологические проблемы использования геологической среды человеком/О.В. Непша, Т.О. Сапун// Роль освіти у формуванні життєвих цінностей молоді: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих учених до 95-річчя Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (8 грудня 2017 р.) / за заг. ред. д. філос. н., проф. Р. Олексенка. – Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2017.–С.238-240.
6. Прохорова Л.А. Екологічна освіта в міжпредметних зв'язках географії і біології/Л.А. Прохорова, Т.В. Зав'ялова, О.В. Непша, // Екологічна стратегія майбутнього: досвід і новації: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (30-31 березня 2017 р., Умань). –Умань: Видавець «Сочинський М.М.», 2017. –С.136-138.
7. Синяєва Л.В. Екологічні проблеми України та шляхи їх вирішення [Текст]/ Л. В. Синяєва, Р. І. Олексенко, І. М. Плаксина // Вісник Сумського національного аграрного університету. - 2007. - N 4. - С.12- 15

8. Стецишин М.М. Екологічна освіта студентів при вивченні курсу Фізична географія материків і океанів/М.М. Стецишин, О.В. Непша// Сучасні проблеми розвитку географічної науки і освіти в Україні. Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, 17-18 травня 2012 р. – К.: Обрії, 2012. – С. 50-51.

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Рахліна Ганна

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Волкова В. А.

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

e-mail: vera_bar52@ukr.net

Проблема гендерного виховання привертає увагу багатьох педагогів, психологів. Сучасні пріоритети у вихованні хлопчиків і дівчаток полягають не в закріпленні жорстких стандартів маскулінності і фемінності, а у вивченні потенціалу партнерських взаємин між хлопчиками і дівчатками, вихованні людського в жінці і чоловікові, щирості, взаєморозуміння, взаємодоповнюваності.

Нейропсихологи, фізіологи, психологи і педагоги вважають, що формування гендерної стійкості обумовлено соціокультурними нормами і залежить, в першу чергу, від ставлення батьків до дитини, характеру батьківських установок і прихильності як матері до дитини, так і дитини до матері, а також від виховання у дошкільному освітньому закладі. Проте зміст роботи з дошкільниками з урахуванням їх гендерних особливостей розроблено недостатньо.

Нові трансформаційні процеси у світовій спільноті й у нашій державі, початок ери повноправності буття жінки та чоловіка потребують глибшого осмислення соціально-психологічних механізмів набуття дитиною гендерної ідентичності як передумови повноцінної реалізації «Я». Наукові дослідження довели, що висока фемінність у жінок та маскулінність у чоловіків у сучасному суспільстві не завжди є гарантією їхнього соціального та психологічного благополуччя. Сьогодні все більше вчених пов'язують розв'язання цього завдання з реалізацією гендерного підходу в освіті тому, що саме гендерний підхід орієнтований на формування й утвердження рівних, незалежних від статі можливостей самореалізації людини в усіх сферах життєдіяльності.

До показників гендерної культури відносять дотримання принципу рівності статей у соціальному, економічному, політичному житті суспільства, а також такий рівень громадської свідомості, де успішно відтворюються демократичні цінності, що гарантують підтримку гідності кожної людини незалежно від статі. Порушення питань гендерної рівності та гендерної рівноправності, руйнування старих стереотипів про жінку як другорядну особу – характерна ознака сучасності, тенденція до гармонізації стосунків двох половин людства, основи якої було закладено й сформовано ООН і та Радою Європи [6, с.103].

Усвідомлення людиною своєї приналежності до чоловічого або жіночого гендеру, набуття індивідом психологічних, поведінкових, соціальних та культурних властивостей – дуже складний процес, пов'язаний із засвоєнням певної гендерної ролі, стереотипу, який традиційно асоціюється із жіночою або чоловічою соціальною функцією. Гендерні функції створюють люди впродовж тривалого часу. Вони формуються під впливом суспільства.

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

подальше життя. Вчені переконані: формування гендерної стійкості обумовлено соціокультурними нормами і залежить в першу чергу від ставлення батьків до дитини, характеру батьківських установок і прихильності як матері до дитини, так і дитини до матері, а також від виховання її в дошкільному освітньому закладі [5, с. 56].

Зміст виховання і освіти у дошкільних закладах орієнтовано на вікові та психологічні особливості дітей, а не на хлопчиків і дівчаток того чи іншого віку, які розрізняються у фізичному розвитку і соціальній поведінці; в інтелектуальних і візуально-просторових здібностях і рівні досягнень; в прояві агресії і багато чому іншому.

Період дошкільного дитинства – це той період, в процесі якого батьки повинні зрозуміти дитину і допомогти їй розкрити ті унікальні можливості, які дані їй своєю статтю, якщо ми хочемо виховати чоловіків і жінок, а не безстатевих істот. Проте у найвідповідальніший період формування гендерної стійкості дівчатка і хлопчики протягом тривалого часу перебування в дошкільному освітньому закладі піддаються виключно жіночому впливу.

Стратегія навчання, форми і методи роботи з дітьми, які застосовуються в дитячому садку, найчастіше розраховані на дівчаток. При цьому виховують і дівчаток і хлопчиків найчастіше жінки: вдома – мама чи бабуся, а в дитячому садку – жінки-вихователі. У результаті для багатьох хлопчиків гендерна стійкість формується без участі чоловіків. А жінки, на думку вчених, правильно виховувати хлопчиків не можуть, тому що у них інший тип мозку й інший тип мислення. Тому при спілкуванні з хлопчиками багато вихователів керуються лише уявленнями про те, що якщо це хлопчик, то, отже, він є втіленням волі, сили, витривалості. В результаті цього зовсім не мужні, а скоріше боязливі, слабкі фізично і дуже ранимі хлопчики систематично піддаються з боку вихователів травмуючого впливу.

Вихователю необхідно пам'ятати, що дівчатка вкрай чутливі до інтонацій, до форми оцінки, її публічності. Для дівчаток дуже важливо, щоб ними захоплювалися в присутності інших дітей, батьків і т.п. Для хлопчиків найбільш значущим є вказівка на те, що він добився результату саме в цьому: навчився вітатися, чистити зуби, конструювати щось і т.п. Кожен придбаний навик, результат, який хлопчикові вдалося отримати, позитивно позначається на його особистісному зростанні, дозволяє пишатися собою і прагнути до нових досягнень.

Хлопчики дуже люблять дружні бійки, що не є проявом агресії і створює у дітей позитивний емоційний фон. Вихователі не завжди правильно розуміють потребу хлопчиків у цих бійках і різко переривають їх, позбавляючи дітей радості, яку вони при цьому відчувають [3, с. 5].

Особливо помітні відмінності дівчаток і хлопчиків дошкільного віку в ігровій діяльності. Різний зміст і ігрові стилі часто не можуть бути реалізовані дітьми в силу того, що вихователям – жінкам ближче тихі ігри дівчаток на сімейно-побутові теми, а галасливі ігри хлопчиків викликають у вихователів роздратування. В результаті хлопчики позбавлені істинно «чоловічих ігор», що негативно позначається на їх особистісному розвитку.

При спільному вихованні хлопчиків і дівчаток дуже важливим педагогічним завданням є подолання роз'єднаності між ними і організація спільних ігор, у процесі яких діти могли б діяти спільно, але у відповідності з гендерними особливостями. Хлопчики приймають на себе чоловічі ролі, а дівчатка – жіночі.

Особливої уваги з боку педагогів потребують проблеми, пов'язані з організацією предметно-просторового середовища. У психологічних особливостях виховання вкорінений дисбаланс предметного середовища в бік переважання «дівочих» матеріалів і посібників, тому що вони ближче жінці-вихователю, до того ж створюють відчуття безпеки, на відміну від іграшок, які воліли б хлопчики [2, с. 5].

Дорослі свідомо або несвідомо допомагають дитині опанувати її статеву роль відповідно до загальноприйнятих стереотипів, прищеплюючи зразки статево-рольової поведінки хлопчика чи дівчинки.

Хлопчикам дозволяють більше проявів агресивності, заохочують активність, ініціативність, витримку («Не плач. Ти не дівчинка. Ти – чоловік»); від дівчаток чекають ніжності, чуйності й емоційності («Не бийся, не лась по огорожі і деревах. Ти – дівчинка!») [1, с. 115].

У дошкільному віці зароджуються і розвиваються відмінності у спрямованості спілкування хлопчиків і дівчаток, доброзичливість до дітей своєї статі: хлопчик частіше обирає хлопчиків, а дівчатка – дівчаток. Розвивається усвідомлення себе як хлопчика або як дівчинки. В іграх відпрацьовуються варіанти чоловічої і жіночої ролі форм поведінки. Інтереси хлопчиків зосереджені на техніці, іграх-змаганнях, у яких можна реалізувати своє прагнення до перемоги, лідерства. Вони визнають лідерами сильних, сміливих та ініціативних однолітків. Водночас дівчатка надають перевагу міжособистісним стосункам з веселими, поступливими ровесниками з м'якою вдачею.

Статева належність дітей також проявляється у виборі іграшок, який відображає розрізнення дитиною специфіки чоловічої і жіночої діяльності: уже на 4-му році життя хлопчики вибирають для ігор машини, кубики, інструменти; дівчатка – ляльки, посуд [4, с. 96].

До кінця дошкільного віку виникають своєрідні індивідуалізовані ставлення до деяких ровесників іншої статі. Дорослі повинні уважно ставитись до почуттів дитини, не дозволяючи собі іронії або поблажливої зарозумілості.

Сучасні пріоритети у вихованні дівчаток і хлопчиків полягають не у фіксуванні жорстких стандартів маскуліності чи фемінності, а у вихованні дітей різної статі, однаково здатних до самоствердження та реалізації власних можливостей; у пошуку шляхів побудови партнерських взаємин між хлопчиками й дівчатками, вихованні з представників кожної статі людяності, щирості, взаєморозуміння, взаємодоповнюваності.

Список використаних джерел

1. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы. М. : Просвещение, 1968. 200 с.
2. Кочерга О. Дівчатка: які вони? *Дошкільне виховання*. 2007. №3. С. 5 - 6.
3. Кочерга О. Хлопчики: які вони? *Дошкільне виховання*. 2007. №2. С. 5 - 7.
4. Кулачківська С. Є., Ладивір С. О. Я – дошкільник. Вікові та індивідуальні аспекти психологічного розвитку. К. : Нора-Принт, 1996. 180 с.
5. Мухина В. С. Детская психология. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. 256 с.
6. Руднева О. Гендерна рівність як принцип законодавства України. *Право України*. 2002. №4. С. 103-108.

ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЬ КОНЦЕПТОВ «WILLE /ВОЛЯ» И «VORSTELLUNG /ПРЕДСТАВЛЕНИЕ» В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ АРТУРА ШОПЕНГАУЭРА

Рижик Наталя

Науковий керівник: асистент кафедри німецької філології Мінькова Г. Ю.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

e-mail: lama_ksal@i.ua

В своем творчестве Артур Шопенгауэр рассматривает WILLE /ВОЛЮ как жизненную силу, работающую на бессознательном уровне. VORSTELLUNG /ПРЕДСТАВЛЕНИЕ же автор рассматривает как форму восприятия мира, который открывается постепенно, по мере духовного и физического развития

человека. В качестве обоснования автор приводит поэтапное познание мира. По сути, познаваемыми субъектами могут быть разные вещи, с которыми сталкивается сам человек [4, с. 42].

Разум в *homo sapiens* перестал играть роль родовой сущности человека. В качестве основной ведомой стала неразумная WILLE /ВОЛЯ. Разум же приобрел второстепенную роль. Интеллект и здравый смысл отошли на второй план. А на первый план вышла жизненная сила, представленная в виде волевого напряжения. Понятие WILLE /ВОЛИ концептуально рассматривается автором в более поздних трудах.

Первая книга автора [6] как раз рассматривает мир в качестве VORSTELLUNG /ПРЕДСТАВЛЕНИЯ. Мир, каким его видит человек, является его же представлением. Все краски, звуки и очертания рождаются на уровне VORSTELLUNG /ПРЕДСТАВЛЕНИЯ.

Здесь решающее значение для формирования мировоззрения автора сыграли труды Канта. А в основном – философские размышления Беркли. Автор не пытается в своих книгах обосновать свой взгляд, он лишь пытается привести новые аргументы ранее выдвинутых теорий. В предисловии к своей первой книге автор пишет, что мы видим мир таким, каким его представляем. И эта истина является несомненной, которая вряд ли нуждается в предъявлении доказательств. [2, с. 52]

Природа появления WILLE /ВОЛИ лежит внутри самого человека и зачастую не зависит от его уровня в познании мира. WILLE /ВОЛЯ лишь развивает силу мысли, позволяет представлять мир и его устройство с философской точки зрения. Таким образом, WILLE /ВОЛЯ существует как бы параллельно с VORSTELLUNG /ПРЕДСТАВЛЕНИЕМ. В то же время воля рождает желание познания, то есть, представления мира. Разрабатывая эту теорию, автор предполагает, что WILLE /ВОЛЮ, как и VORSTELLUNG/ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ, то есть, познание, можно было бы развивать. Однако ВОЛЯ находится на бессознательном уровне.

WILLE /ВОЛЯ открывает смысл познания субъекта. Эту теорию Артур Шопенгауэр подтверждает тем, что без WILLE /ВОЛИ мы бы бесцельно познавали субъекты. Между тем, именно WILLE /ВОЛЯ к познанию определенных субъектов рождает знание о том, с какой целью изучается объект и какую это несет силу знания. В подтверждение этой теории автор приводит науку, которой нельзя заниматься, не имея знаний [5, с. 96].

WILLE /ВОЛЯ для познания – это своеобразная цель. При этом осознание своего предназначения в науке, как правило, рождается после свершения великих открытий. Сформировать представление о мире и желание его познавать можно за счет использования бессознательной силы WILLE /ВОЛИ. Как еще можно объяснить то, что уже с детских лет у ребенка появляются определенные интересы к разным разделам знания?

WILLE ВОЛЯ рождает желание познавать (VORSTELLUNG/ ПРЕДСТАВЛЯТЬ) мир. Развивая эту теорию, можно предположить, что на желание изучения конкретного субъекта влияют внутренние и внешние условия. Ведь нельзя познать того, о существовании чего ты даже не подозреваешь.

WILLE /ВОЛЯ рождает движение тела. Иными словами, именно она заставляет человека двигаться в том или ином направлении. Телу субъекта познания принадлежит не только познание, но и WILLE /ВОЛЯ. Каждый акт проявления WILLE /ВОЛИ рождает движение тела.

В мире правит иррациональная и слепая WILLE /ВОЛЯ. И только лишь в искусстве и познании представление станет обретать относительную самостоятельность и свободу. Шопенгауэр говорит о том, что интеллект чаще всего служит WILLE /ВОЛЕ, но приобретает в искусстве «короткий час свободы». VORSTELLUNG /ПРЕДСТАВЛЕНИЕ, которое взяло верх над WILLE /ВОЛЕЙ, познает вещи в их сущности, то есть идеи в платоновском смысле [1, с. 11].

В качестве обоснования этого тезиса автор указывает, что именно WILLE /ВОЛЯ ученых заставляет их двигаться в познании мира вперед, совершая все новые и новые научные открытия. К себе, как к объекту

познания, человек относится иначе по сравнению с отношением к другим объектам VORSTELLUNG /ПРЕДСТАВЛЕНИЯ (познания).

Поэтому, большая WILLE /ВОЛЯ проявляется именно по отношению к VORSTELLUNG /ПРЕДСТАВЛЕНИЮ (познанию) других субъектов. Свой мир человека ограничен, а все, что находится за гранями тела, велико и необъятно для познания. Человек при столкновении с новым объектом познания формирует о нем однозначное мнение (VORSTELLUNG/ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ). Доказывание или опровержение этого мнения происходит через познание объекта. Здесь опять же стимулом служит WILLE/ ВОЛЯ, которая и рождает тягу к знанию.

Если представление находится в физическом мире (за гранями тела), то ВОЛЯ является «вещью в себе». В качестве обоснования этой позиции автор приводит теорию Канта. WILLE /ВОЛЯ существует в реальности, она формирует определенную видимость познаваемого субъекта еще до того, как будет познан мир.

Сам же субъект познания находится в физическом (реальном мире). Каждому человеку свойственно проявлять интерес к тем или иным разделам науки еще до их познания, без представления сложности научного процесса. Поэтому WILLE /ВОЛЯ и VORSTELLUNG /ПРЕДСТАВЛЕНИЕ находятся в разных формах. Размышление над этой теорией, позволяет допустить, что WILLE /ВОЛЯ проявляется на бессознательном уровне инстинктов и рождает тягу к познанию определенных предметов. Необходимо заметить, что между знанием и миром лежит VORSTELLUNG /ПРЕДСТАВЛЕНИЕ, а истиной об объекте считается как раз само VORSTELLUNG/ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ [3, с. 73].

В итоге необходимо отметить, что данная мысль долгое время была предметом исканий под именем философии. WILLE /ВОЛЯ является сущностью человека, интеллектом, ее проявлением. Единственное самопознание WILLE /ВОЛИ - в общем, VORSTELLUNG/ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ - в целом, целый созерцаемый мир. Как говорил А. Шопенгауэр, они обязаны функционировать, как единая мысль. Также, автор утверждает, что VORSTELLUNG /ПРЕДСТАВЛЕНИЯ делятся на интуитивные, условиями которых считается время, пространственные и причинные. «Die Welt als Wille und Vorstellung», 1819 [6] («Мир как воля и представление») является основной философской работой Шопенгауэра. Он говорит о том, что на определенной ступени развития появляются два совершенно разных мира. Один – не существует объективно, а только лишь в нашем воображении. Второй – потайной мир, невидимая сущность. VORSTELLUNG /ПРЕДСТАВЛЕНИЕ и WILLE /ВОЛЯ являются двумя сторонами расколотого мира, который в общем может быть описан как страдания. Жизнь каждого, таким образом, становится цепью изменяемых страданий, которые непрерывно возникают.

Список использованных источников

1. Дженауэй, К. Шопенгауэр: Очень краткое введение/ К. Дженауэй.- М.: Изд-во АСТ, 2014. - 150 с.
2. Лосев А.Ф. Вещь и имя. Самое само / Подг. текста и общ. ред. А.А. Тахо-Годи, В.П. Троицкого. СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2014. - 576 с.
3. Рассел, Б. История западной философии/ Б. Рассел. - Ростов н/Д.: Феникс, 2013. - 278 с.
4. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление / Собр. соч.: в 6 т. Т. 1: Под ред. А. Чанышева. М.: ТЕРРА - Книжный клуб; Республика, 2011. -496 с.
5. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление / Собр. соч.: в 6 т. Т. 2: Под ред. А. Чанышева. М.: ТЕРРА - Книжный клуб; Республика, 2011. -560 с.

ІДЕЙНЕ ПІДГРУНТЯ КИРИЛО-МЕФОДІЇВСЬКОГО БРАТСТВА

Рябінська Анастасія

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Кирило-Мефодіївське братство, яке виникло в кінці 1845 – на початку 1846 року й проіснувало більше п'ятнадцяти місяців стало важливою ідейно-політичною віхою в епоху бездержавності України. Його представники (Т. Шевченко, М. Костомаров, М. Білозерський, П. Куліш, Г. Андрузький та ін.) сформували цілу низку концепцій та ідей, що стали важливим підґрунтям для подальшої боротьби за самостійне державно-політичне існування.

Основні правові ідеї Кирило-Мефодіївського товариства було викладено в його програмних документах, до яких належать «Статут Слов'янського товариства св. Кирила та Мефодія», відозви «Брати українці» та «Браття великороссияне й поляки», «Книги буття українського народу», а також у низці робіт, що мали своєрідний підготовчий щодо програмних документів характер, у наукових розвідках та літературних творах учасників організації. Статут Слов'янського товариства св. Кирила та Мефодія (саме таку назву носило товариство) складається з двох частин. Перша – «Головні ідеї» – містить у концентрованому вигляді вихідні положення правових ідей, правової ідеології та основні цілі правової діяльності, а друга – «Головні правила товариства» – присвячена визначенню способів та засобів реалізації програмних засад товариства. Першим пунктом «Головних ідей» зазначалося: «Приймаємо, що духовне і політичне поєднання слов'ян є їх призначенням до якого вони повинні прагнути» [1, с. 150].

Всілякими засобами братчики мали ширити ідеї визволення та думки про швидке й невідкладне скасування кріпацтва. З питанням соціальної реформи тісно були пов'язані й культурні питання. Соціальне визволення мало зняти з народу невольничі пута та вивести його на шлях культурного розвитку – шлях, котрий був досі неприступний для безщасного кріпака. Перехід із темряви мала полегшити народу інтелігенція. Тому культурно-просвітницька діяльність, на думку братчиків, була обов'язком української інтелігенції [2, с. 669]. При цьому, серед визначальних засобів досягнення своєї мети, братчиками розглядалося просвітництво широких народних мас.

Одним із провідних ідеологів Кирило-Мефодіївського братства був М. Костомаров. Його політико-ідеологічна доктрина розвивалася в дусі романтизму та в напрямку пошуку наскрізної ідеї, котра поєднує минуле, сучасне й майбутнє українського народу в єдине історичне ціле. Відтак М. Костомаров прагнув з'ясувати сутність буття й менталітету українського народу [3, с. 15, 16]. Як реальну першооснову історичного розвитку вчений розглядав дух народу.

Вважається, що саме М. Костомаров був автором основних програмних документів Кирило-Мефодіївського товариства, у першу чергу, «Книги буття українського народу». Цей документ написаний у наближеній до релігійних трактатів формі з метою, як пояснював пізніше сам М. Костомаров, зробити його більш зрозумілим для простого народу. Євангельський демократизм, звернення до глибинних теоретичних основ ранньохристиянської соціально-політичної доктрини став вихідним пунктом теоретичної побудови М.

Костомарова. Автор підкреслює, що Бог є один і він один є цар неба й землі. Всі соціально-політичні негаразди, які виявляються в суспільному розвитку є, на думку автора «Книги буття...» наслідком того, що люди відступають від істинної віри та істинного Бога і піддаються впливові лукавого [1, с. 250].

Т. Шевченко свої основні засади української національної ідеології оформив у поетичній творчості, заклавши ідейні передумови української модерної нації. З одного боку, він проголосив єдність ідей національної солідарності та соціальної справедливості, культу традицій і боротьби за політичне визволення, а з іншого – підійшов до свого народу як ланцюга «мертвих, живих і ненароджених». Т. Шевченко випередив добу, став символом і дороговказом для української спільноти, яка формувалася в націю [4, с. 409]. Ціла низка ідей Т. Шевченка лягла в основу ідеології Кирило-Мефодіївського братства, давши поштовх процесу національного відродження та самоусвідомлення українців.

Певної уваги заслуговують і політико-правові проекти Г. Андрузького, попри деяку їх суперечність. У своїх проектах Г. Андрузький допускає одночасно й самодержавне правління, хоч і обмежене законами, що їх видає сам монарх, і деяку подібність конституційної монархії, проголошуючи народ єдиним сувереном, і республіканське правління [5, с. 415]. У «третьому» проекті конституції майбутньої слов'янської федерації Г. Андрузького чи не найцікавішим є та частина проекту, в якій дається нарис майбутньої федерації та перелічуються її основні складові. Це, до певної міри, розкриває і можливі наміри кирило-мефодіївців щодо складу майбутнього слов'янського союзу. «Держава мала об'єднати 7 автономних округів (Україну з Чорномор'ям, Галичиною та Кримом; Польщу з Познанню, Литвою та Жмуддю, Бессарабію з Молдавією та Валахією; Остзею; Сербію, Болгарію; Дон) зі своїми президентами, віце-президентами та сенатом. Цікаво, що у слов'янській конфедерації не знаходимо місця Росії, що не характерно для української суспільно-політичної думки даного періоду. Таке ставлення до питання щодо включення до слов'янської федерації Росії на фоні вирішення питання про членство таких «слов'янських» держав як Остзея (Прибалтика) чи Бессарабія з Молдовою і Валахією, дозволяють припустити, що Г. Андрузький був швидше прихильником об'єднання не стільки на основі принципу етноспорідненості народів, скільки на основі геополітичної доцільності. Адже це об'єднання за своєю територією практично співпадає з географією такої модної у ХХ сторіччі серед частини українських (і не тільки) політиків та політичних мислителів ідеї Балто-Чорноморського союзу, як альтернативи експансіоністських зазіхань російської держави. До певної міри таке припущення підтверджується зізнаннями самого Г. Андрузького, який у своїх свідченнях відзначав, що головна мета, що об'єднувала усіх членів Кирило-Мефодіївського товариства, була об'єднати слов'ян воєдино, приймаючи за зразок США або тодішню конституційну Францію. При цьому ця мета була, так би мовити, для «зовнішнього вжитку», а для «внутрішнього» – «приватна при ній мета, що існувала, малоросійська: відновлення Гетьманщини, якщо можна окремо (бажання таємне), якщо не можна – у Слов'янщині» [5, с. 501].

У цілому слід відзначити, що ідейне підґрунтя Кирило-Мефодіївського братства стало важливою складовою української самостійницької політико-правової ідеології. Його програмні ідеї лягли в основу багатьох наступних концепцій і доктрин.

Список використаних джерел

1. Кирило-Мефодіївське товариство. – Т. 1: Джерела з історії суспільно-політичного руху на Україні XIX – О. О. Франко. АН Української РСР. Археографічна комісія; Інститут історії; Центральний державний історичний архів у м. Києві. – К., 1990. – 544 с.
2. Грушевський О. З настроїв та думок Кирило-Мефодіївського братства / О. Грушевський // Хроніка 2000. – Вип. 39-40. – К., 2000. – Кн. 2. – С. 664-670.

3. Костомаров Н. И. Две русские народности / Н. И. Костомаров. – К. : Майдан, 1991. – 72 с.
4. Гринів О. Українська націологія: від другої світової війни до відродження держави / О. Гринів. – Львів : Світ, 2004. – 592 с.
5. Кирило-Мефодіївське товариство: У 3 т. / АН УРСР. Археографічна комісія та ін.: упорядники М. І. Бутич, І. І. Глизь, О. О. Франко; головний редактор П. С. Сохань. – К.: Наукова думка, 1990. – Т. 2. С 696.
6. Ситник О.М. Криза сучасного глобалізованого світу в контексті відродження національного традиціоналізму. / О.М. Ситник // Мультикультуралізм як політико-правове явище: виклики глобалізованого світу : матеріали міжнародної науково-практичної конференції.- 2016.- С. 122-129
7. Ситник О.М. Проблеми українського державотворення періоду 1917-1921 років: причини поразки національно-визвольних змагань крізь призму очевидців та сучасних дослідників. / О.М. Ситник // Українознавчий альманах.- 2013.- С. 138-145

ЕКСПЛІКАЦІЯ АКСІОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Саєнко Юлія

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: saenko.yulya@gmail.com*

В Україні, як і в інших сучасних світових системах, стали помітними глобальні освітні тенденції: перехід до якісної освіти, введення навчальних дисциплін, орієнтованих на людину, посилення уваги до гуманізації, екологізації навчання, міждисциплінарної інтеграції, саморозвитку, наступності, цілісності. Людина постає головною метою і цінністю, проголошуються принципи субстанціональності, універсальності, цілісності. Усвідомлення нових освітніх орієнтирів вимагає нового інтегрованого знання про людину та її цінності. Сподівання надати наукові конструкти, системно-концептуальні методологічні обґрунтування аксіологічних проблем сучасності для експлікації їх в національну систему освіти покладаються на філософію освіти, аксіологію, педагогіку.

Методологічним підходом, підґрунтям змін є усвідомлення, що зміст моральних цінностей конкретизується не певними нормативними приписами, що мають для особистості трансцендентно абсолютний характер, а її соціокультурним середовищем, реальним буттям. Для визначення цінностей сучасної системи освіти особливого значення набуває екзистенційно-особистісний аналіз смислоутворення усвідомлених цілепокладань кожної особистості у контексті соціокультурної динаміки країни та цивілізації. В сучасних реаліях функціонування освітніх механізмів, адекватних соціокультурній ситуації і новим завданням, вимагає перегляду і рекомендацій науковців. Це ускладнюється деформаціями мотиваційно-потребової сфери особистості, руйнацією традиційних ціннісних орієнтацій, світоглядно-духовною дезорганізацією людей, внутрішньо-особистісними конфліктами цінностей.

Пошуки науковців у сфері аксіології обумовлені проблемами, що пов'язані з духовно-моральною сферою буття людини: відсутність світоглядних основ смислоорієнтації та соціально-культурної ідентифікації; ігнорування наступності поколінь, нівелювання ціннісних засад і традиційних форм суспільної моралі; зниження інтересу до вітчизняної культури, історії, традицій; зниження престижу освіти як способу соціальної

адаптації, культурної наступності та форми особистісної самореалізації; втрата сподівань на соціальну справедливість і можливості вирішення загальнонаціональних, регіональних і місцевих проблем та ін.

Одним із перших опрацював філософські проблеми природи цінностей Г.Лотце. Концептуальні основи формування цінностей розробили Р.Довбуш, Н.Іванчук, П.Симонов, І.Попова, У.Томас, Ф.Знанецький та ін. Проблему виховання цінностей в освіті вивчали філософи М.Бердяєв, С.Булгаков, В.Соловйов, П.Юркевич та ін.; педагоги О.Белих, Г.Шевченко та ін. Сучасні науковці вивчають сутність цінностей, їх класифікацію, зв'язок з культурою.

В кінці XX – початку XXI століття до досліджень долучились В.Андрущенко, В.Барановський, М.Бахтін, І.Бех, А.Бичко, В.Бутенко, В.Гриньова, І.Зязюн, С.Карпенчук, В.Кремень, В.Лутай, В.Молодиченко, Л.Нечепоренко, С.Подмазін, В.Сухомлинський, В.Шинкарук та ін. До проблеми звертались М.Головатий, Г.Горак, С.Кримський, В.Муляр, В.Нестеренко, О.Савченко, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська, Л.Сохань, Г.Темко, В.Шинкарук, В.Ярошовець, Т.Ящук та ін.

Укладачі словників пропонують різні варіанти тлумачення поняття цінність: І. Фролов визначає – «цінність» як «специфічне соціальне визначення об'єктів навколишнього світу, що визначають їх позитивне чи негативне значення для людини чи суспільства...» [7, с. 270]; В. Кемеров – «складена в умовах цивілізації і безпосередньо усвідомлена людьми форма їх відношення до загальновизначених зразків культури і до тих граничних можливостей, від усвідомлення яких залежить здатність кожного індивіда проектувати майбутнє, оцінювати «інше» і зберігати в пам'яті минуле» [6, с. 232, с. 271]. С. Гончаренко визначає ціннісні орієнтації, як «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей» [2, с. 357].

Структура категорії «цінність» поєднує елементи: природа як духовний потенціал нескінченного життя; ідеал як єдність бажаного і належного; норма як належне; значимість об'єкта для суб'єкта (позитивна чи негативна); об'єкт як носій цінності (явища, факти, події природної і соціальної дійсності, із яких складаються значимі міжсуб'єктні відносини); природа як умова, джерело і сфера життя та діяльності суб'єкта [5].

Матеріальні та духовні цінності постають як соціальні феномени. В філософії вони висвітлені в теоріях: об'єктивно-ідеалістичних, суб'єктивно-ідеалістичних, натуралістичних та марксистській теорії. Представники першого виду теорій трактують цінність як потойбічну сутність поза простором і часом; другого – як явище свідомості, суб'єктивного ставлення людини до об'єктів; третього – як вияв природних бажань людини або законів природи; четвертого – як соціальне явище, як прояв певних суспільних відносин і як норму громадської свідомості.

Наука, що досліджує цінності як смислоутворювальні засади людського буття, які спрямовують і вмотивовують людське життя, діяльність, конкретні дії, вчинки – аксіологія [4, с. 26]. В. Кемеров визначає аксіологію як вчення про цінності, вивчає форми і способи ціннісного проектування людиною життєвих устремлінь у майбутнє, вибір орієнтирів для наявного життя й оцінку минулого [6]. Зважаючи, що ціннісний фактор має істотний вплив на сфери суспільного буття, постає питання утвердження в масовій свідомості нової системи цінностей, вивчення місця й ролі соціальних цінностей у перехідний період, важливості соціальних цінностей, притаманних демократичному, громадянському суспільству на засадах соціально орієнтованої економіки. Відтак, виникає потреба в розробці нової парадигми цінностей і формування ціннісної свідомості молоді, адекватної умовам становлення нових суспільних відносин в Україні.

З другої половини XX ст. формується нова ціннісна парадигма освіти як єдиного загальноцивілізаційного феномену. Концепція освіти XXI ст., розроблена ЮНЕСКО, вимагає пошуку шляхів

удосконалення системи освіти. Основою для подальших підходів є міжнародні угоди, які визначають аксіологічні вимоги і делегують їх до національних освітніх систем. Досить впливовим є документ, прийнятий Радою культурного співробітництва в межах роботи Ради Європи – Кодекс виховних цінностей, схвалений як керівництво до дії в умовах мультикультурного суспільства.

В межах психологічно-педагогічних підходів феномен «цінностей» розглядають як особистісну характеристику і як регулятор поведінки людини. Сучасна гуманістична мораль є світоглядно-ціннісно-орієнтаційною, спрямованою на внутрішній світ особистості, самовизначення в світі і в моральних цінностях. В. Молодиченко звертає увагу, що «особистість, таким чином, виступає зосередженням суспільних зв'язків і відносин, їх індивідуальним втіленням, що зумовлює орієнтацію особистості у світі цінностей» [8, с. 214].

Слушною є думка О. Лопуги про амбівалентність системи цінностей молоді, розмитість і суперечливість ціннісних орієнтацій, які детерміновані кризою духовності в українському соціумі, відсутністю чітко вираженої національної ідеї, заповненням вакууму в духовно-моральній сфері бездуховною масовою культурою [3]. І. Бех обґрунтовує ідею самоцінності особистості, її духовної суверенності і проголошує мету – формування особистості як творця самої себе, навколишніх умов, розвиток духовних цінностей. Автор конкретизує, що базовими інтегративними цінностями є – свобода, відповідальність, гідність, совість, самодостатність [1, с. 17].

Отже, провідні філософські ідеології на перший план висувають завдання розвитку особистості та набуття нею цінностей: екологічних, естетичних, національно-громадянських, інтелектуальних, морально-духовних. Звідси – педагогічна наука та практика покликана прилучати дітей та молодь до цінностей, які мають універсальне гуманістичне значення, абсолютний характер і позитивну спрямованість.

Список використаних джерел

1. Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів : [монографія] / під ред. І.Д. Бех. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2016. – 176 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Лопуга О.І. Ціннісні орієнтації української молоді в сучасному суспільстві. / О.І. Лопуга // Концепти соціокультурної трансформації сучасного суспільства. – Одеса, 2015. – С. 52 – 57.
4. Новейший философский словарь / под. ред. А. Грицанова. – [3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный Дом. 2003. – 1280 с.
5. Підлісний М.М. Становлення філософської теорії цінностей (історико-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук 09.00.05 / М.М. Підлісний ; Дніпропетр. нац. ун-т. – Д., 2003. – 17 с.
6. Современный философский словарь / Под общ. ред. В.Е. Кемерова и Т.Х. Керимова. – [4е изд., испр. и доп.] – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2015. – 823 с.
7. *Философский словарь* / под ред. И.Т. Фролова. – [5-е издание]. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
8. Молодиченко В.В. Ціннісний контекст духовного світу сучасної студентської молоді / В.В. Молодиченко // Мультиверсум. Філософський альманах: зб. наук. пр. – К., 2009. – Вип. 80. – С. 207 – 217.

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК ДОМІНАНТА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Семененко Анжеліка

Національна академія образотворчого

мистецтва і архітектури

e-mail: semlika@gmail.com

Актуалізація проблем інноватики і розвиток наукових досліджень у цьому напрямку зумовлені надзвичайною динамікою соціокультурних процесів. Саме поняття «інновація» вперше з'являється у дослідженнях культурологів XIX ст., а вже на початку XX ст. оформлюється у самостійну галузь знань, предметом якої були нововведення (насамперед, технічні у матеріальному виробництві).

Проблеми інноваційних перетворень в освіті привертали увагу вчених різних країн, які прагнули усунути її консервативність (П. Блонський, Г. Ващенко, Д. Дьюї, О. О'Нейл, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Уошборн, Я. Чепіга, С. Шацький та ін.). Традиційна система освіти сьогодні постає перед загрозою маргіналізації та архаїзації, витіснення на периферію культурного і соціального життя. Тільки за умов активного опанування системою освіти правил гри постіндустріальної доби, адаптації освітянських традицій до реалій глобального інформаційного простору, розробки нових форм педагогічної практики, пошуку альтернативних та сучасних методик викладання, можливий перелом у долі освіти, набуття нею статусу повноправного учасника інформаційного простору світової цивілізації.

Серед факторів, що впливають на необхідність і модернізацію системи освіти в умовах соціально-економічних трансформацій сучасна дослідниця С. О. Сисоєва називає: швидкозмінність і швидкоплинність процесів суспільного розвитку; соціально-економічні трансформації в суспільстві, які призвели до появи принципово нового для нашої економіки і соціального буття явища – ринку праці; процеси глобалізації, які відгукнулися інтеграційними тенденціями в світі; інформаційний «вибух» у суспільстві, зумовлений появою нових інформаційних технологій і мультимедіа [2].

Світова тенденція освітянських реформ та пошуків у цій сфері, відобразилась і у змінах стратегій державної освітньої політики України. Це втілилось у проголошенні курсу на інноваційний розвиток і продовж останніх років на виконання цього стратегічного завдання було затверджено більше десяти державних документів. Зазначена у них освітня політика визначає тактику освітян: організацію інноваційної діяльності у навчальних закладах (значне місце тут займають завдання створення інноваційних структур у системі загальної середньої освіти - центрів, банків інновацій, технопарків, інкубаторів тощо), удосконалення організаційно-економічного механізму міжнародного трансферу технологій, сприяння розвитку винахідництва та забезпечення надійного патентного захисту результатів прикладних науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт у державі і за кордоном. Ці проблеми знаходяться в стадії розв'язання шляхом створення інноваційних структур для системи загальної середньої освіти, пошуку потенційних інвесторів та збереження інтелектуального потенціалу педагогічних працівників.

Сучасний період інноваційних змін позбавлений вад уніфікованої освіти і характеризується різноманітністю типів освітніх закладів, варіативністю змісту, інтеграційними міждисциплінарними процесами тощо. Інноваційне середовище у системі освіти за якісними характеристиками являє собою сукупність нормативно-правових, соціально-педагогічних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських умов. Саме взаємодія їх впливів й забезпечує виявлення педагогічної ініціативи та якість науково-методичного супроводу освітніх новацій.

Так інновації в освіті — постають як цілеспрямований процес змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог цивілізаційного життя. Стрижнем інноваційних процесів в освіті є впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду, модернізації матеріально-технічного забезпечення процесів навчання. Поняття «освітні інновації» стосуються системи освіти в цілому, її структур та процесів, які в ній відбуваються. Більш вузьке за змістом поняття «педагогічної інновації» охоплює сферу педагогічного процесу (оригінальні методики розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, соціально-адаптаційних можливостей особистості тощо).

У залежності від способу реалізації інновацій розрізняють систематичні й випадкові або спонтанні. Глибина новаторських змін інновації визначає їх масштабність - системний або локальний характер. Кожній історичній епосі притаманні відповідні особливості педагогічного новаторства, які залежать від соціо-економічних умов суспільного розвитку, національних традицій, ментальності народу. Такими революційними для суспільного і педагогічного світогляду стали ідеї Еллені Кей (1849—1926) про самонавчання і самовиховання, що стали основою педагогіки вільного виховання; теорія “громадянського виховання” і “трудова школа” сформульовані німецьким педагогом Георгом Кершенштейнером (1854—1932); педагогіка прагматизму (педагогіка дії), поширена в США та Англії, заснована американським філософом і педагогом Джоном Дьюї (1859—1952); “метод проектів”, розроблений французьким педагогом і мислителем Селістеном Френе (1896—1966), "педагогіка співробітництва", заснована С. Соловейчик та В. Матвєєвим (проголошена відповідним Маніфестом у 1986 р. педагогів-новаторів - С. М. Лисенкова, В. Ф. Шаталов, І. П. Волков, В. А. Караковський, М. П. Щетинин, Є. М. Ільїн, Ш. А. Амонашвілі) тощо.

Проаналізовані сучасними дослідниками характер та види освітніх інновацій, впроваджуваних у загальноосвітніх навчальних закладах України, виявили загальні тенденції та закономірності управління ними. Як виявилось, більшість (56%) інновацій вносять суттєві зміни у навчальний процес (дидактичні інновації); у виховний процес (38%), в управлінський процес (6%) [1].

Серед інших чинників, успішність інноваційної діяльності зумовлена великою мірою інноваційним менеджментом. До управлінських інновацій належать сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, що дають змогу створити відповідні умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення. У сукупності управлінських інновацій, що впроваджуються в загальноосвітніх навчальних закладах, виділяються: модернізований зміст, форми й методи управлінської діяльності керівника школи, громадсько-державні, регіональні, модульні, проектні моделі управління, маркетингові дослідження ефективності діяльності закладів, створення систем автоматизованого управління, розширення форм взаємодії навчальних закладів з батьками та громадськістю, використання мережевої взаємодії навчальних закладів на рівні світу, держави, області, міста, району.

Список використаних джерел

1. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: Науково-методичний посібник / за ред. Даниленко Л. – К.: Логос, 2001. – 185 с.
2. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч.посібник. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ МОВНО-НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНЦІВ ДОНЕЧЧИНИ ПРОТЯГОМ XX – ПОЧАТКУ XXI ст.

Ситник Юлія

Серед нагальних викликів суспільно-політичного розвитку України особливою гостротою відзначається проблема мовної ідентичності та національної свідомості українців Донеччини протягом XX – початку XXI століття, зокрема – в контексті сучасної гуманітарної катастрофи на окупованій частині Донбасу.

Методологічна реформа гуманітарних наук, що здійснюється в наш час в Україні, природним і необхідним чином призводить до зміни статусу науки в національній науковій і освітній практиці, до повернення їй первісного статусу, коли наукою в істинному сенсі була наука про світ у його цілості й граничності [1, с. 112, 113]. У даному контексті трансформацію мовної ідентичності та національної свідомості варто розглядати як важливу підставу формування цілісної, згуртованої нації.

На сьогодні існує думка, що з усіх існуючих колективних ідентичностей, національна ідентичність є, очевидно, найважливішою й найповнішою. Адже не тільки націоналізм як ідеологічний рух проникає в усі закутки світу, – передусім сам світ поділений на «національні держави», тобто держави, що претендують бути націями; національна ідентичність повсюди становить своєрідну основу невпинного руху за суверенітет народу й демократію, хоч часом призводить і до закритої тиранії, що визнає тільки «своїх». Е. Д. Сміт ставить запитання – чому національна ідентичність і націоналізм набули такої великої ваги в сучасному світі? І дає відповідь: по-перше, внаслідок своєї світової поширеності. Якщо справді є глобальні феномени, то це такі нації й націоналізм [2, с. 150, 151].

На думку Л. Нагорної, Донбас – найпоказовіший, хоч і не типовий приклад регіону, етнічна структура котрого не відіграє помітної ролі в соціальній стратифікації [3, с. 67, 68]. За І. Кононовим, головним її елементом є «велике ядерне утворення – українсько-російська домінуюча етнічна коаліція. Це утворення виникло внаслідок зближення ціннісних уявлень українців й росіян, формування синтетичних українсько-російських явищ у культурі регіону, зламу ендогамного порогу між цими етнічними групами». На відміну від Галичини, котра «створила майже герметичне по відношенні до України символічне середовище» з акцентом на етнічності, у Донбасі головним стрижнем соціальної структури завжди були не етнічні, а соціально-економічні ієрархії [4]. Останні ж найбільшою мірою впливали на розбудову суспільно-політичних формацій, що, безумовно, зумовило значно складніші обставини розвитку мовно-національної ідентичності українців Донеччини, особливо – на межі XX – XXI століть.

На думку Ю. Сороки, практика досліджень регіональних відмінностей дає можливість надати реконструкції ширші, ідеологічні за своєю природою стратегії розуміння дійсності. При цьому, факт існування відмінностей має стати відправною точкою стратегії розуміння реальності українського соціокультурного простору. Великого значення в цьому контексті разом із методологічною спрямованістю дослідників набувають і наявні стосунки між представниками різних регіонів, актуальні для комунікації схеми сприйняття Іншого §, с. 8, 9]. Відтак, постає завдання розробки належних моделей співіснування різних регіонів, іноді з цілком відмінними культурними, мовними традиціями та політичним самоусвідомленням.

Специфіка регіонів обумовлюється відмінностями природно-кліматичних умов, історичного досвіду, етнічного складу населення, культури, релігії, які в сукупності й взаємодії набувають інтегративного, системного характеру. Усвідомлення таких особливостей є обов'язковою умовою цілісності та всебічності історичного знання. Воно диктується також практичними завданнями, оскільки без розуміння історичного підґрунтя неможливо з'ясувати інтереси й потреби цього регіону. Значну вагу мають, серед іншого, пізнавальні

та популяризаторські завдання – саме на дослідженні «малої батьківщини» здебільшого ґрунтуються патріотичні почуття [6, с. 5]. Як відзначила О. Міхеєва, наукове, політичне та просто публічне обговорення проблеми «двох Україн» призвело до своєрідної легалізації регіоналістики, що дозволяє тепер науковцям дедалі активніше ставитися до факту наявності суттєвих розбіжностей у світобаченні, світосприйнятті, мові, способі життя людей, які проживають на теренах не такої вже й малої за своїми розмірами країни [5, с. 23]. І. Кононов зауважив, що зазвичай кожен із регіонів України на повсякденному рівні продукує різні проекти розвитку країни. Вже згодом, ці проекти з різним ступенем адекватності відображають ідеологи. Щоправда, сьогоднішні ідеологічні концептуалізації існують обмежений час. Проекти ж, що склалися в товщі регіонального життя, є сталими утвореннями й мають значну тяглість. На прикладі автор порівняв суспільні (соціальні) проекти Донбасу та Галичини. Так для Донбасу модерна українська нація є співгромадянством, де етнічна приналежність індивіда є переважно особистою справою. У межах політичної нації припускається багатокультурність і багатомовність, а також розмаїтість стилів життя. Головною суспільною лояльністю є громадянська лояльність до політичної спільноти. Ця лояльність реалізується в стосунках «громадянин – нація». Проект Галичини своїм фундаментом має етнічну лояльність. Цей проект тяжіє до єдності етносу, культури та конфесії. Останнє дуже проблематично, адже Галичина в конфесійному плані відрізняється від решти України [5, с. 13]. Відтак, переважно індивідуалістична спрямованість етнічного самовираження українців Донеччини перешкоджала широкому розвою їх мовної ідентифікації та національного самоусвідомлення. Внаслідок масованої русифікації та насадження шовіністичних стереотипів, українців цілеспрямовано перетворювали на другосортну етнічну масу, ізгоїв.

Становлення України як демократичної, правової та соціальної держави [9,10] з поліетнічним складом населення потребує вирішення цілого комплексу політичних, соціально-культурних і правових проблем, серед котрих пріоритетним є створення сприятливих умов для розвитку національних меншин. Розвиток і вдосконалення політико-правової бази міжетнічних відносин в Україні віддзеркалюють глибинні процеси в суспільстві, політичні традиції, складність перехідного етапу від тоталітарного до демократичного суспільства. Після проголошення незалежності етнополітичний розвиток України почав набувати нових рис. З одного боку, державотворення сприяло утвердженню прагнення українців, як титульного етносу, виступити консолідуючим чинником націй, а з другого – спричиняло швидке зростання етнічної самосвідомості національних меншин, які прагнуть реалізувати свої національні права у межах демократичної держави [7, с. 168]. Проте, одною з суттєвих проблем, що стоїть на перешкоді ефективному процесу державотворення в Україні, є загальнослов'янська дифузність, прив'язаність до «общерусского мира», російського культурного та політичного проекту. І вже від початку 1990-х років у конструктивістському підході до формування нової української нації, крім ціннісних і технологічних моделей, постала й етнічна програма відокремлення українців від світу «східного слов'янства» та проект ідеологічного «обґрунтування» етнічної «іншості» українців і росіян за повного розуміння ідеологічною елітою того, що в цьому контексті «етнос» не є незмінною «расово-племінною» субстанцією, як це мало місце в міфологічних примордіалістських схемах [8, с. 325].

У цілому слід підсумувати, що у процесі трансформації мовної ідентичності та національної свідомості українців Донеччини впродовж XX – початку XXI століття, сформувалася своєрідна парадигма та ціла низка регіональних особливостей розвитку мовно-національної ідентичності українців Донеччини, які потребують особливо ретельного вивчення, із застосуванням широкого спектру дослідницької методології.

Список використаних джерел

1. Петрова Л. В. Фундаментальні проблеми методології права : філософсько-правовий дискурс / Л. В. Петрова. – Харків : Право, 1998. – 416 с.

2. Сміт Е. Д. Національна ідентичність / Е. Д. Сміт; пер. з англ. П. Таращука. – К.: Основи, 1994. – 224 с.
3. Нагорна Л. Історична свідомість у регіональному вимірі : українські реалії / Л. Нагорна // Регіональна історія України. – 2011. – № 5. – С. 61-74.
4. Кононов І. Ф. Донбас та Галичина : причини напруженості в стосунках та пошук історичного компромісу // Стосунки Сходу та Заходу України : минуле, сьогодення та майбутнє. – Луганськ, 2006. – С. 14-17.
5. Регіональні ідентичності в сучасній Україні та методи їх вивчення / [форум]// Україна модерна. – [спеціальний випуск] : Львів-Донецьк : соціальні ідентичності в сучасній Україні ; за ред. Я. Грицака, А. Портнова і В. Сусака. – К.-Львів : Критика, 2007. – С. 7-26.
6. Верменич Я. В. Теоретико-методологічні проблеми історичної регіоналістики в Україні / Я. В. Верменич. – К. : Інститут історії України НАН України, 2003. – 516 с.
7. Чичановський І. О. Північне Приазов'я : політико-правове регулювання національно-культурного розвитку / І. О. Чичановський // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Історико-філософська серія. – Вип. 3. – Мелітополь, 2004. – С. 168-176.
8. Андреева О. Перспектива конструктивістської парадигми націєтворення в Україні / О. Андреева // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України. – К., 2009. – Вип. 43. – С. 322-329.
9. Олексенко Р. І. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується / Р. І. Олексенко, Ю. А. Васюк // Філософські обрії. - 2017. - Вип. 37. - С. 124-135.
10. Олексенко Р. Мовна ідентичність як засіб самовизначення та самоідентифікації в умовах посттоталітарного суспільства / Р. Олексенко, Ю. Ситник // Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : науковий журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2017. – Вип. 1. – С. 16-23.

ФІЛОСОФСЬКИЙ ДИСКУРС ЛІРИКИ ЛІНИ КОСТЕНКО : МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Ставицька Катерина

Науковий керівник: канд. філол. наук Копейцева Л.П.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Постановка проблеми. На сьогодні головним завданням учителя-словесника є правильне опрацювання художнього твору, що сприятиме моральному, розумовому та естетичному вихованню особистості. Тому особливої актуальності набуває вивчення творів сучасних українських письменників. Одним із таких визначних класиків сучасності є ім'я поета – Ліни Костенко, яка у своїх творах майстерно переосмислює та вносить неоціненний вклад у відновлення національної мистецької спадщини, самоідентифікації української нації, збереженні її культурних надбань та вікових традицій.

Метою статті є дослідження особливостей методики викладання філософської лірики Ліни Костенко у старшій школі.

Виклад матеріалу. Вивчення ліричної поезії у старшій школі – процес складний та багатограний, адже ліричні твори вводять учнів у найскладнішу сферу життя людини, а саме – почуттів, душевних переживань, потрясінь. Неусвідомленість та невідготовленість, неправильне емоційне налаштування учня може викликати викривлене трактування художнього твору або образу. Тому, завдання учителя – надати найбільш адаптований та ґрунтовний аналіз того чи іншого художнього твору, відповідно до специфіки та особливостей сприйняття такої інформації учнями.

Сьогодні досвід вивчення літератури збагачується все новими і новими формами проведення уроків. Нові технології повністю змінюють усталені форми проведення уроків. Вдало дібраний матеріал, аудіо- та відео-ресурси збагачують сутнісну складову уроку, але найголовніше, все має бути гармонійно поєднано задля не лише кількісного, а й якісного засвоєння знань.

Ліна Костенко – провідний автор, поет, співець українського слова. Творчість цієї неймовірної мисткині – це небувале явище, вклад у розвиток, як української, так і світової літератури, яку неможливо переоцінити. Лірика Ліни Костенко надзвичайно філософська, інтелектуальна, яка не вкладається у рамки певної течії. Поетеса дуже тонко відчуває та помічає конфлікти навколишньої дійсності, прагнучи утвердити гармонію в соціальному середовищі – в людських стосунках. Тому її творчість перейнята внутрішнім драматизмом, дещо трагедійним характером світовідчуття, зображеною саме конфліктністю думки. Л. Тарнашинська писала: «Покликання поета – не тлумачити, не з'ясовувати, а передавати в слові своє відчуття часу, його ритм, а його аромат, так само, як не взаємообумовленість того, що ми зовемо минулим, торішнім та майбутнім» [цит. за :4, с.]. І дійсно, поезія Ліни Костенко відтворює плинність часу, кожної миті, яку вона благословляє: *Звичайна мить / Звичайна хата з комином / На росах і дощах. // Настоящий бузок / Оця реальна мить / Вже завтра буде спомином, / А післязавтра – казкою казок* [3, с.78].

«У своїх віршах вона й справді промовляє – від імені болю» (А. Макаров). Про що б не писала поетеса – про війну, становище митця у суспільстві, про людину і природу – спостерігається її чутливе ставлення до дисонансів, болісне їх сприйняття, їх різкий осуд» [цит. за :4, с. 47]. Поезія Л. Костенко несе потужну інтелектуальну напругу, а раціоналізм її поетичного мислення – це її власний моральний кодекс, що ніколи не зрадить і не обдурить читача.

До програми з української літератури для старших школярів включено дуже мало поезії Ліни Костенко, що очевидно підтверджує недостатній обсяг лірики для текстуального вивчення, адже учні не зможуть у повному обсязі відчуті і прослідкувати творчу манеру письменниці, проаналізувати особливості художнього втілення мотивів її лірики.

Незважаючи на те, що твори Ліни Костенко опрацьовуються і в середніх класах, саме старші школярі знаходяться на вищому щаблі сприйняття літературного твору, які здатні на якісно новий аналіз творів поетеси, враховуючи абстрагізацію їхнього мислення та ширших запасів знань. Науковцями, методистами, вчителями-практиками доведено, що учні старших класів моделюють ситуації з літератури у своєму оточенні. А саме вдаються до програвання ситуації у своєму власному середовищі [1, с. 25]. Учні при цьому повинні збагнути основні мотиви її творчості — це: історія нашого народу; єднання людини з природою; філософічність буття; тема поета і поезії; тема кохання; тема війни; тема творчої праці; тема моралі тощо.

Вражає читача щирість висловленої думки, емоційність слова, за допомогою яких розкривається людська душа. І саме над нею найчастіше замислюється письменниця, її хвилює те, що спотворює душу, що знищує життя: *Не так страшна та річка Лета, / Не так цензура та гірка, / Як самознищення поета / Брехнею власного рядка* [3, с.112].

Внутрішнє «я» одинадцятикласника веде його шляхом літературних героїв. На цьому акцентує увагу Г. Токмань, яка вважає, що майстерність учителя літератури в старших класах і «методичний принцип, який цілком відповідає віковим особливостям старшокласників», полягає в тому, щоб «провести урок в 10-11 класі так, щоб учень захопився пригодами свого внутрішнього «я» [6, с. 164].

Ліна Костенко філософськи осмислює зміст життєвих проблем, розкриває найсуттєвіші почуття людини, її неповторність і складність, суперечливість і красу. У її ліриці домінують мотиви Великої Вітчизняної війни, роздуми про важливість творчої праці, бажання залишити по собі добру пам'ять, любити людей і природу, берегти їх. Тому слухними будуть зауваження Л. Копейцевої, що вагоме значення має дослідження образу автора та авторської позиції, оскільки в творі немає жодного елементу, який не пройшов би крізь призму авторської свідомості [2, с. 168]. Наприклад, вірш Ліни Костенко «Життя іде і все без коректур» викликає чимало емоцій у старшокласників. Після прочитання цієї поезії завжди порушується питання: «Чи можна змінити своє життя?». Звичайно, єдиної відповіді ми не знайдемо, хтось говорить, що в житті нічого змінити не можна, інші – що все попереду, і можна кілька разів змінювати – професію, роботу, дружину, намагаючись покращити попередній «варіант» свого життя. Але насправді, поетеса говорила, що життя єдине, і потрібно жити гідно, адже якщо схибити, то вже назавжди [5, с. 29].

Лірика Ліни Костенко несе глибинний духовний та виховний потенціал. Тому, головним, для учителя є саме донести і допомогти дітям зрозуміти основну ідею та завдання формування глибоких людських почуттів та любові до батьківщини.

У поезії «Пастораль XX сторіччя» відбито саме один з головних мотивів у творчості Ліни Костенко – мотив пам'яті. Вирішальним значенням для вивчення цього твору є жанровість твору – пасторалі. Адже поетеса використала прийом контрасту. Спочатку твору ми бачимо страшне відлуння війни. Навіть через великий час після тих страшних подій війна продовжує забирати молодих хлопців, жахи війни знов стають реальністю [7, с. 85].

Це заклик поетеси до побудови іншого суспільства, переосмислення людських цінностей. Життя людини – це найвища людська цінність. Поетеса, живучи за часів тотального знищення народів, вбачала найважливішим саме збереження життя людини. Тому, одним з головних методів досягнення розуміння поезії на уроках української літератури є дати повну картину життя того часу, показати умови тодішнього життя, контекст, трагічність.

Висновки. Головним завданням учителя-словесника при вивченні ліричної поезії є урахування вікових особливостей учнів-старшокласників та використання різноманітних методів навчання, що відповідатиме потребам сучасних учнів. Такий урок повинен мати на меті не лише обсяг знань, умінь та навичок, а й якісну характеристику особистого розвитку учня.

Ліна Костенко – творець оригінального стилю, поет, який змінив уявлення про жіночу літературу, створивши власну філософську інтелектуальну лірику. Крім того, лірика поетеси відображає неабиякий громадський та патріотичний потенціал у вихованні підростаючого покоління. Самобутність її в тому, що вона художньо осмислює загальнолюдські цінності. Тому учителі-словесники мають зробити все для того, щоб її твори вивчалися на якомога якіснішому рівні, а головними принципами аналізу мають стати – співтворчість та діалогічність.

Список використаних джерел

1. Забужко Н. Я. Особливості вивчення лірики та її виховне значення / Н. Я. Забужко // Українська мова і література в школі. – 1988. – № 4. – С. 24 -33.

2. Копейцева Л.П. Проблема автора та авторської позиції в сучасному літературознавстві / Л.П.Копейцева / Наукові записки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди / Серія літературознавство. – Вип. 2 (58). – Харків: ППВ Нове слово, 2009. – С. 168-174.
3. Костенко Л. Вибране / Л. Костенко. – К. : Дніпро, 1989. – 559 с.
4. Краснова Л. Грані поетичної майстерності Ліни Костенко / Л. Краснова // Слово і час. – 1995.– № 7. – С.45-53.
5. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) / О. М. Куцевол // Навчальний посібник. – К.: Освіта України. – 2009. – 464 с.
6. Токмань Г. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Токмань. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.
7. Харкун В. Мистецтво розуміти поезію: Спроба аналізу віршів Ліни Костенко / В. Харкун // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях.– 2000. – № 2. – С.82-87.

МОНІТОРИНГОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ – ЯК СУЧАСНИЙ МЕХАНІЗМ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ

Стрілець Олена

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Бельчев П.В.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Головне завдання розвитку системи моніторингу [1] в області вищої освіти – отримання об'єктивної інформації про діяльність навчального закладу, здійснення зворотного зв'язку з усіма ланками освітньої системи, рівень підготовки здобувачів вищої освіти та на основі цього прийняття оперативних обґрунтованих управлінських рішень, що сприятимуть розвитку особистості студента та усуватимуть недоліки в навчально-виховному процесі.

Останнім часом рівень знань з математики випускників загальноосвітніх шкіл, що вступають на факультет інформатики, математики та економіки, поступово знижується. Цей висновок ґрунтується на аналізі балів ЗНО абітурієнтів та вступних ректорських контрольних робіт з математики студентів першого курсу.

Проблема полягає не стільки в тому, що вони не пам'ятають якихось формул або формулювання деяких законів. У школярів не формується причино - наслідковий кількісний тип мислення. Саме математика є тим стержнем, що формує інтелект особистості. На жаль аналіз рівня математичної підготовки першокурсників вказує на наявність порушення системності навчання, переходу між шкільною і вищою ланками математичної освіти, розширення розриву між довузівською освітнім простором та вимогами в системі вищої професійної підготовки. Як наслідок, це призводить до загального зниження рівня і престижу педагогічної освіти.

Педагогічна спільнота багаторазово вказувала на деякі причини такого становища [2,3]: більший відсоток часу в шкільних програмах в бік гуманітарних наук; необґрунтоване скорочення кількості годин на вивчення шкільних предметів природничо-математичного циклу; низький престиж учительської праці (відсутність вчителів фізики в школах) і т.п.

Сучасний процес реформування природничо-математичної освіти потребує в першу чергу якісного оновлення матеріально-технічної та навчально-методичної бази загальноосвітніх навчальних закладів,

оновлення фонду шкільних бібліотек, впровадження у навчальний процес інформаційно-комунікативних технологій, професійної підготовки педагогічних кадрів.

Нами було проведено дослідження щодо проблеми рівня навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення предметів природничо-математичного циклу та шляхи їх розв'язання з точки зору випускників університету (молодих вчителів математики з стажем роботи від 1 до 5 років). З іншого боку ми цікавилися точкою зору на цю ж проблему методистів районних відділів освіти та керівників педагогічної практики ВНЗ (було проведено анкетування, опитування, співбесіди та аналізувалися звіти з педагогічної практики студентів старших курсів).

Методистам природничо-математичних дисциплін та молодим вчителям було запропоновано охарактеризувати основні заходи, що впроваджуються методичними службами для підвищення рівня природничо-математичної освіти. З метою підвищення професійної майстерності вчителів предметів природничо-математичного циклу запроваджуються різноманітні форми роботи. Серед найпопулярніших заходів – традиційні, випробувані часом методичні об'єднання, наради, які вважають дієвими в середньому 90% респондентів з числа методистів-математиків. Близько 80% опитаних визнають ефективність семінарів – теоретичних, практичних, постійно діючих, з питань користування ІКТ. Понад 75% працівників практикують пряме спілкування з учителями, надаючи індивідуальні методичні консультації. В середньому 60% молодих викладачів регулярно відвідують веб-сайти як предметні так і районного методоб'єднання вчителів математики. В середньому 40% молодих вчителів із задоволенням прийняли б участь у організації клубу творчих зустрічей, творчих майданчиків, методичних лекторіїв, педагогічних вебінарах.

Основне своє завдання працівники методичних служб бачать у науково-методичному забезпеченні роботи вчителя. Це їм, за словами 85% опитаних, вдається ефективно вирішувати. Успішним, на думку 70% методистів, можна назвати напрямок діяльності щодо впровадження інноваційних форм та методів навчання предметів природничо-математичного циклу. Лише третина респондентів (35%) вважає, що робота методичних кабінетів районних відділів освіти є ефективною в питаннях підвищення мотивації та інтересу учнів до вивчення предметів і майже не впливає на матеріально-технічне забезпечення природничо-математичних дисциплін (5% опитаних).

Невирішеними проблемами матеріально-технічного та науково-методичного забезпечення предметів природничо-математичного циклу пояснюють 75% методистів відсутність значних змін у поліпшенні природничо-математичної освіти. Третина опитаних вважають, що недостатнє фінансування шкіл призвело до зниження рівня знань учнів та відсутності мотивації та інтересу учнів до навчання. Вчителі вказують, що через матеріальну скруту недостатня увага приділяється роботі з обдарованими дітьми в гуртках та підготовці до олімпіад (20%).

Серед пропозицій методистів природничо-математичного циклу районних відділів освіти щодо підвищення якості природничо-математичної освіти основними є: вирішення проблем матеріально-технічного і науково-методичного забезпечення предметів на рівні держави; оновлення концепції профільного навчання та допрофільної підготовки учнів (більш прикладна направленість); перегляд та розвантаження навчальних програм; поповнення фонду шкільних бібліотек сучасною навчально-методичною, довідковою літературою з математики, фізики тощо.

Цікава думка директорів ЗНЗ, що покращення матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення предметів природничо-математичного циклу – один із чільних факторів зростання якості природничо-математичної освіти (90%). Дві третини респондентів (64%) вважають, що впровадження в освітню сферу інформаційно-комунікаційних технологій суттєво вплине на якість знань учнів. Майже 40 відсотків

опитаних відповідальність за якість природничо-математичної освіти покладають на кваліфікацію педагогів. Водночас керівники не вірять, що залучення громадськості до контролю за ефективністю роботи школи суттєво вплине на якість навчально-виховного процесу 8% з числа опитаних. Участь України у порівняльних дослідженнях різних рівнів також не є фактором, що сприяє підвищенню якості природничо-математичної освіти 6% респондентів.

Дослідників цікавило питання, чи мають можливість педагоги використовувати при проведенні уроків електронні засоби навчального призначення, чи мають доступ до мережі Інтернет. Результати невтішні: масштабна комп'ютеризація навчального процесу, задекларована МОН, недостатньо охопила природничо-математичну сферу освіти. Комп'ютерні класи в школах використовуються для викладання інформатики, програмне забезпечення оновлюється не систематично, а близько разу в п'ятиріччя. Наявні педагогічні програмні засоби не підтримані методичним забезпеченням або обміном досвіду досвідчених викладачів.

Робочі місця вчителів-предметників фактично не оснащені засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Менше третини вчителів математики, фізики та біології мають у користуванні комп'ютери. Але з 25% вчителів математики, робочі місця яких оснащені комп'ютерами, лише 9% підтвердили підключення до мережі Інтернет. З 30% вчителів фізики і математики, які користуються комп'ютером на робочому місці, 20% мають змогу скористатися можливостями Інтернету. Окремі респонденти-предметники на робочому місці мають принтери, сканери, ксерокси: 10-12% математики, 8-10% вчителів біології. Мультимедійні проектори встановлені на робочих місцях 15% вчителів фізики, 12% математиків.

Необхідність навичок у користуванні інтерактивною дошкою показала ініціатива методичного об'єднання вчителів математики м. Мелітополя (15 осіб) підвищити кваліфікацію за сертифікатною програмою "Конструктор інтерактивних плакатів" на кафедрі математики і фізики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Показовими є відповіді респондентів на питання хто забезпечує покращення стану природничо-математичної освіти. Як свідчать результати опитування, вирішення даної проблеми, в основному, лягає на плечі самих педагогів. Власні кошти вкладали у поповнення кабінетів близько 90% опитаних. Частково оновленню матеріально-технічної та навчально-методичної бази предметів природничо-математичного циклу сприяють батьки (відповіді 30% вчителів математики, в середньому 20% фізиків).

За рахунок спонсорської допомоги поповнили навчальні кабінети близько 15% математиків та фізиків. Найнижчі показники оновлення, здійснені за бюджетні кошти: не більше 10% кожної групи респондентів змогли пригадати випадки поповнення кабінетів за рахунок держави.

Отже, як свідчать результати моніторингового дослідження стану навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення предметів природничо-математичного циклу, завдання Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року були виконані частково через відсутність належного державного фінансування.

З метою підвищення якості шкільної математичної освіти вважаємо доцільним рекомендувати: систематично здійснювати моніторинг якості математичної підготовки школярів, приймати рішення щодо подолання виявлених недоліків та покращення якості навчального процесу з математики (Керівникам загальноосвітніх закладів);

забезпечити диференціацію навчання шляхом проведення якісної допрофільної освіти, підготовки дітей до свідомого обрання профілю подальшого навчання, забезпечення профільного навчання, індивідуальної освітньої траєкторії розвитку; запровадити компетентісний підхід до організації навчального процесу (методистам);

забезпечити інформаційно-комунікаційну підтримку освітнього процесу з математики (методистам);

Використовувати різноманітні методи, форми, способи та засоби контролю рівня навчальних досягнень учнів; приділити увагу використанню тестових завдань, спрямованих не на відтворення означень, фактів, формул, а на з'ясування елементів та структури означень математичних об'єктів, їх місця в системі інших понять, операцій, які можна виконувати з об'єктом; його особливостей та властивостей; здійснювати постійну діагностику навчальних досягнень учнів; приділити особливу увагу повторенню, систематизації та узагальненню знань школярів за змістовими лініями курсу (учителі математики).

Висновки. Моніторинг якості математичної освіти – це сучасний механізм управління якістю освіти. За його допомогою можна відстежувати стан освіти, у тому числі і природничо-математичної, і своєчасно коригувати будь-який процес в освіті.

Список використаних джерел

4. Хриков Є.М. Теоретико-методологічні засади моніторингу професійної школи. Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT_ID=15669
5. В.В. Нагорняк. Моніторинг як дієвий інструмент у якості освіти. Вісник ТІМО. 2013. – №3-4. С. 26-28.
6. Л.М. Патрило. Моніторинг якості освіти у ВНЗ як механізм управління. Вісник ТІМО. 2013. – №5-6. С. 23-25.

УДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ В УНІВЕРСИТЕТІ

Сюсюкан Юрій

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Бельчев П.В.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

В наявності порушення системності навчання, переходу між шкільним і вузівським ланками фізичної освіти, розширення розриву між довузівською освітнім простором та вимогами в системі вищої професійної підготовки. Як наслідок, це призводить до загального зниження рівня і престижу інженерної освіти.

Оскільки фізика не є обов'язковою дисципліною на вступних іспитах до більшості вишів, зовнішнє незалежне оцінювання з фізики проходить дуже незначна частина школярів (35 тис. фізика проти 267 тис. українська мова). Аналіз результатів зовнішнього незалежного оцінювання з фізики 2017 року показав [1], що тест виявився зважким для більшості тестованих – середня складність виконання завдань становить 31,9 %; середнє значення балів учасників тестування зміщено вліво – 17 балів при максимально можливому балі 56, асиметрія 1,5. Найнижчим виявився відсоток виконання завдань відкритої форми з короткою відповіддю, де необхідно було самостійно отримати числову відповідь. Правильну відповідь на ці завдання дали 13,6 % тестованих. Низький відсоток виконання завдань з короткою відповіддю пояснюється не стільки високою складністю завдань (вони за експертними та апробаційними даними різні за складністю), скільки низьким відсотком учасників тестування, які взагалі приступали до виконання цих завдань: найвищий відсоток правильного виконання завдання – 21,6 % (завдання на знаходження коефіцієнта корисної дії), найнижчий відсоток – 3 % (завдання на механічні коливання та їхні характеристики). Жодне із завдань не виявилось дуже легким (не набрало більше 80 %). Найбільший відсоток виконання – 71,4 %.

Аналіз виконання завдань на знання теорії показав, що більшість тестованих має низький рівень теоретичної підготовки. Відсоток виконання цих завдань не перевищує 40. Відсоток виконання завдань на

розуміння фізичних явищ і процесів коливається від 10,1 до 42,8. Такий діапазон виконання завдань демонструє недостатньо сформовані вміння визначати загальні риси, розпізнавати прояви фізичних явищ та процесів, а також їхнє практичне застосування в техніці.

Аналіз статистичних результатів сертифікаційної роботи з фізики показав, що більшість учасників тестування має лише фрагментарні знання основних понять, законів, теорій, явищ та процесів, не має сформованих базових умінь та навичок з практичного застосування теорії. Низькі результати виконання завдань ілюструють серйозні проблеми фізичної освіти в середніх загальноосвітніх навчальних закладах – проблеми викладання предмета та систематичного вивчення й засвоєння знань. Загалом сертифікаційна робота з фізики виявилася складною (середній показник 31,9%).

Випускники технікумів і коледжів, що навчаються у ВНЗ за скороченою програмою, перебувають з точки зору вивчення фізики ще в гіршому становищі, ніж школярі. На першому курсі технікуму вся програма шкільного курсу фізики за 9,10 та 11 класи викладається за один навчальний рік.

Вважаючи на це в університеті був проведений вхідний контроль. На ньому оцінювались знання з фізики. Аналіз результатів показав, що показники успішності нижче, ніж ті самі показники за атестатами про середню освіту. Середнє відхилення результатів ректорського контролю відданих атестатів (або ЗНО) складає: щодо абсолютної успішності - 30 %, щодо якості - 50 %. Таким чином, оцінки з фізики в атестатах про середню освіту є суттєво завищеними.

Отже, студент, почавши навчання у вищому навчальному закладі, відчуває величезний дефіцит базових знань і зі значними психологічними перевантаженнями опановує вузівським курсом загальної фізики. Протягом першого періодичного контролю успішність з фізики не перевищує 60-70%.

Саме на курсі, де вивчається фізика, студент повинен не тільки здобувати знання з фізики, а й самостійно працювати з навчальним матеріалом в умовах ВНЗ, на лекціях, лабораторних та семінарських заняттях, повинен застосовувати певний стереотип навчальної діяльності.

Відомо, що привчання до розумової праці є більш важливим, ніж сам процес передачі знань. Воно досягається, головним чином, самостійною навчальною роботою студентів. Загальновідомо також, що найефективніше навчання досягається в процесі діяльності того, хто навчається. Тому основним фактором, стрижневою проблемою діяльності кафедр є організація самостійної роботи студентів.

Здебільшого під самостійною роботою студента розуміють роботу за межами розкладу занять. Проте самостійна робота студента має місце при всіх формах навчання, починаючи з лекції, а особливо під час лабораторних робіт, практичних занять, індивідуальних консультацій.

Збільшення годин на лекції з фізики та математики могло б позитивно вплинуло на якість викладання цих дисциплін, але відбувається протилежне. Поліпшення викладання курсу фізики повинно відбуватися не тільки за рахунок збільшення годин на читання курсу, а й за рахунок інтенсифікації навчального процесу, поліпшення методичної роботи кафедри.

На наш погляд основними шляхами поліпшення підготовки студентів з фізики можуть бути: методичне удосконалення навчальної діяльності кафедри фізики, ретельний добір матеріалу дисципліни «Фізика», підвищення ефективності педагогічної роботи викладачів і стимулювання самостійної роботи студентів, інтенсифікація навчального процесу з фізики.

Важливим кроком у напрямі вдосконалення навчальної діяльності зі студентами з слід вважати модернізацію та перегляд змісту методичних матеріалів - інструкцій до лабораторних робіт, методичних вказівок до вирішення завдань і вивчення теоретичних питань курсу фізики.

Але, незважаючи на прикладені зусилля, ефект залишається слабким. Головна причина - відсутність мотивації і викликана цим слабка відвідуваність занять. В результаті вивчення курсу фізики студент повинен мати уявлення про основні принципи і законах фізики, а також мати чітке уявлення про межі застосування фізичних моделей і гіпотез, правильно формулювати фізичні ідеї, кількісно ставити і вирішувати фізичні задачі, вміти оцінювати порядок фізичних величин. Функція ж прикладних наук полягає у використанні цих знань для розробки конкретних технологій, пристроїв і процесів, спрямованих на вирішення тих чи інших специфічних завдань, що стоять перед суспільством.

Курс фізики та всі навчальні матеріали мають бути пристосовані до профілю вузу або спеціальностей; узгоджені з випускаючими кафедрами, повинні задовольняти їх потреби, але й давати знання з усіх розділів фізики.

Потрібно поліпшити мотивацію студентів до вивчення фундаментальних дисциплін, зокрема, показувати зв'язок фізики з майбутньою спеціальністю. В умовах, що склалися, необхідні пошуки інноваційних технологій навчання. Одним з таких підходів є комп'ютерна технологія. Комп'ютер дає освіті нові можливості. Можна вказати такі напрямки використання інформаційних технологій у курсі фізики: створення електронних навчально-методичних розробок; комп'ютерний фізичний практикум; створення електронного банку тестових матеріалів по всіх розділах курсу загальної фізики; тренування і контроль знань з фізики на різних етапах навчання (допуск до лабораторного робота, тестування знань в рамках кредитно-модульної системи); застосування дистанційних форм навчання.

Кафедра фізики і математики МДПУ імені Богдана Хмельницького має певний досвід у застосуванні інформаційно-комп'ютерних технологій. Це дозволить студентам мати більш оперативний доступ до електронних навчально-методичних розробок.

Зокрема застосування інформаційно-комп'ютерних технологій дає змогу здійснювати контроль підготовленості студентів до виконання лабораторної роботи тестуванням на комп'ютері.

Такий контроль є дієвим способом привчити студентів готуватися до заняття. При проведенні лабораторних занять через нестачу часу викладачеві складно проконтролювати студента, чи готовий він до виконання лабораторної роботи. Найчастіше студенти спочатку крутять ручки приладу, записують показання і тільки при співбесіді з викладачем з'ясовується, для чого це робилося.

Тестування з допомогою комп'ютерів дозволяє успішно справитися з цією організаційно-методичною проблемою і активізувати самостійну роботу студентів. У разі поганого результату тестування (нижче 60%) студент не допускається до роботи на установці і змушений додатково попрацювати над теоретичним матеріалом, потім ще раз пройти тестування.

Застосування інформаційних технологій дозволить створити навчальний текст з глосарієм (тобто словником термінів з тлумаченням), що запланований як науково-дослідна робота всіх викладачів кафедри фізики.

Висновки. В результаті таких дій кафедра має надію створити позитивну мотивацію і підвищити інтерес студентів до вивчення дисципліни «Фізика».

Список використаних джерел

1. Офіційний звіт про проведення в 2017 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти. Електронний ресурс. Режим доступу: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/08/ZVIT_ZNO_2017_Tom_2.pdf

ДИСКУРСИВНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ МІНЛИВОСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Тараненко Галина

Таврійський державний
агротехнологічний університет

Куліда Оксана

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Останніми роками спостерігаються активні перетворення у сфері праці, зокрема з'являються нові професії та трансформуються старі. Такі трансформації ставлять нові вимоги до фахівця та його компетенцій, адже сучасного роботодавця цікавить не стільки формат теоретичних знань випускника навчального закладу, скільки його готовність до здійснення професійної діяльності та професійного саморозвитку.

В умовах, що склалися закономірним постає питання щодо підготовки фахівців нової формації, здатних швидко й адекватно увійти до виробничого процесу, забезпечити приріст нових сучасних компетенцій в організаціях та, найголовніше, фахівців, здатних до саморозвитку й саморефлексії. У зв'язку із цим актуалізується необхідність перегляду традиційних підходів до професійної освіти, адже переорієнтація на ринкові відносини вимагає серйозних змін у всій її системі.

Поняття «саморозвиток особистості» аналізується у різних класичних і сучасних психолого-педагогічних доробках. Так, зокрема, В.Андрущенко, А.Адлером, К.Абульхановою-Славською, Г.Баллом, І.Бехом, Р.Бернсом, Г.Васяновичем, Л.Виготським, Н.Гузій, І.Зязюном, О.Леонтьєвим, А.Маслоу, Ю.Моргуном, С.Пашенком, О.Пехотою, К.Роджерсом, С.Рубінштейном, З.Фрейдом, К.Хорні, К.Юнгом та ін. вивчаються питання самоактуалізації та самореалізації особистості; М.Бахтіним, М.Бубером, К.Роджерсом, П.Щедровицьким, В.Франклом саморозвиток досліджується як внутрішній процес та визначаються способи саморефлексії та самовдосконалення.

Варто зазначити, що поняття «саморозвиток» набуває сьогодні ознак міждисциплінарності, оскільки досліджується різними науками. У зв'язку із цим спостерігається досить велике розмаїття його розуміння у науковій літературі: «розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами» [7, с. 45]; «розвиток кого-небудь власними силами, без впливу, сприяння яких-небудь зовнішніх сил» [2; 5]; «саморух, для якого характерним є перехід на більш високий ступінь організації» [1, с. 305]; власна активність людини у зміні себе, в розкритті, збагаченні своїх духовних потреб, творчості, свого особистісного потенціалу; діяльність суб'єкта, спрямована на розвиток характеру, здібностей та індивідуальності тощо.

Стосовно поняття «професійний саморозвиток», то тут акцент робиться на зростанні, становленні, інтеграції та реалізації у професійній діяльності професійно значущих особистісних якостей та здібностей, професійних знань і умінь, активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового його устрою і способу життєдіяльності. При цьому основною ідеєю проблеми професійного саморозвитку є ідея детермінації розвитку особистості діяльністю, що спонукає до вивчення людини з позицій її відповідності професії та успішності діяльності в ній.

Загалом можна виділити два підходи до визначення сутності професійного саморозвитку [3]: перший підхід пов'язаний із розвитком і саморозвитком особистості, другий – з «вписуванням» людини до тієї чи іншої системи професійної діяльності. Спільним для вказаних підходів до професійного саморозвитку є положення

про взаємний вплив індивідуальних особливостей людини і соціокультурного середовища, «етапності» процесу та залежності особистісного розвитку і професійного становлення.

Варто зазначити, що поняття «саморозвиток» часто вживається як синонім інших явищ, що відображають процеси «самості». Явища самовираження, самовизначення, самоствердження, самореалізації і саморозвитку пов'язані із утвердженням людиною своєї суб'єктивності, але при цьому саморозвиток є найбільш багатогранним процесом, що включає всі інші. Самовираження і самоствердження є потребами людини, самовизначення є складовою частиною процесу самореалізації, який у свою чергу є складовою процесу саморозвитку особистості. Саморозвиток є закономірною зміною індивіда при безперервній взаємодії громадського та індивідуального, у результаті якого виникає новий якісний стан особистості. Отже, професійний саморозвиток у широкому розумінні є процесом формування особистості та її професіоналізму в саморозвитку, навчанні, професійній діяльності і взаємодіях.

Професійний саморозвиток є багатокомпонентним особистісно та професійно значущим процесом, що базується на взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх факторів, які уможливають розкриття, усвідомлення і перетворення своїх професійно значущих особистісних особливостей, адекватному і активному їх використанню у професійній діяльності.

На думку вчених [4], професійний саморозвиток майбутніх фахівців здійснюється має здійснюватися в три етапи: орієнтовний – формування професійних намірів, системи знань про саморозвиток особистості і її професійної спрямованості; виконавчий (безпосередня професійна підготовка) – набуття нового способу дії та контрольнo-коригувальний – освоєння і закріплення на практиці нових способів дії. При цьому до основних умов професійного саморозвитку дослідники відносять професійну підготовку, професійну діяльність і професійне вдосконалення, адже процес саморозвитку, як форма існування особистості, виражається у активності, діяльності, спілкуванні, поведінці, що є мотивацією для подальшого саморозвитку особистості. Отже, зрозуміло, що професійний саморозвиток майбутнього фахівця потребує активізації та коригування ще на етапі набуття фахових компетенцій, тобто в процесі навчання у виші.

У професійному саморозвитку майбутнього фахівця важливою складовою є його механізми, які є специфічною самоорганізацією майбутнім фахівцем свого особистісного освітньо-розвивального простору, в якому він є суб'єктом професійного становлення і саморозвитку.

Аналіз досліджень професійного саморозвитку [4,5] актуалізує також проблему рефлексії, розвиток якої відбувається завдяки створенню реальних професійних ситуацій. Організація рефлексії при виконанні такої діяльності допомагає майбутньому фахівцю «приміряти» себе до майбутньої професії, а її вимоги – до себе, свого образу мислення, темпераменту, своїх рис характеру і якостей, до існуючих уявлень про обрану професію, допомагає усвідомити її цінність. Моделювання реальних професійних ситуацій з опорою на рефлексію уможливує набуття досвіду у процесі освоєння майбутньої професії, дозволяє актуалізувати цінність праці, що, у свою чергу, впливає на професійний саморозвиток особистості як майбутнього фахівця.

Отже, рефлексія є важливою складовою особистісного розвитку, що займає ключову позицію у розвитку професійної самосвідомості майбутнього фахівця. Усі зазначені складові є важливими у процесі становлення майбутнього фахівця та формування у нього здатності до професійного саморозвитку і саморефлексії. Проте без участі самої особистості, без її прагнень неможливо досягти високих результатів у професійній підготовці та високого рівня професійного саморозвитку майбутнього фахівця. У зв'язку з цим основним критерієм ефективності професійної підготовки виступає формування готовності до професійного саморозвитку. Розуміючи готовність до діяльності як цілісний прояв особистості, готовність до професійного саморозвитку варто розглядати як особливий особистісний стан, що передбачає наявність у суб'єкта образу

структури дії щодо саморозвитку і постійної спрямованості свідомості на його виконання та включає різні мотиви, спрямовані на усвідомлення завдань, моделі вірогідної поведінки.

Список використаних джерел

1. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. / Гл. редактор А.М. Прохоров. – Сов. энциклопедия. – Т. 2 – 1991. – 768 с.
2. Великий тлумачний словник української мови / Укладач і головн. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
3. Власова Е.А. История становления проблемы процесса саморазвития. – М.: Фолио, 2007. – 232 с.
4. Вульф Б. З. Педагогика рефлексии: взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б.З. Вульф, В. Н. Харькин. – Москва : Магистр, 1995. – 111 с.
5. Новий тлумачний словник української мови / Уклад. В.В. Яременко, О.Н. Сліпущко.: У 4 т. Т.4. – К.: Видавництво «Аконіт», 1999.
6. Олексенко Р. И. Аксиодуховная составляющая в становлении и гармонизации социокультурного бытия человека / Р. И. Олексенко, В. В. Молодыхенко, Г. Г. Тараненко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. - 2016. - Вип. 65. - С. 27-40.
7. Словник української мови: В 11-ти т. / Видавництво «Наукова думка»; Под ред. Назарової І.С., Петровської О.П. та ін. – Т.9. – К.: 1978. – 916 с.

141:[316.72:171.72]

ВІДРОДЖЕННЯ ТРАДИЦІЙ ПРИВАТНОЇ БЛАГОДІЙНОСТІ У ФІЛОСОФІЇ ТА КУЛЬТУРІ СУЧАСНОСТІ

Тесленко Тетяна

Науковий керівник: доктор філос. наук, проф. Власова Т. І.

Дніпровський національний університет

залізничного транспорту

імені ак. В. Лазаряна (ДНУЗТ)

e-mail: c.spas.dp@i.ua

Дослідження ціннісно-мотиваційних концептів щодо благодійної діяльності притаманно для кожної соціокультурної епохи, тому сьогодення сучасного суспільства потребує від науковців розкриття передумов цього прояву духовності саме в історичному контексті. Ретроспектива розвитку благодійності на теренах України-Руси дозволяє вважати, що механізм соціальної допомоги та приватної благодійності має свою історію, етапність, форми та види і починається з часів хрещення Володимиром Великим Стародавньої Русі. Саме в той період Великим князем було започатковано так звану княжу форму благодійності, яка за часи його правління мала різні прояви доброчинності: від проведення бенкетів на княжому подвір'ї і роздачі милостині нужденним до будівництва шкіл для так званої «народної освіти», лікарень, богаділень (М. Бердяєв, М. Грушевський, В. Ключевський, М. Карамзін, М. Костомаров,). Прояви його філантропії, що дійшли до нас завдяки працям літописців, і в наш час є першоджерелом для сучасних науковців, філософів та культурологів. Актуальним та

корисним для дослідників сьогодення може бути і встановлене Хрестителем правило віддавати із усього княжого майна десятину (1/10 частину) для бідних, сиріт, немічних, багатодітних та перестарілих. Безумовно, що процес християнізації Володимиром Стородавньої Руси позитивно вплинув на усі сфери суспільного життя в тому числі й на подальший розвиток нових форм благодійництва, у формуванні яких безпосередню участь приймала церква – церковно-монастирської та парафіяльної. Дуже чітко про це наголосив філософ Є. Емерсон вважаючи, що «матір'ю філантропії є релігія».

Крім князя Володимира у літописах згадують синів Володимира – Ярослава Володимировича (Мудрого) і Мстислава. Прославився своїм злидарелюбством і онук Ярослава Мудрого – великий князь Володимир Мономах, підтвердженням чого є його всесвітнє відоме «Повчання дітям», у якому він постає як захисник слабких і убогих.

З часом Запорізька Січ як вільна республіка, так само започаткувала самобутні зразки благодійних установ та прояви соціальної опіки на теренах України другої половини XVI – кінця XVIII століття, утворивши за оцінками науковців особливий стиль, так зване «Українське бароко» або «Козацьке бароко» (М. Драган, В. Залозецький, В. Щербатівський), що передбачало будівництво величних церков, монастирів, шкіл. Дійсно, що «нема того нового звичаю, який не був би старим» (Д. Чосер). Слід звернути увагу сучасних дослідників на той факт, що на початку XX ст. на теренах російської імперії, до складу якої в ті часи входила і Україна, діяли різноманітні благодійні заклади і, в першу чергу, урядового характеру. Після розпаду радянської держави процес відродження благодійності рухається досить повільно і складно, що пояснюється як об'єктивними так і суб'єктивними причинами.

Необхідно зауважити, що в теперішній час дослідження цього духовного прояву суспільства доречно виконувати вже не тільки в історичній площині, аналізуючи вчинки князів X-XVII в.в., але й репрезентувати прояви благодійності в сучасному територіальному ракурсі. Безумовно, що відродження традицій приватної благодійності у філософії та культурі сучасності у будь-яких формах потребує забезпечення методологічним апаратом благодійних організацій, що вже мають місце практично в кожному регіоні України («За майбутнє України», «Джерело Дніпра», «Допомога Дніпра», «Майбутнє» та багато інших) з метою в подальшому організації їх системної роботи. Необхідно підкреслити, що практично в кожному регіоні сучасної України збереглося багато фактичного архівного матеріалу щодо проявів приватної благодійності з боку видатних постатей та представників купецтва і промисловців, громадських діячів і науковців, які були, в свою чергу, представниками різних національностей, віросповідань, станів. Репрезентація діянь благодійників минулого, в свою чергу, сприятиме формуванню в економічно найбільш успішної частини суспільства особистої духовної культури, здатної на доброчинність, благодійність, жертвовність, щирість. Тобто благодійність у теперішній час є вже не тільки фінансовим ресурсом, але й відбиттям соціальних спрямувань успішної, духовної і патріотично налаштованої частини суспільства водночас.

У новому контексті соціокультурних традицій на початку XXI ст. концепт благодійності та її генезис, безумовно, знаходить свою реалізацію в нових проявах і якостях, але головне тлумачення цього поняття лишається незмінним, це – безкорисливе надання допомоги потребуючим.

На наш погляд доречно нагадати вічні істини, що прописані у «Книзі Еклезіаста або ж Проповідника, сина царя Давіда, царя Іерусалима»: «Що було, те й буде, і що робилося, те й робитиметься, і немає нічого нового під сонцем!» (див.:Екл. 1:5-9).

Троїцька Олена, Авдимирець Наталія

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Характеризуючи сучасний життєвий світ, слід зазначити, що проблема духовного становлення людини сьогодні є надзвичайно важливою, оскільки сучасна людина значною мірою відчужена від власного внутрішнього світу і духовних потреб та цінностей, які складають основу людського буття. Стає очевидним, що усі різноманітні зовнішні прояви духовної сутності людини ускладнюються недостатньою розробленістю цільових установок, принципів, потенціалу культурно-освітніх та педагогічних засобів.

До надзвичайно важливих теоретичних пошуків розв'язання зазначеної проблеми слід додати урізноманітнення і ускладнення культурних практик особливою соціальною данністю, що отримала назву «дискурс» (від лат. *discere* і фр. *discourse*). Дискурс, як можливий і альтернативний світ, в якому діють свої правила, власні уявлення про істину, що складається з певних подій, їх учасників, контекстів, в яких розгортаються комунікація, інформація щодо подій та їх оцінок, тобто створюється певний «світ» – «мова в мові».

Відомий філософ Ю.Габермас, характеризуючи парадигмальні зміни у філософії постмодерна, пише: «Саме такий глибокий перелом означає і зміна парадигми від філософії свідомості до філософії мови. Якщо раніше мовні знаки вважалися лише інструментом і аксесуаром уявлень, то тепер міжцарів'я символічних значень отримує власну гідність...Благотворний вплив мали скептичні поняття розуму, які, здається, "протверезили" філософію і водночас підтвердили її роль як берегині раціональності» [2, с.10– 11].

У сучасних умовах, на нашу думку, слід актуалізувати ідею діалогу, який дотепер залишається за межами розгортання актуальних мовно-культурних проблем і часто підпадає під трансформацію знання у різноманітні інформаційні констеляції, у неінтелектуальні процедури тощо. У той же час, функціональне призначення діалогу – сприяння розумінню – постає якраз способом осмислення дискурсу «в розмаїтті його голосів» та теоретико-аналітичною процедурою наукового аналізу комплексу проблем із акцентуванням розсудливих, логічних, понятійних елементів та засобів, проліферацією й комплементарністю підходів, інтерпретаційною проникливістю, ціннісною співвідносністю, риторичною силою тощо.

Більш того, якщо розуміти дискурс буквально – блукати – як «усно або письмово артикульовану форму об'єктивації змісту свідомості, що зумовлена домінуючим у певній соціокультурній традиції типом раціональності [3], то дискурс завжди регламентується соціокультурними кодами (правилами, цінностями, етосом) певної соціальної практики (освіти, науки, права, медицини, політики, економіки, релігії тощо) і не може не поставати таким.

У такому розумінні науковий дискурс у діалозі зорієнтований на раціональну організацію комунікації та її соціальну ефективність, проте його репрезентанти зобов'язані «знімати» ідеологічні та світоглядні суперечності й здійснювати проліферацію принципів когнітивності, рефлексивності та предметності, забезпечувати високу логічну культуру, цільову єдність і взаємодоповнюваність позицій суб'єктів діалогу, а також науковість і історичність, емоційно-психологічну підтримку тощо.

Не можна у цьому сенсі оминати увагою традицію філософського дискурсу в діалозі, яка має багату історію і яка весь час відрізнялась від усіх інших дискурсів принциповою плюралістичністю, поліфонічністю,

розмаїттям гносеологічних, онтологічних, методологічних, ціннісно-сміслових концептів, що зберігають дефінітивну коректність, прозорість, логічну когерентність та смислове значення.

У такому контексті філософський дискурс у будь-якому діалозі має перевагу, оскільки він презентує вищий ступінь рефлексії, осягнення сутності предмета діалогу, спираючись на філософські категорії та універсалії. Саме категорії як «найбільш загальні поняття тієї чи іншої галузі знання, науки слугують для скорочення досвіду знаходження предметних відношень, розчленування і синтезу дійсності... та універсалії, до яких належать суще, єдине, істинне, благо» [1, с.522], дозволяють визволити сутність явищ, навколо яких розгортається діалог, від денотатів і конотатів інших дискурсів, від перебільшення ролі емоційних контактів, адже емоції можуть як збільшити ефект переконливості, так і знівелювати «голос» раціональних аргументів.

У сучасних умовах переходу від «просвітницької» парадигми навчання і виховання до культурно орієнтованого розвитку людини, який включає усі різноманітні дискурси, як впливові чинники розвитку та формування особистості, яка має стати духовно збагаченою і здатною усвідомлювати смисл власної та іншої культури, слід визнати доцільною і конче потрібною стратегією діалогічної взаємодії. Діалог слід представити як категорію людиномірності, тобто такий діалог, що розгортається у різних життєвих сенсах (гендерному, етнічному, соціально-віковому, освітньо-культурному тощо), як справжню різнобічну взаємодію суб'єктів комунікації (суб'єктів пізнання і суб'єктів діяльності), як спосіб встановлення цілісності буття людини.

У якості пошуку методологом дослідження діалогу в дискурсивних практиках слід розгорнути міркування щодо діалогу за наступними напрямками:

- пошук іманентної природи діалогу, що запобігає його фрагментарному розгляду, забезпечує незаангажованість «об'єктивністю», дозволяє використовувати в аналізі діалогу латеральне і можливісне мислення;
- філософська рефлексія, яка на відміну від редукованих наукових описів, представляє діалог повноцінним життєвим явищем, презентованим у конкретних подіях конкретних людей, адже, філософія є мистецтвом формування, “винаходу”, вироблення концептів;
- концептуалізація і пошук смислів, що «відсувають» кордони очевидного та розкривають найнеймовірніші ситуації і сценарії людського життя;
- дискурсивне наповнення діалогу і доповнення дискурсами когнітивно-комунікативних практик;
- здійснення управління дискурсивними практиками на основі конструктивних стратегій, урахування контекстуальності, метафізичної спрямованості тієї чи іншої культурної ідентичності;
- орієнтація теоретико-методичного супроводу діалогу в дискурсивних практиках на філософствування як інформативний процес, в якому трактування інформації зменшує обсяг невизначеності, збільшує обсяг і розмаїття об'єктів осмислення, використовує якомога більший обсяг компонентів інформації (джерело, лінія зв'язку, приймач, передавач, адресат, джерело перешкод тощо), використовує інформацію, що за сенсом є правдивою, глибинною, новою, надійною, за цінністю – повною, точною, оперативною, оптимальною.

Цей супровід має базуватися на філософствуванні як оцінки інформації і екзистенції в діалозі та на філософській критиці (встановлення цінності поглядів, позицій, інтерпретація, переосмислення ідей, постулатів тощо). Саме в такий спосіб діалог буде запорукою перспективних досліджень і практичних перетворень, які б запобігали «ері глибокого мовчання».

Список використаних джерел

1. Булатов М. О. Філософський словник / М. О. Булатов. – К.: Стилос, 2009. – 575 с
2. Габермас Ю. Постметафізичне мислення. Nachmetaphysische Denken /Пер.з нім.В.Купліна. – Київ:

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТЕОРІЇ ТУРИЗМУ ЯК СОЦІАЛЬНОГО ФЕНОМЕНУ

Хливнюк Тетяна

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

В умовах глобалізації сучасне суспільство вплетене у складну мережу процесів кроскультурної комунікації, формуючи модерні форми туристичної діяльності. В контексті цивілізаційного розвитку і все більшої відкритості кордонів між державами сучасна людина отримує майже необмежені можливості контактувати з представниками інших культур. [3]

Основна ідея античних філософів, що полягала в розгляді спілкування як вираз соціального інстинкту людини, що змушує людей не лише об'єднуватися в співтовариства, а й вирушати в подорожування, мандри. До особливостей подорожей персонажів античного світу переважно відносять духовно-культурний, безкорисливий характер, що знайшло відображення у динаміці та енергії внутрішнього світу творів багатьох мандруючих мислителів античності. Епоха Середньовіччя засвідчила значну зміну духовних планів, відбивши замкненість зовнішнього та внутрішнього світів сучасників цієї епохи. У теологічних вченнях Св. Августина і Фоми Аквінського також описується зародження паломницького туризму, дається релігійна інтерпретація сутності таких подорожей. [2]

З есея Ф. Бекона "Про подорожі", вже можна дізнатися про розширення горизонтів туризму як організованої форми здобуття і розширення кордонів освіти в Новому Часі, які остаточно закріпилися змінами в суспільному житті часів буржуазних перетворень. Значно ускладнившись, вже як масове суспільне явища, туризм стає об'єктом активного дослідження соціальних наук на межі XIX-XX століть, що призвело до виникнення туризмології у другій половині XX століття.

Особливо важливими, в контексті сьогодення нам видаються роботи Дж. Уррі про феномен туризму як соціальну практику сучасного шляху пізнання світу, як форму дозвільної активності, що протиставляється практиці повсякденного життя. Дж. Уррі ввів в методологію вивчення туризму термін-метафору «туристський пильний погляд» (tourist gaze), що припускає всю сукупність пізнавальної діяльності туристів, а також її відмітні особливості, зазначаючи, що об'єкти туристської уваги включають в себе "різні форми соціальної стереотипізації». [6, с. 82]

В контекстах глобалізаційного поширення стандартів сучасних транснаціональних корпоративних структур проблематика туризму знаходить соціально-філософське трактування в теорії комунікативної дії Ю. Габермаса – як суб'єктно орієнтованої соціальної комунікації. [9, с. 125]

Сьогодні можна стверджувати, що туризм розвивається як специфічний різновид соціальної філософії, який за допомогою філософських категорій і понять рефлексує як соціоекономічний та соціокультурний феномен, обґрунтовуючи загально методологічне підґрунтя теорії туризму (туризмологію). [4]

Інтегративна взаємодія філософії туризму з іншими соціогуманітарними профільними дисциплінами відслідковується в дисциплінах економіки туризму, соціології туризму, психології та педагогіці туризму та туристській праксеології (теорії практичної діяльності в туристській сфері). [8]

Сьогодні існує багато визначень туризму. У великому тлумачному словнику сучасної української мови туризм визначається як «подорожі, які здійснюються за певними маршрутами по своїй країні або за кордоном; поєднують відпочинок з пізнавальною метою, у ряді випадків мають елементи спорту. Тимчасовий виїзд людини з місця постійного проживання в оздоровчих, пізнавальних або професійно ділових цілях».[1]

Як можна стверджувати з надзвичайно широкого кола наукових праць, присвячених туризму, це поняття означає широке коло предметів діяльності, що протиставляється звичайній, утилітарній, практичній діяльності і характеризується переживанням задоволення від самої туристичної діяльності, самого процесу туризму.[10] Важливим для туризму є стан духовної активності людини, різноманітні форми її актуалізації.

У філософському контексті розглядаються і парадоксальність й соціальна цінність, не утилітарність, легковажне і серйозне ставлення, освоєння людьми різних своїх можливостей і трансцендентність людини у процесі освоєння ролей і статусів у туристичній діяльності. [5]

Як самопроекція розвитку особистості, туристична діяльність створює умови для включення індивіда у складні переплетіння освоєння туристичного сервісу та соціальних зв'язків, пробує проектувати таку модель життєдіяльності, в якій акцентується вимога вільного самоздійснення індивіда у кожній конкретній ситуації.[8]

З філософського огляду на історію цивілізаційних формувань і міжкультурних стосунків, туризм можна розглядати як найважливішу умову природного розвитку людської історії, осмислення всезагального та особливого, як фундаментальних вимірів людського способу буття.

Відтак туризм являє собою складне соціально-економічне явище, на яке істотно впливає економіка, політика, соціокультурне середовище, особливості географічного положення країни і демографічний фактор.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: бл. 250000 сл. / В. Т. Бусел (уклад. та голов. ред.). – К.; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2005. – 1728 с.
2. Олексенко Р. І. Релігійна соціалізація особистості підприємця / Р. І. Олексенко // Гілея: науковий вісник. - 2015. - Вип. 99. - С. 230-233.
3. Олексенко Р. И. Экономический механизм государственного регулирования туристической отрасли Украины / Р. И. Олексенко, Н. П. Гостева // Современный научный вестник.- 2013. - № 13. - С. 5-15.
4. Пазенюк В.С. Філософія туризму: Навч. посібник- К.:Академвидав, 2008. - 280 с.
5. Попович М. В. Туризм як феномен культури. Всеукраїнський круглий стіл "Філософія туризму". К., 2002.
6. Урри Д. Туристическое созерцание и «окружающая среда» // Вопросы социологии. №7. - М., 1996. - с. 70-100;
7. Федорченко В.К., Мініч І.М. Туристський словник-довідник: Навчальний посібник. — К.: Дніпро, 2000. — 160 с.
8. Федорченко В.К. Педагогіка туризму / Федорченко В.К., Фоменко Н.А., Охріменко М.І., Цехмістрова Г.С. . – К.: Вид. Дім «Слово», 2004. – 296 с.
9. Хабермас Ю. Отношения между системой и жизненным миром в условиях позднего капитализма / Ю. Хабермас // THESIS . – Весна 1993. – Т. 1. – Вып. 2. – С. 123-136.
10. Харрис Г. Стимулирование международного туризма в XXI веке : Пер. с англ. / Годфри Харрис, Кеннет М.Кац. - М. : Финансы и статистика, 2000. - 237 с.

ВОКАТИВ ЯК ВИРАЗНИК ЕСТЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УКРАЇНЦІВ

Черних О., Єрмоленко Світлана

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

Нині українці часто забувають звертатися до когось, використовуючи кличний відмінок (*Олено! Маріє! Ігорю! Остапе! Марино! Шановний друже! Пане Іване! Полковнику Іване Попелюх!*). Це призводить до порушення естетичних цінностей українців, які з діда-прадіда передавалися їм. **Актуальність** цієї розвідки є незаперечною, адже культура мовлення впливає на розвиток дружних стосунків між людьми різних соціальних, релігійних, національних, расових та інших прошарків.

Теоретичним підґрунтям розвідки стали праці вітчизняних і зарубіжних учених із дослідження вокатива, таких як О. Безпояско, Ф. Бацевича, П. Дудика, О. Ветрової, І. Вихованця, К. Городенської, С. Єрмоленко, А. Загнітка, І. Кучеренка, І. Матвіяса, О. Єсперсена, О. Потебні, М. Скаба, Є. Тимченка, К. Шульжука, В. Явора та ін. (із формально-граматичного і семантико-синтаксичного боку); І. Бойка, Ю. Вольської, М. Гринишин, Н. Данилюк, О. Межова, А. Каратаєвої та ін. (із функціонально-структурного боку).

У своєму науковому дослідженні ми тлумачимо “вокатив, або кличний відмінок”, посилаючись на С. Єрмоленко: “Вокатив, або кличний відмінок, – форма іменника, що називає особу (персоніфікований предмет), до якої звернена мова. Іменники І-ї відміни у кличному відмінку мають закінчення –о, –е/–є, –ю. Напр.: *жінко, мамо, Насте, земле, Галю, кумцю*. Іменники II-ї відміни у кличному відмінку мають закінчення –е, –у/–ю, –и. Напр.: *чоловіче, сину, батьку, лікарю, Господи*. Основна синтаксична функція – роль звертання, слова-речення” [1, с. 76].

Традиційна граматики сучасної української літературної мови нерідко не визначають чіткого статусу вокатива в системі відмінків. Натрапляємо на таку кваліфікацію цієї форми: “У сучасній українській мові є шість відмінкових форм <...> Крім того, <...> у систему відмінкових форм включається також клична форма, вживана для вираження звертання. Відмінки є такі: називний, родовий, давальний, знахідний, орудний, місцевий, (клична форма)” [2, с. 76] і “Що ж до кличної форми, то вона протиставляється формі називного відмінка, її неможливо розглядати поза відмінковою парадигмою” [2, с. 74]. У подібному тлумаченні шість одиниць виступають як відмінки, а один компонент – як відмінкова форма. У терміні “клична форма” поєднано дещо, властиве відмінкам, і дещо їм не властиве. Наведена думка І. Матвіяса ним же заперечена в пізнішій праці: “З огляду на певну специфіку кличного відмінка порівняно з іншими <...> цей відмінок часто (зокрема, в шкільних підручниках) називають кличною формою і до відмінків не зараховують, хоч для цього нема переконливих підстав” [3, с. 22].

Виразником вокатива переважно є назви істот. В іменниках першої відміни він виражаються флексіями –о, –е. Флексію –о мають іменники твердої групи: *сестро, товаришко*; флексію –е (орфографічно –є) мають іменники м’якої групи з основою на [j]: *Надіє, Маріє* (фонетичною транскрипцією [надїє], [марїє]). Закінчення –у (орфографічно –ю) мають деякі пестливі імена жіночого роду: *Галю, Марусю, доню, матусю*.

Вокатив можуть мати й іменники, що означають назви неживих предметів: *земле, діброво, зоре*.

Вживання вокатива у назвах неживих предметів має значення риторичне, як один із поетичних засобів персоніфікації, оживлення образу.

Вокатив іменників чоловічого роду виражається флексіями –у, –е. Флексію –у мають іменники твердої групи з суфіксами –ик, –ік, –ок, –к (о), мішаної групи з основою на шиплячий (ж, ч, ш, щ): *батьку, дядьку, синку, техніку, механіку, коніку, соловейку, товаришу, слухачу, читачу*; деякі несуфіксальні іменники: *тату, сину, діду*. Флексію –у (орфографічно –ю) мають іменники м'якої групи: *учителю, учню, ковалю, секретарю, Івасю, Корнію, місяцю*. Флексію –е мають всі інші іменники чоловічого роду:

а) іменники твердої групи, крім утворених з суфіксами –ик, –ік, –ок, –к (о): *майстре, інженере, професоре, брате, Іване, Михайле, друже, хлопче, шевче, кравче*;

б) іменники мішаної групи з кінцевим приголосним –р: *тегляре, маляре*.

Іменники другої відміни середнього роду у звертаннях мають форму називного відмінка: *місто, море, поле*.

Якщо звертання складається з двох слів: іменника чоловічого роду, який означає загальну назву, та власного імені, тоді власне ім'я може мати вокатив із відмінковим закінченням, або форму називного відмінка: *друже Олександр* і *друже Олександр*.

Іншомовні імена та іменники, що мають на кінці г, к, х, вживаються в звертаннях у формі називного відмінка або мають вокатив із закінченням –у, напр.: *Жак, Людвіг, Фрідріх* або *Жаку, Людвігу, Фрідріху* [4, с. 245].

У вокативі іменники третьої відміни майже не вживаються. Лише зрідка – переважно в поезії (як персоніфікації) – трапляється: *радосте, юносте, пече, ноче, любове, нехвороще*.

Вокатив іменників четвертої відміни має закінчення називного відмінка і в однині, і в множині, але вона майже не вживається, напр.: *плем'я, племені, хлоп'я, хлоп'ята, дівча, дівчата, ім'я, імені*.

У багатьох лінгвістів на матеріалі різних мов явно чи приховано відчуваємо кваліфікацію вокатива як певною мірою “ущербного”. Пор., таке висловлювання О. Єсперсена: “У деяких мовах, наприклад у латині, він (вокатив) має особливу форму, а тому повинен вважатися окремим відмінком. Проте в більшості мов він збігається з називним відмінком, і тому не потребує окремої назви. Кличний відмінок там, де він існує, вказує на те, що іменник ужитий як друга особа і що він стоїть поза реченням бо сам по собі утворює речення. Він має пункти дотику з наказовим способом; про нього можна також сказати, що він виражає спонукання” [5, с. 211]. Зважаючи на те, що у формах середнього роду й множині український вокатив збігається з називним, тобто він у цих формах морфологічно не вирізняється, М. Затовканюк кваліфікує його як відмінок, “дефектний” з погляду категорійно-морфологічного [6, с. 150].

Така кваліфікація применшує роль цієї грами в синтаксичній структурі сучасної української мови і не враховує сукупності морфологічних, формально-синтаксичних, семантико-синтаксичних і комунікативних характеристик для вокатива, а тому не вирізняє його в системі грамам морфолого-синтаксичної категорії відмінка.

Ми вважаємо, недоречно вважати вокатив “ущербним” або “дефектним”, тому пропонуємо вивчати вокатив із різних боків: формально-граматичного, семантико-синтаксичного і функціонально-структурного. Отже, естетичні цінності вокатива сучасної української мови потрібно пропагувати серед студентів й учнів, щоб зберігати зв'язок між різними поколіннями.

Список використаних джерел

1. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови). Ін-т укр. мови НАН України. К. : Довіра, 1999. 431 с.

2. Сучасна українська літературна мова : Морфологія / За ред. І.К. Білодіда. К. : Наук. думка, 1969. 583 с.
3. Матвіяс І. Г. Іменник в українській мові. К. : Рад. шк., 1974. 184 с.
4. Жовтобрюх М. А., Кулик Б. М. Курс сучасної української літературної мови : Підручник для факультетів мови і літератури педагогічних інститутів / Ч. 1. К. : Радянська школа, 1965. 423с.
5. Есперсен О. Філософія граматики / The Philosophy of Grammar // Серія : Лингвистическое наследие XX века. Издательство : КомКнига, 2006. 410с.
6. Затовканюк М. Словоизменение существительных в восточнославянских языках. Praha : Univ. Karlova, 1975. 194 с.

ФІЛОСОФІЯ ЯК ОСНОВА СВІТОСПРИЙНЯТТЯ

Чигрін Інна, Жарков Віктор

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Ще у XVIII столітті прусський міністр Цедліца «прививав» своїм підлеглим повагу до філософії наступним чином: «Студент повинен засвоїти, що після закінчення курсу наук йому доведеться бути лікарем, суддею, адвокатом тощо. Лише кілька годин на добу, а людиною – цілий день. Людина повинна бути всебічно освіченою, культурною, розвиненою. Це досягається вивченням наук за спеціальністю, читанням науково-пізнавальної, художньої літератури, газет, журналів, розвитком музичного та художнього смаку, практичних навичок і умінь. Філософія стоїть ніби в центрі всього цього потоку освітніх і виховних завдань». [3, с. 95]

Відомо також, що й Г. В. Гегель в XIX столітті особисто розробив і апробував триступеневий курс філософії для гімназистів, називаючи його Philosophische Propede, вважаючи, що головна його мета – це розвиток розуму учня і навчання філософствування. Ось чому, на погляд, багатьох фахівців – і філософів, і педагогів – поряд зі спеціальними знаннями середня й вища освіта повинна давати солідну філософську підготовку».[1] Філософія - не тільки досвід узагальнення досягнутого суспільством рівня пізнання і історичного розвитку (не тільки, якщо згадати відоме визначення – епоха, схоплена в думці), це ще й певний сенс, що задається самим філософом. Будучи пізнанням світу в його найбільш загальних і фундаментальних принципах, вона є також самопізнанням людини. Філософ хоче створити таку картину світу, в якій знайшлося б місце і йому самому.[7, с. 290-317]

Багато великих філософів, починаючи з Геракліта, зізнавалися, що, створюючи свої вчення, вони шукали себе. А Гусейнов, на нашу думку, вірно стверджує, що вже цей досвід показав, насамперед, що суспільна значущість філософії визначається вже наявністю людей, яких хвилюють філософські проблеми і підходи до життя. Філософія існує близько 3000 років і ніхто ніколи не знав, навіщо і для кого вона потрібна. Проте вона існувала. Завжди знаходилися люди, які займалися нею. Завжди знаходилися люди, які були готові слухати філософів і ставити їм питання, хоча завжди знаходилися люди, які не розуміли філософії і часто ставилися до неї негативно. [4] Однак це не спростовує того, що саме філософія розвиває думку, здатність мислити критично. У цьому сенсі філософія – найважливіший загальноосвітній предмет, і ніде у світі це не піддається сумніву.[8] Як можемо бачити, курс основ філософії передбачає формування загальних уявлень про філософію і її історію. Це те, що повинна знати кожна культурна людина. Самі по собі ці знання вчать людей не філософії як такій, а лише тому, що розуміли під філософією інші люди. Таким чином людина філософствувати не навчиться, але позитивне знання про неї вона отримати може. [2] Вчені стверджують, що «впровадження

елементів філософської освіти не лише на рівні університетів, але й у школі, є життєво необхідним для українського суспільства сьогодні»[11], хоча на практиці освітній процес зводиться до отримання, переробки і перевірки засвоєної інформації у вигляді відомих методик тестування.[10]

Однак дослідники вважають, що викладання філософії на цьому рівні не повинно копіювати університетську філософію, адже «нема чого соромитися, щоб на цьому рівні філософія викладалася як популярна історія». [5,6]

Хоча пошук істини в ході діалогу і полілогу далеко не завжди входить в сучасні освітні програми, внаслідок чого старшокласники, як правило, не володіють навичками ораторів, учасників дебатів або дискусії, уже сьогодні є вітчизняні розробки, зокрема, методика «Філософія для дітей» та однойменний підручник, розроблені Наталією Гавриш та Оленою Ліннік [2], навчальна програма «Мудрі розмови» Людмили Криворучки.[8]

Разом з тим оволодіння даними навичками може бути організовано за принципом сократовських бесід, побудованих за моделлю філософських шкіл давнини. Адже сучасний етап розвитку суспільства формує інноваційну особистість як конкретний соціальний тип. У цих бесідах, як правило, обговорюється питання: що є справедливість? що таке мужність? що таке прекрасне? що таке знання? і т.д. В ході бесіди з'ясовується, що звичайні традиційні уявлення суперечливі і неясні, у різних людей існують різні думки про один і той самий предмет. Так поступово з'ясовується відносна цінність таких речей, як багатство, здоров'я, краса і т.д., які корисні людині, якщо він вміє користуватися ними розумно, але можуть принести нещастя і шкоди, якщо користуватися ними нерозумно. Саме розум виставляється як справжня і абсолютна цінність для індивіда, розум, який осягає сутність речі і дозволяє людині діяти відповідно до цієї сутності, який стримує і приборкує пристрасті, спрямовує до істинного блага і справедливості. В умовах глобалізованого і техногенного світу Сократовські вислови: «Пізнай самого себе!» І «Я знаю те, що нічого не знаю!» набувають нову значимість: вони налаштовують людину на діалог з самим собою і світом, на пізнання протягом всього життя, що в умовах технократичного світу дозволяє йому залишатися власне Людиною.

Світоглядний вибір людини – це перш за все його духовно-практичний вибір. Філософія може сприяти усвідомленості цього вибору, зміцненню його, надаючи до використання в цих цілях вироблених в ній досить розвинену мову, на якому світоглядні проблеми докладно обговорювалися і обговорюються, а також отримують своє обґрунтування. Ми можемо виснувати, що філософія прагне раціональними засобами створити гранично узагальнену картину світу і місця людини у ньому, досліджуючи пізнавальне, ціннісне, соціально-політичне, моральне й естетичне ставлення людини до світу.[9] Перший з них (сократо-платонівський) виражає людську відкритість світові можливостей і тим самим орієнтує на діалог з реальністю; другий (аристотелівський) тлумачить філософію як науку про суще і тому вбачає головне її завдання в осягненні істини. Софійний спосіб філософствування реалізує себе в діалектичному методі, він бере за норму плюралізм, поліфонію, творче розмаїття людської думки.

Тому можна сказати, що розроблена і теоретично обґрунтована думка або теорія діяльності людини в кожній галузі, як правило, складається за участю філософії. Нужда в зверненні до філософії, до її мови і методів відповідає, таким чином, потреби в усвідомленні і обґрунтуванні світоглядного вибору за допомогою доводів розуму. Вона набуває особливо важливого значення в тих випадках, коли світоглядні позиції втрачають цілісність і безпосередню достовірність, коли виникає напруга і неузгодженості в житті суспільства і людини, стають очевидними конфлікти в культурних системах і соціальних інститутах.

Очевидно, що філософський підхід до дійсності сприяє соціалізації індивідів – як на шляху перетворення думки в систему знань, так і їх креативних навичок за допомогою діалогу і дискурсу. Адже при

всій своїй неповторній індивідуальності – і біологічній, і культурній – людина є істота і «родова», і «суспільна». Вона може існувати у цій якості в сучасному світі лише за умови усвідомлення потреби і наявності можливостей відтворення себе та взаємодії з собою подібними. Тому творчий момент в філософствуванні як мисленнєвому засобі соціалізації індивідів упродовж еволюції людства, криється в його можливості не починати знову і знову з «нуля» культури мислення і пізнання, не допускати тих же помилок, яких не уникли попередники – спільноти і конкретні люди. І це надає філософії не лише гуманістично-антропологічного виміру, але й дозволяє вести мову про творче ставлення до процесів усвідомлення і перетворення дійсності.

Список використаних джерел

1. Балашов Л. Е. Философия. М., 2012. <http://balashov44.narod.ru/RUKOP1.htm>
2. Гавриш Н. Лінник О. Цікава філософія для дітей: методичний посібник для творчих педагогів і батьків дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. - Київ: Радугин А.А. Философия / А.А. Радугин. - М.: Центр, 2001. - 272 с
3. Гулыга А. В. Кант. М., «Молодая гвардия», 1977. 304 с.
4. Гусейнов А.А. Все о том же – кому и зачем нужна философия? [Вопросы философии, 2017, № 7. vphil.ru/index.php?option=com_content&task...
5. Молодыхенко В. В., Олексенко Р. И. Информационное общество, как императив современности. / В. В. Молодыхенко, Р. И. Олексенко // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. - 2014. № 4. С. 31-37.
6. Олексенко Р. И. Философия устойчивого развития в эпоху глобализации / Р. И. Олексенко // Гилея: научный вестник. - 2015. - Вып. 100. - С. 175-179
7. Презентація програми Культурний Проект Діти / Діти в місті Київ <https://kyiv.dityvmisti.ua/.../prezentatsiya-programi-kulturnij-proekt-diti/>
8. Смирнов А.В. Номинальность и содержательность: почему не критическое исследование «универсалий культуры» грозит заблуждением // Универсалии восточных культур. М.: Восточная литература, 2001. С. 290–317
9. Философия - Энциклопедия Кругосвет www.krugosvet.ru/taxonomy/term/37
10. Ясна І. Аналітичний звіт про круглий стіл "Ребрендинг філософії: від університету до ліцею" // Освітня політика: портал громадських експертів, 2015-07-08. - <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/448-kruglij-stil-rebrending...> (link is external).
11. Ясна І. Філософія у школі: світові взірці та український досвід. // Дні науки філософського факультету – 2016. Міжнародна наукова конференція "Дні науки філософського факультету – 2016", 20-21 квіт. 2016: [матеріали доповідей та виступів]: в 10 т. [під ред. А. Конверський] - Київ: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2016. - Т. 10 - С. - С. 156–158.

ФІЛОСОФУВАННЯ ЯК ТВОРЧЕ СПРИЙНЯТТЯ СВІТУ

Чумак Тетяна

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Пошук сенсів життя завжди був родовою ознакою існування людини. Знайомство зі світом, із собою в ньому, потреба у відповідях на вічні питання – життя і смерті, сенсів власного і суспільного існування, потреба

змінюватись і змінювати середовище свого існування спричиняють потребу на певних етапах життя людини в переосмисленні традиційних уявлень про світ, людину і цілі її існування. Суспільно-значимі і особистісні ціннісні орієнтири як ніколи важливі для молоді сьогоденного українського суспільства. Саме життя і знання змінюються настільки швидко, що багатоманітність сенсів людської діяльності потребує уміння розібратись у власних спонуканнях до дій. Багато явищ сучасного суспільного життя спонукають людину в молодому віці до природних сумнівів в істинності, ґрунтовності і спрямуванні людського знання. Бажання бути самобутньою людиною, яка вільно буде своє життя, неминуче веде кожного до потреби зрозуміти свою історію, закономірності своїх відносин з іншими людьми. На певному етапі життя кожної людини з'ясовується, що практичного глузду і навіть знань, отриманих у вивченні шкільних предметів, бракує для створення такої цілісної картини, прогнозування свого майбутнього. Повсякденне мислення – явище цілком природне і слушне у простих життєвих ситуаціях, але воно є безсилим, наївним і непереконаливим, коли потрібне глибоке і ґрунтовне знання суті справи. Однак, у культурі кожної розвиненої спільноти є достатньо зразків для молодого людини, що прагне стати освіченою. Зокрема, така галузь знань як філософія засвідчує існування специфічного стилю мислення, спрямованого на з'ясування сутності речей, сенсів людського життя. Тому не поверхнева, заглиблена думка, всебічний аналіз явищ, тяжіння до логічної аргументованості і переконливості висловлюваних суджень дозволяють нам вважати культуру філософствування необхідною рисою сучасної розвиненої людини. Будь-яка праця, що перетворює і удосконалює світ, вимагає генерування нових ідей і цілісного бачення проблеми. Отже, людина має бути свідомою щодо загальнолюдського значення своїх вчинків і праці незалежно від професії. На нашу думку, саме культура філософського бачення і дає творчий імпульс у кожній справі.

Багатоманітність сенсів людської діяльності потребує уміння молодого людини розібратись у власних спонуканнях до дій.

Аналіз наукових джерел дозволяє нам висувати, що при всьому багатоманітті філософування, цей спосіб мислення укладає особливу форму пізнання світу, що виробляє систему знань про фундаментальні принципи буття людини, про найзагальніші суттєві характеристики людського ставлення до природи, суспільства та духовного життя у всіх його основних проявах. Філософування завжди спрямоване на досягнення сенсів людської діяльності, які в свою чергу керують усім життям людини, її діяльністю і мисленням.[1]

Філософське мислення розкривається у найрізноманітніших проєкціях і формах – і як знання про дійсність, і як відображення і форма суспільної свідомості тощо. Аналіз специфіки філософського знання в наукових і енциклопедичних джерелах дозволяє нам зробити висновок, що існує низка функцій філософування, які мають як індивідуально-особистісне, так і суспільне значення, а саме: світоглядна – оскільки філософія допомагає людині знайти й обґрунтувати свої життєві орієнтири, з'ясувати зміст і значення життєвих пріоритетів та цінностей; пізнавальна – оскільки здатна озброїти людину орієнтирами в пізнавальній діяльності, критеріями та ознаками правильного руху на шляху до надійних, достовірних знань; культурна – адже сприяє формуванню культури людського мислення, виробленню критичної неупередженої позиції; соціальна – бо допомагає зорієнтуватися у складних, строкатих, розмаїтих проявах суспільного життя і виробити власну соціальну позицію; критична – що полягає в руйнуванні звичних стереотипів та забобонів, пошуку шляхів до більш вдосконаленого, людського світу; виховна – завдяки роздумам прищеплюється інтерес до пошуку і потягу людини до самовдосконалення, творчого підходу до життя.

Сучасна молодь має своє бачення проблем саморозвитку, однак цілком природно, що на певних етапах становлення людини вона починає серйозно цікавитися філософською проблематикою. [3,4]

Користуючись специфікою філософського бачення світу, людина має змогу обмірковувати питання, що виходять за межі побутового, повсякденного знання, опанування філософського погляду на життя. Необхідна певна праця розуму і душі, оскільки цей підхід означає не просто уміння користуватися суворими правилами і набором знань, а спрямувати на те, щоб допомогти людині самій думати і самій вирішувати головні питання свого життя. [2]

Таким чином філософування – це творення людиною себе і свого місця у світі, адже якщо людина не намагається знайти своє місце, значить, вона посідає чуже, повторює вже відомі думки і робить справи, в доцільності яких не переконана особисто. Саме за допомогою філософії людина заявляє про своє бажання взяти на себе відповідальність за свідоме вирішення своєї життєвої долі.

Список використаних джерел:

1. Афанасьєва Людмила. Світоглядно-ціннісний потенціал соціальності людини як чинник гармонізації культурно-освітнього простору / Л.Афанасьєва // Versus (3). – 2014 – С.34-40.
2. Волков О. Г. Землянський, А. М. Історія філософії: практикум. МДПУ імені Богдана Хмельницького. – Мелітополь, 2014.
3. Олексенко Р.І. Глобальні проблеми філософії від Античності до сьогодення в дискурсі ринкових трансформацій / Р.І.Олексенко // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: у 6-ти частинах. Ч. 2: матеріали Дніпропетровської сесії ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю. 2013. – С. 148-151
4. Олексенко Р.І. Формування концепції креативної особистості як фактор креативно-знаннєвої економіки в умовах викликів глобалізації / Р. І. Олексенко // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2017. – № 71. – С. 118-126.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ДИСКУРСУ СТАВЛЕННЯ ДО ЇЖИ В УМОВАХ МІНЛИВОСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Шебанова Віталія

Херсонський державний університет

e-mail: vitaliashebanova@gmail.com

Донедавна харчова поведінка як певна система відносин особистості з їжею не була предметом вивчення психології. Вважаємо, що увага дослідників до різних ракурсів харчової поведінки засвідчує значний науковий інтерес до цієї проблеми. Зокрема, дослідження таких аспектів повсякденного життя, які пов'язані з кухнею, гастрономією, з організацією та правилами харчування, процесом споживання їжі, з гармонічними або негармонічними (порушеними) відносинами з їжею, може свідчити про соціальну динаміку культурних уявлень. До того ж це свідчить, що науковці, зокрема психологи, перестали вважати, що харчова поведінка є лише низинною інстинктивною поведінкою, пов'язаною з задоволенням біологічної потреби, а є повноцінним предметом уваги сучасної теоретичної і практичної психології – загальної, етнічної, клінічної/медичної, психології тілесності, девіацій тощо. Разом з тим, Л. С. Виготський, ґрунтуючись на основних положеннях культурно-історичної концепції вищих психічних процесів наголошував на тому, що будь-які наукові розвідки щодо поведінки людей повинні досліджуватися у тісному взаємозв'язку з тенденціями історичного, соціокультурного й етнічного розвитку, в аналізі структури й динаміки інструментальних актів психіки

людини. На думку автора, вивчати що-небудь історично це значить вивчати в русі [87, с. 62]. Іншими словами, кожна форма культурної поведінки є продуктом історичного і культурного розвитку людства, а отже, має розглядатися крізь призму культурного-історичного підходу.

Починаючи з 70-х років XX сторіччя реальність повсякденного життя та тілесних практик, у т.ч. пов'язаних з харчуванням та харчовою поведінкою, привернули увагу дослідників різних наукових дисциплін гуманітарного знання – філософів, соціологів, психологів та ін. (Т.І. Алексєєва, Г. Апполонська, Л. Ф. Артюх, А.К. Байбурін, Р. Барт, О.Ю. Барташук, Ф. Бродель, П. Бурд'є, Н. Еліас, С.О. Кириленко, К. Леві-Стросс, С.Д. Литвин-Кіндратюк, Е. Пікон-Ретегюю, В.А. Роменець, І. В. Сохань, Т.М. Титаренко, О. Устинова, ХФ. Фербер, М. Фуко та ін.).

Враховуючи обмеження тез за обсягом, ми не маємо можливості навести всі результати, що були отримані нами під час аналізу теоретико-методологічних підходів, тому лише оглядово зупинимося на ключових моментах, що є необхідними для розкриття питання та дозволяють зберегти внутрішню концептуальну єдність дослідження [].

Узагальнення низки соціально-психологічних та філософських наукових розвідок з психогенезу історії людства (М. О. Бутінова, Н. Еліаса, Л. Леві-Брюль, К. Леві-Стросса, М. Мід, Є. А. Подольської, В. А. Роменця, П. Д. Юркевича та ін.) щодо первісного періоду розвитку людства дозволяє стверджувати, що в період архаїчної культури, їжа, маючи сенс втамування голоду, ситості і задоволення наділялася магічним ореолом, і водночас мала статус найпершої форми власності, що гарантувала існування. «Потенції їжі» забезпечували власну спритність, силу, здоров'я, гарне полювання та інші можливості. Разом з тим, будь-яка трапеза в архаїчній культурі має побутову обрядовість (архаїчні ритуали, жертвоприношення), символічний смисл яких спрямований на те, щоб відкупитися від гріхів або вимолити щось важливе (здоров'я, благополуччя, дитину тощо). У ситуаціях, коли їжа наділяється високим семіотичним статусом, утилітарність їжі, як способу утамування голоду, «витісняється», відходить на другий план, натомість на перший – виходить саме сакральний смисл їжі. Такими є ритуальна їжа, архаїчні харчові табу, які зовсім не пов'язані з уявленням про живильну цінність або її можливу небезпеку.

Отже, харчова поведінка, як зовнішня і внутрішня активність щодо організації пошуку та прийому їжі, навіть з первісного етапу розвитку людства визнається не тільки засобом утамування голоду (як біологічної потреби людини), але й інструментальним актом психіки щодо регуляції індивідуального психічного стану під впливом різноманітних подій (як зовнішнього, так і внутрішнього характеру). Іншими словами така харчова активність набуває всеосяжної інтеграції у відповідних соціальних практиках.

Плеяда авторів (О. М. Галінська, Д. Б. Гутков, М. Л. Ковшова, В. В. Красних, Т. В. Цив'ян та ін.) розглядаючи *харчовий, кулінарний, гастрономічний коди культури визначають їх як архаїчну колективну (соціальну) пам'ять, знакову систему, котра, зберігаючи інформативні коди їжі, створює ціннісний символічний культурний текст, символізує харчову традицію, транслює різноманітні культурні значення їжі.*

Аналіз символічних значень їжі, яких вона набуває під час повсякденної діяльності та комунікації дозволяє виокремити наступні категорії: 1) їжа як засіб встановлення «спорідненості» (М. О. Бутінов); 2) їжа як засіб встановлення контакту і зв'язку з «чужими» (В. М. Розін) [336]; 3) їжа як ритуал, або атрибут обрядової діяльності, що відображається у календарних святах, звичаях та обрядах кожного народу, зокрема весільних, родильних, поминальних тощо (А.К. Байбурін, О.Ю. Барташук, Н.І. Кошель, В. В. Красних, Н. О. Устинова та ін.); 4) їжа як життєва необхідність містить два аспекти: організаційний (кухню/приготування їжі) і саме споживання їжі. У традиційному суспільстві всі елементи процесу прийому їжі (час прийому, особливості споживання, дотримання правил трапези тощо) є об'єктом пильного контролю й суворой регламентації; 5) їжа як

засіб виховання зумовлює виникнення особливих символічних смислів їжі – знаків заохочення (турботи, захисту, винагороди, любові, пошани), або навпаки, знаків покарання, відчуження і навіть смерті; б) їжа як засіб задоволення естетичної потреби. Вишукана, екзотична їжа асоціюється з символом достатку, добробуту, статусу, успішності.

Означені категорії засвідчують, що їжа, у процесі соціальної комунікації і внаслідок своєї знаковості, є психологічним феноменом – посередником, що встановлює трансцендентні зв'язки між тілом і духом, і пов'язує різноманітні дії щодо організації харчової практики з іншими практиками, відображає індивідуальні і культурні уподобання, специфіку смаку, соціальне положення.

На думку П. Бурд'є (родоначальника естетичної концепції смаку) та низки інших авторів (Ф. Броделя, С. О. Кириленко та ін.), формування «маркованого смаку» і «смаку як цінності їжі» стає фундаментом для виникнення соціальної диференціації європейського суспільства, оскільки цінність уміння насолоджуватися смаком їжі протиставлялася цінності одержувати задоволення від стану ситості. І навіть десакралізація їжі, котра відбувається у період модерну не означає її десимволізації, навпаки, їжа здобуває статусну функцію, яку виражає «ідея смаку».

Паралельно у суспільстві формується зв'язок між *ідеєю «гарного тіла», «гарної їжі», «стилю їжі», «статусної їжі»*. Простонародні традиції прийому їжі задаються *образом міцного та сильного тіла здатного виконувати важку та тривалу роботу* (орієнтація на відчуття ситості та на еталон міцного тіла). Відповідно для «простих людей» гарна їжа це така, що дозволяє швидко відновити втрачені сили (енергію) і зміцнює тіло, а також така, щоб її можна було їсти швидко, енергійно пережовуючи, не витрачаючи марно час. Серед поціновувачів витонченого (аристократичного) смаку, навпаки, панують інші ідеали їжі та тіла. При цьому ідея тіла визначає певні вимоги до якості й кількості їжі та до харчової поведінки. Впроваджуються ідеї цінності смаку їжі (на протигагу цінності стану ситості) та необхідності постійної уваги до тіла для його вдосконалення. Водночас відповідність «ідеалу тіла» та «ідеалу зовнішнього вигляду» розуміється як моральна гідність, а не відповідність – як тілесна розбещеність. Прийом їжі супроводжується багатьма ритуальними обмеженнями і чіткими правилами. Символічну цінність несе все те, що визначається як «оригінальне», «екзотичне» і дорого коштує. Цінності неможливого прошарку відкидаються, вважаються проявом грубого смаку, «їх» (простолюдинів) їжа вважається несмачною, грубою і дешевою.

Отже, набувши всеосяжної інтеграції у відповідних соціальних практиках, харчова поведінка стає формою колективної суб'єктності, феноменом культури, що формує опозиції як до тіла (струнке/огрядне, чисте/нечисте, здорове/хворобливе), так і до їжі (смачна/несмачна, приємна/неприємна, корисна/шкідлива) і стратегії харчової поведінки (прийнятна/неприйнятна, здорова/хвороблива). Особливості відносин з їжею, відмінності у стилях та патернах харчування у ситуаціях прийому їжі між різними класами сполучаються з різними способами турботи про тіло і закріплюються щонайменше у двох принципово відмінних життєвих стилях, що мають різні уявлення про смак і зовнішній вигляд тілесності.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский / Сост. Алексей Леонтьев. – М. : Эксмо, 2003. – 1136 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
2. Шебанова В. И. Тренинг нормализации пищевого поведения: Программа психологического сопровождения на пути к свободе от переедания. Практическое руководство / В. И. Шебанова. – Херсон : ПП Вишемирский В. С., 2014. – 394 с.

3. Шебанова В. І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма–патологія» : Монографія / В. І. Шебанова. – Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. – 612 с.
4. Шебанова В. І. Психологія харчової поведінки : дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / В. І. Шебанова. – К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2017. – 560 с.

ЗАНЯТТЯ ЯК ВАЖЛИВА ФОРМА ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПРИРОДОЮ

Шевельова Катерина

Науковий керівник: старший викладач Вахняк Н.В.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

e-mail: cattlester2009@gmail.com

Природа – невичерпне джерело духовного збагачення. Діти повсякчас у тій чи іншій формі спілкуються з природою, що сприяє формуванню в них необхідних знань про навколишній світ, розуміння його краси і неповторності, бережливого ставлення до всього живого. Ознайомлення дітей з природою – один із головних засобів їх розвитку, в процесі чого розширюється орієнтація дітей в навколишньому середовищі, формуються пізнавальні здібності, еколого-доцільна поведінка до природи.

Вже науково доведено, що природа сама по собі є великим вихователем й вчителем. Вміння бачити природу – це перша умова виховання у дитини відчуття єдності з нею та світом в цілому. Природа являє собою найважливіший фактор всебічного розвитку дитини, а тому процес ознайомлення дошкільників з природою направлений на здійснення морального, розумового, фізичного й естетичного виховання дітей.

Природі як засобу виховання дітей надавали великого значення чимало педагогів й мислителів минулого. Класики західноєвропейської прогресивної педагогіки (Я. Коменський, М. Монтессорі, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребель) вважали природу найважливішим фактором всебічного розвитку дошкільників. Так, наприклад, видатний чеський педагог Я. Коменський говорив, що людина – це частинка природи й вона має розвиватися за її законами, в усьому наслідувати її. Він вбачав в природі “джерело знань, засіб для розвитку розуму, відчуттів і волі” [2]. Природа, особливо в дитячому віці, підкреслювала М. Монтессорі, потрібна для розвитку розуму і тіла, для формування людини, оскільки вона належить природі. Найкращий спосіб зміцнити дитину – організувати її спілкування з природою [2].

Наукові розвідки зазначають, що природу, як засіб виховання дошкільників розглядали й вітчизняні педагоги Є. Водовозова, С. Русова, В. Сухомлинський, Є. Тихеева, К. Ушинський. У руслі сучасності, серед науковців, що займались означеною проблемою виокремимо: Г. Беленьку, В. Зєбзєєву, Л. Іщенко, Н. Лисенко, Л. Лупійко, В. Маршицьку, С. Ніколаєву, З. Плохій, Н. Рижову та інших.

Основною формою ознайомлення дошкільників з природою у процесі організованої пізнавальної діяльності було й залишається заняття. Сучасна дошкільна педагогіка надає вагомого значення заняттям: безсумнівно, вони чинять неабиякий позитивний вплив на дітей, сприяють посиленню їх особистісного й інтелектуального розвитку, поступово готують дошкільнят до навчання в школі.

Заняття еколого-природничого спрямування – це спеціально організований та регламентований дорослим процес формування екологічної компетентності, навичок природовідповідної поведінки,

природодоцільного користування, природоохоронної діяльності на основі наукових знань про природу [4, с. 172].

Робота вихователя на заняттях має поєднуватися з роботою поза заняттями, – тільки тоді малеча буде мати змогу засвоїти той великий об'єм знань і вмінь, який передбачає програма. Організовувати навчання слід так, щоб діти якнайбільше міркували, діяли, відповідали. Як доведено результатами дослідження такими заняттями є заняття милування природою, заняття-дослідження, заняття-відкриття, заняття-подорожі, заняття-мрії, на яких дітям надається можливість ділитися своїми почуттями, самостійно, але під керівництвом вихователя здобувати знання, мріяти. Такий підхід до організації занять забезпечує усвідомленість і міцність засвоєння дітьми знань. Бажано, щоб вони відбувалися на лоні природи, з використанням музики, образотворчого мистецтва, праці, елементів валеології [1].

Досить часто у науковій літературі зустрічається неповний перелік занять, що реально проводяться в закладах дошкільної освіти. Це динамічні, тематичні, інтегровані, комбіновані, комплексні, сюжетні, сюжетно-ігрові, літературні й художні заняття. Особливий інтерес викликають праці Н. Гавриш та К. Крутій, що розкривають види і типи сучасних занять.

В арсеналі кожного сучасного вихователя мають бути такі види нетрадиційних занять: *заняття-змагання* (вибудовуються на основі змагань між дітьми): хто швидше назве, знайде, визначить, помітить і т.д.; *театралізовані заняття* (розігруються міні сценки, які несуть дітям пізнавальну інформацію про навколишній світ природи); *сюжетно-ігрові заняття* (педагог входить в сюжетно-рольову гру як рівноправний партнер, підказуючи сюжетну лінію гри і вирішуючи таким чином завдання навчання). Сюжетно-ігрові заняття відрізняє наявність єдиної сюжетної лінії, що є стрижнем усього заняття та визначає його логіку. Ігрові елементи можуть бути представленими театралізацією, драматизацією, ігровими ситуаціями, рухливими, словесними іграми тощо [3, с. 116]; *заняття-гра* (ігрові ролі, ігрові правила, ігрові дії, підбиття підсумків гри. На відміну від попереднього виду, заняття-гра має тренінговий характер, діти вправляються у застосуванні тих чи інших способів дії, закріплюють, уточнюють чи поширюють набуті раніше знання) [3, с. 117]; *заняття-консультації* (коли дитина навчається “по горизонталі”, консультуючись у іншої дитини); *заняття-взаємонавчання* (дитина – “консультант” навчає інших дітей, допомагає їм – старша група); *заняття-сумніви* (пошук істини), (дослідницька діяльність дітей типу: тоне – не тоне, літає – не літає, плаває – тоне і т. д.); *заняття-подорожі*; *заняття-фантазії*; *заняття-концерти* (окремі концертні номери, які несуть пізнавальну інформацію); *заняття-діалоги* (проводяться по типу бесіди, але тематика вибирається актуальною і цікавою); *заняття типу* “Слідство ведуть знавці” (робота зі схемою, мапою групи дитячого садка, орієнтування за схемою з детективною сюжетною лінією); *заняття типу* “Поле чудес” (проводяться як гра “Поле чудес” для дітей, які читають на відгадування слів назв природних об'єктів); *заняття “Інтелектуальне казино”* (проводяться за типом “Інтелектуального казино” або вікторини з відповідями на питання: Що? Де? Коли?); *заняття-шоу* – використовують як вид підсумкового, зразково показового. Його можна зарахувати до розряду розваг, оскільки воно насичене різноманітними сюрпризними моментами, концертними номерами. Таке заняття, справді, приносить дітям задоволення, та нажаль розвивальний ефект його надзвичайно низький [3, с. 118].

Отже, виходячи з вище сказаного, можна зробити висновок, ознайомлення дітей з природою – це процес, довготривалий та систематичний, що спрямований на формування у дитини здатності до орієнтування в природному довкіллі, де дошкільник вчиться розрізняти об'єкти і явища природи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формується еколого-доцільна поведінка. Саме в дошкільному дитинстві закладаються основи світогляду особистості. Тому вихователь повинен постійно працювати над вдосконаленням занять з ознайомлення з природою в різних аспектах, ускладнювати й розширюватизміст навчання, здійснювати пошук

нових форм інтеграції різноманітних видів діяльності, способів привнесення гри в процес навчання, пошук нетрадиційних форм організації дітей.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В. Дошкільнятам про світ природи: старший дошкільний вік : навч. метод. посіб. / Г. В. Беленька, Т. С. Науменко, О. А. Половіна. – К. : Генеза, 2013. – 106 с.
2. Визначні особи в історії української педагогіки // Шлях освіти. – 2002. – №4. – с. 45.
3. Гавриш Н. Інтегровані заняття: Методика проведення. / Н. Гавриш – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.
4. Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація і зміст роботи: Збірник методичних матеріалів / [авт.-упоряд.: О. П. Долинна, А. П. Бурова, О. В. Низковська, Т. П. Носачова]. – Тернопіль: Мандрівець, 2011. – 480 с.
5. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою. Підручник для педінститутів / Н. Ф. Яришева. – К. : Вища школа, 1993. – 260 с.

РОЛЬ СУЧАСНОГО КОМУНІКАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПОВСЯКДЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Шевченко Ганна

Магістрантка спеціальності «Соціологія»

Активний технологічний розвиток, що відбувався протягом ХХ століття, послужило основою масштабного розширення комунікативних можливостей людини за допомогою використання нових технічних засобів, які змінювали форми і інтенсивність комунікації, породжуючи тим самим нові практики, змінюючи структуру взаємодії. Центральним моментом в цьому процесі стало народження і відкриття для широкого загалу на початку 90-х рр. глобальної інформаційної мережі Інтернет як сукупності об'єднаних між собою комп'ютерних мереж по всьому світу, що забезпечує можливість одночасної мережевої взаємодії з будь-якої точки планети. Специфіка Інтернету як технологічної бази опосередкованого спілкування і формована в даному контексті культурне середовище взаємодії стали основою для зародження нових форм і типів комунікації.

Комунікаційне середовище в світі піддається докорінним перетворень: виникають і привертають велику кількість учасників, обумовлені технологічним прогресом, нові комунікаційні канали, які, в свою чергу, змінюють модель комунікації і характеристики переданої інформації.

Актуальність теми дослідження пов'язана з тим, що:

- 1) внаслідок різкого стрибка в розвитку інформаційних технологій, на сучасному етапі в масовій комунікації, відбувається збільшення інтерактивних можливостей;
- 2) підвищена інтерактивність супроводжується збільшенням горизонтальних зв'язків між учасниками комунікацій розділеними, часто, величезним відстанню, що надає можливості для збільшення сегментації учасників комунікації по групах інтересів;
- 3) соціальна мережа індивіда розширюється, а її референтна сила стає доступною практично в будь-який час, в будь-якому місці;
- 4) збільшується оперативність і варіативність повідомлень, в результаті чого здійснюється конвергенція масової і міжособистісної комунікації.

Таким чином, реалізація всіх перелічених положень стає можливою з глобальним поширенням мережі Internet і з оцифруванням комунікаційних повідомлень [6].

Дослідницька проблема полягає в тому, щоб зрозуміти, як, трансформуючи повсякденну реальність, нові комунікаційні канали впливають на культурне життя студентської молоді.

Актуальність дослідження культури повсякденності детермінована зростанням ролі звичайних і приватних аспектів сучасного культурного буття. Повсякденна культура розглядається як сукупність ідей, принципів, процесів і явищ культури, пов'язаних з повсякденним життям людей, будучи при цьому складовим елементом загальної системи культури.

Повсякденність відіграє значну роль у функціонуванні культури суспільства і окремого регіону, а культура повсякденності безпосередньо впливає на формування регіональної ідентичності і самосвідомості населення. Різноманітність трактувань самого поняття «культура» дозволяє розглядати культуру повсякденності в усій сукупності її проявів і модифікацій. Подання про культуру, що склалося в структурі сучасного наукового знання, носить комплексний характер і включає в себе всі життєві сфери людини[4].

Процес глобалізації, що розвивається в наш час, призводить до розширення взаємозв'язків різних країн, народів і їх культур. Вплив здійснюється за допомогою культурних обмінів і прямих контактів між державними інститутами, соціальними групами, громадськими рухами, шляхом наукового співробітництва, торгівлі, туризму і т. д.

Тема взаємодії і взаєморозуміння культур, в якій все більше місце займає проблема специфіки, самобутності і відмінностей культур різних народів, освоєння культурного контексту загального світового простору стає особливо актуальною в даний час. Глобальні зміни в політиці, економіці та культурі супроводжуються в той самий час роз'єднанням культур і народів, викликають у деяких націй прагнення до культурного самоствердження, самоідентифікації і бажання зберегти власні культурні цінності. Опір виражається як в пасивному неприйнятті цінностей інших культур, так і в активній протидії їх поширенню та утвердженню. В результаті ми є свідками численних етнорелігійних конфліктів і зростання націоналістичних настроїв [5].

Формування інформаційного суспільства, засноване на розвитку нових комунікаційних та інформаційних технологій, також дуже впливає на зміни в сучасній культурі. Значний вплив на найрізноманітніші сфери життя і діяльності людини має розвиток глобальної комп'ютерної мережі Інтернет, а в тому числі телебачення. Такі зміни стають нині предметом дослідницького інтересу в культурології, соціології, політології та ін. Виникає потреба у вивченні засобів масової комунікації як інтерактивного засобу спілкування (комунікації), у вивченні можливості збільшення і підвищення якості міжкультурних контактів. У зв'язку з цим дослідження впливу соціальних мереж на міжкультурне спілкування в молодіжному середовищі, а також особливостей впливу Інтернету на культуру молоді, має важливе значення.

В таких умовах виникає потреба більш уважно і докладно розглянути факти міжкультурної комунікації в контексті взаємодії і взаємовпливу культур. Саме міжкультурна комунікація виступає важливим фактором регуляції як внутрішнього життя, так і взаємовідносин між країнами

Список використаних джерел

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности : Трактат по социологии знания. М., 1995
2. Дорофеев, А. А. Принципы организации культурно-образовательной среды вуза / А. А. Дорофеев // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. — 2016. — № 3 (61). — С. 75–81.

3. Корнев В.В. Вещи нашего времени: элементы повседневности. Барнаул, 2010.
4. Марков, Б. В. Культура повседневности. Учебное пособие / Б. В. Марков. — СПб.: Питер, 2008. — 352 с.
5. Міжкультурні комунікації [Електронний ресурс]. —<http://ukrbukva.net/54440-Mezhkul-turnye-kommunikacii.html>
6. Раковская О.А. Социальные ориентиры молодежи: тенденции, проблемы, перспективы / О.А. Раковская. — М.: Аспект Пресс, 2003.
7. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации. / Ф. И. Шарков. — М. : Перспектива, 2003. — 248 с.

РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ В ПРОЦЕСІ СЛУХАННЯ МУЗИКИ

Щербак Вероніка

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Волкова В. А.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

e-mail: veronikasherbak29@yandex.ru

Сучасне соціально-економічне й духовне становище нашого суспільства привертає увагу до питань вдосконалення дошкільної системи освіти та виховання, що покликана розвивати індивідуальність кожної зростаючої людини. Необхідною умовою подолання духовної кризи виступає повноцінне музично-естетичне виховання підростаючого покоління.

Проблема формування музичного сприймання має глибоку історію. Нагромаджено величезний обсяг теоретичного й емпіричного матеріалу, що привело до виникнення у 20 ст. науки про закономірності процесу формування та функціонування суб'єктивного музичного образу. Значну роль у становленні цієї науки відіграли праці Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, А. Сохора, О. Костюка.

Теорія музичного сприймання сформувалася на перетині багатьох наук, зокрема, естетики і соціології, психології і педагогіки. Ідеї цих наук, взаємодіючи в контексті теорії музичного сприймання, плідно впливають на розробку проблем музичної педагогіки. Такими є, наприклад, психологічне вчення про поетапне формування перцептивних образів як розгортання їх внутрішньої „просторової метрики”, ідеї Б.Асаф'єва про інтонаційно-процесуальну природу музики, про побудову творів у зв'язку з їх спрямованістю на слухача (В. Медушевський), мелодійну активність слуху (О.Костюк) тощо.

Сприймання музики досліджується в багатьох напрямках. Зокрема, психофізіологічні дослідження вивчають зафіксовані приладами органічні реакції слухачів на музику або її окремі компоненти (М. Блінока, О. Гарбузов, А. Готсдинер, І. Догель, І. Тарханов та ін.)

Психологічний напрям складають дослідження, присвячені музично-перцептивним здібностям людини (Л. Бочкарьов, В. Ветлугіна, А. Готсдинер, В. Мясіщев, С. Науменко, Г. Тарасов та інші.)

Музика є цілком особливий, нічим незамінний шлях пізнання різноманітних відтінків емоційних станів дитини, її переживань, настроїв. У процесі сприйняття музичних образів виникає відчуття співпереживання. Після закінчення контакту з новим музичним твором дитина повертається у зону своїх емоцій, але вже якісь міри збагаченою. Ця особливість музики дає можливість дитині духовно розвиватися, компенсувати у вигляді уяви задоволення безлічі особистісних потреб. Музика як вид мистецтва відкриває дитині можливість пізнавати світ образу і у процесі пізнання розвиватися. Музика глибоко і різноманітно впливає на почуття, думки і волю

дітей, благотворно позначається на їх творчості, праці та досвіді, бере участь у формуванні особистості та її індивідуальних характеристик. Сприйняття є таким же необхідним внутрішнім двигуном самого існування, історичного розвитку та соціально-значущого впливу музики, як створення, так і виконання.

Розвинути музичне сприйняття – це означає навчити дитину переживати почуття і настрій, висловлені композитором за допомогою гри звуків, спеціальним чином організованих. Це значить включити слухача в процес активної співтворчості та співпереживання ідей і образів, виражених мовою невербальної комунікації [1, с. 55-61].

Сприйняття музики при слуханні її – найпоширеніший вид діяльності, доступний кожному, а тим паче дитині дошкільного віку. Діапазон її дуже широкий: публічні концерти за участю професіоналів, домашнє музикування, різноманітні радіо і телепередачі, присвячені питанням музичного мистецтва. Кожен слухач керується своїми інтересами, спираючись на свій життєвий досвід, задовольняючи свої запити.

Сприйняття – це відображення в корі головного мозку предметів і явищ, що впливають на аналізатори дитини. Сприйняття – не просто механічне, дзеркальне відображення мозком того, що знаходиться перед його очима або того, що чує його вухо. Сприйняття – це завжди активний процес, активна діяльність. Воно є першим етапом розумового процесу, отже, передує і супроводжує дитину у всіх видах музичної діяльності.

Музичне сприйняття – складний, чуттєвий, поетичний процес, наповнений глибокими внутрішніми переживаннями. У ньому переплітаються сенсорні відчуття музичних звуків, попередній досвід та живі асоціації з тим, що відбувається в даний момент, проходження за розвитком музичних образів і яскраві відповідні рішення на них [4, с. 150].

Діти неодноразово слухають пісню, розучують її. Необхідність правильно виконати мелодію змушує їх уважно вслухатися в інтонації, загальне звучання. Розрізняючи образний характер і форму твору (вступ, частини, фрази), засоби музичної виразності (динамічні і темпові відтінки). Сприйняття музики здійснюється вже тоді, коли дитина не може включитися в інші види музичної діяльності, коли вона ще не в змозі сприймати інші види мистецтва.

Сприйняття музики – провідний вид музичної діяльності у всіх вікових періодах дошкільного дитинства. Чути, сприймати музику – це означає розрізняти її характер, стежити за розвитком образу: зміною інтонації, настроїв.

Виховні можливості музики – найдавнішого виду мистецтва, визнавали видатні уми минулого. Значення впливу музики на особистість відзначали античні філософи: Аристотель, Піфагор, Платон. Важливе значення музики у становлення особистості підкреслюють у своїх дослідженнях вітчизняні педагоги Н. Ветлугіна, О. Радинова, що займалися пошуком і розробкою умов для успішного формування сприйняття музики дітей дошкільного віку, як засобу розвитку їх музичності.

Всі знання і вміння, все те, нове, що відкриває дитячий садок дитячому розуму, повинні приходити дітям у живому вигляді, таким, яким все це приходить до нас у житті. Треба, щоб, вникаючи в ці незнайомі ще розуму речі, почуття дітей розкривалося для життя як можна повніше, щоб широкий, багатозвучний світ відкривався перед ними і, щоб вони, через ці нові знання, входили в нього всім своїм життєвим історією, радіючи життю. І цьому може допомогти музика.

Захоплення дітей музикою, їх бажання грати та співати під час слухання музики, є настільки сильним, що вони не помічають тої великої навчальної роботи, яка проводиться з ними в процесі. Під музику вони охоче співають, танцюють та навчаються грати колективно, отримуючи від цього задоволення. Саме тому слухання музики є найпершим ефективним засобом розвитку музичних здібностей у дітей дошкільного віку [5, с. 24-30].

Слід виходити з того, що діти вже мають деякі навички в цьому виді діяльності. Сприйняття музики стає емоційнішим і диференційованим. Твори, пропонувані для слухання, за своєю музичною характеристикою мають бути яскраво емоційними. Їх краще давати попарно: спочатку з різко контрастним характером, потім – з менш яскраво вираженим. Дітей учать порівнювати твори, для чого доцільно прослуховувати їх кілька разів; підказують відповідні епітети для їх характеристики. Перше прослуховування – це знайомство з твором і його естетичне сприйняття в цілому. Друге і третє прослуховування – це сприйняття музичного твору з детальнішим обговоренням характеру і змісту, виконання найбільш яскравих фрагментів. На наступних заняттях діти, як правило, вже впізнають твір по вступу, змісту і окремим фрагментам.

З метою вдосконалення умінь вслухуватися в музику педагог має більше уваги приділяти виразному, грамотному виконанню музичного твору. Із самого початку слід привчати дітей слухати досконалу музику. З метою активізації слухового сприйняття використовувати слухання музичного твору в різному виконанні: фортепіанному, оркестровому, камерно-ансамблевому.

Умовно можна визначити пріоритетні завдання, необхідні для розвитку музичних творчих здібностей:

1. допомогти дітям увійти в світ музики, відчувати і пережити її чуттєво;
2. створити передумови до формування творчого мислення;
3. розвивати творчу уяву та фантазію дітей;
4. формувати у дітей риси характеру, що сприяють самоствердженню особистості, самостійності та свободи мислення, індивідуальності сприйняття.

Основними видами діяльності на заняттях є: спів, гра на дитячих інструментах, мовно-ритмічні ігри та вправи, творчість у пластиці та русі. Сучасна дитяча музична педагогіка все частіше рекомендує не просто пасивно слухати музику, а поєднувати сприйняття музики з будь-яким рухом. Слухати музику і одночасно чути її, реагувати діями на окремі її елементи – метр, ритм, динаміку тощо – це і буде активне слухання музики. Найчастіше починаються творчі музичні заняття з комунікативних ігор. Це ігри для формування навичок спілкування дітей. Ці ігри допомагають не тільки створенню відповідної атмосфери на занятті, а й вирішують цілий комплекс педагогічних, моральних та психологічних задач. Це свого роду розминка, що залучає та заохочує всіх дітей до спільної діяльності.

На музичному занятті дітям надають можливість бути самим собою. Тому головним на заняттях не є створення музичних шедеврів, а сам творчий процес. Творчість дітей тут розуміється як вміння і бажання зробити щось по-своєму. Зіграй, затанцюй, як ти хочеш – ці магічні слова відкривають перед дитиною ворота у світ фантазії. Важливо співати, гратись, рухатись, придумувати, змінювати, слухати своє виконання та виконання інших дітей. Можливість зробити по-своєму (добре придумав, цікаво продемонстрував, гарно повторив), дозволяє дитині бути індивідуальною, неповторною.

Список використаних джерел

1. Беляева С. О психологии восприятия музыки. М. : Музыка, 1923. С. 125.
2. Назайкинский С Музыкальное восприятие как проблема музыковедения . Восприятие музыки. 1980.
3. Теплов Б. Психология музыкальных способностей - М.: Наука, 2003. с.379

ФІЛОСОФСЬКИЙ ДИСКУРС ТРАНСФОРМАЦІЇ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ

Щербакова Ніна

Актуальність дослідження специфіки трансформації ціннісних орієнтацій сучасної української молоді посилюється фактором активної інтеграції України до системи світового співтовариства. Й у той же час, дискурс, який надає змогу окреслити шляхи оптимізації ціннісних установок у світогляді молодого покоління в подальшому, безумовно забезпечить реалізацію можливості здійснення соціальної практики, щодо закладання ціннісних передумов досягнення суспільного консенсусу в сучасній Україні.

Істотний внесок у світову науку і практику дослідження молодіжних проблем внесли З. Фрейд, Л. Фойер, Л. Шелефф та інші. К. Манхейм розглянув проблему молодіжної культури в межах концепції соціалізації; М. Мід ґрунтовно розробила соціокультурну динаміку міжпоколінного зв'язку; Т. Парсонс окреслив поняття «культури юних», яку розглядав як стан опозиційності юнацьких цінностей світу дорослих; Л. Розенмайер, Ф. Малер, М. Карват, В. Міляновська представили інтеграційний підхід, за яким молодь є не тільки особливим об'єктом, але й замкнутим у собі предметом вивчення.

Об'єкт дослідження – цінності як вимір соціального буття.

Предмет дослідження – специфіка становлення і розвитку ціннісних орієнтацій молоді в сучасному українському суспільстві.

Динамічні зміни, реформування економічної, соціальної, політичної, духовної сфер життя супроводжуються проблемами консолідації українського суспільства, в якому все більше спостерігається сегментованість та атомізованість. Жорстка майнова диференціація, ситуація ризиків, в якій перебувають різні соціальні групи, ще більше загострилися після подій Революції Гідності 2013-2014 рр., анексії Криму, розгортання воєнних дій на Донбасі. Це, у свою чергу, призвело не тільки до подальшого загострення багатьох суспільних протиріч та ескалації конфліктів, але й до поглиблення ціннісних дезорієнтацій не лише за так званими «лініями Хантінгтона», але й у межах окремих поколінь.

Дезінтеграція українського суспільства ще більше посилюється завдяки поступовому витісненню вищих цінностей та ідеалів утилітарними та прагматичними орієнтаціями. Руйнування ціннісних засад функціонування суспільства супроводжується соціальною аномією, девіантною і аморальною поведінкою, антисоціальною і антидержавною спрямованістю свідомості маргіналізованої частини української молоді, соціальною конфронтацією, етнічно-культурною напруженістю. І все це відбувається в українському суспільстві на фоні процесів подальшої олігархізації. Саме тому актуалізується питання безпеки цінностей молоді як чинника прогресивних соціальних змін, яка повинна забезпечити відсутність загроз в період трансформації ціннісних орієнтацій, коли сама стабільність як якість системи зменшується. Існує кілька груп загроз суспільного розвитку, що виникають у духовній сфері суспільства й обумовлюються ціннісною кризою: небезпеки руйнування духовного світу людини; загрози усталеному функціонуванню всіх форм суспільної і масової свідомості та ментальності; загрози розвитку культури всього суспільства та функціонуванню соціокультурних інститутів.

Саме тому потребують наукового дискурсу чинники, здатні не тільки суттєво впливати на інтеграційні процеси в суспільстві, але й забезпечувати задоволення мінливих, та часто суперечливих потреб, інтеграцію відповідних цінностей та реалізацію настанов соціальних суб'єктів.

На формування ціннісних орієнтацій молоді впливають такі фактори: 1) соціально-економічні: існування тіньової економіки; дія великого іноземного капіталу; концентрація власного великого фінансового

капіталу, генетично пов'язаного із владою; збереження значного (хоча при цьому не обмежений великий капітал) державного регулювання в економіці; міграційні процеси українців за кордон; низька трудова (й у цілому соціальна) мобільність на ринку праці; широкомасштабне розповсюдження бідності населення; обмежені можливості вертикальної мобільності; процеси маргіналізації українського суспільства. 2) соціально-політичні: панування бюрократії як контрагента суспільства; соціальна безвідповідальність правлячої еліти; нерозвиненість громадянського суспільства й правової захищеності громадян; орієнтація влади на інтереси переважно верхньої верстви суспільства й підприємництва; специфіка громадянської ідентичності в сучасному українському суспільстві (криза ідентичності); 3) соціокультурні: особливості моральності в перехідному суспільстві – поява «людини парадоксальної»; зменшення ролі інституту сім'ї у процесі виховання молоді; інтеграція спотвореного «світоглядного коду» в свідомість молоді через використання вітчизняною системою освіти «мозаїчного знання»; феномен секуляризації; ослаблення інтегруючої функції культури в українському суспільстві. Закономірно, що нівелювання духовної компоненти в ціннісних орієнтаціях молодого покоління, в цілому негативно відбивається на побудові суспільних відносин, що призводить до дроблення українського суспільства, а, значить, до втрати можливості виходу з перманентної кризи.

Становлення сучасної молоді відбувається в умовах формування нових соціальних відносин, у період глобалізації та інформатизації, які спричиняють соціокультурні зміни, зокрема розмиття ціннісних основ та традиційної моралі, послаблення культурної спадкоємності. Сучасній молоді багато норм моралі видаються застарілими, обтяжливими, такими, що не виправдано обмежують її свободу, волю та індивідуальність. Процес запозичення сучасних західноєвропейських ціннісних моделей змінює полюси культури. У сучасному «суспільстві споживання» відбувається культурне та моральне відчуження, втрата міжособистісної взаємодії, насаджується культ речей та матеріальних благ. Тому роль молоді у трансформації суспільства не можна визначити односторонньо: з одного боку, в молодіжному середовищі спостерігаються негативні прояви поведінки (алкоголізм, наркоманія тощо), але з іншого боку, саме молодь як авангард суспільства, своєю заповзятістю, ініціативністю та бажанням жити кращим життям, здатна подолати розкол в українському соціумі та створити підґрунтя для суспільного діалогу.

Список використаних джерел

1. Афанасьєва, Людмила. Світоглядно-ціннісний потенціал соціальності людини як чинник гармонізації культурно-освітнього простору / Л.Афанасьєва. *Versus* (3). – 2014 – С. 34-40.
2. Молодиченко В. Ціннісний контекст духовного світу сучасної студентської молоді / В.В. Молодиченко // *Мультиверсум. Філософський альманах: Зб. наук. пр.* – К., 2009. – Вип. 80. – С. 207–217.
3. Олексенко Р. І. Вплив комунікацій на ціннісні орієнтири особистості / Р. І. Олексенко // *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії.* – 2015. – Вип. 62. – С. 65-73.

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ МАСОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ В НАУКОВО-КРИТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Яриш Юлія

Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент Землянська А.В.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

e-mail: yaryshoxana@mail.ru

Уже майже півстоліття проводяться інтермедіальні студії, що виділилися в лоні інтертекстуальних досліджень. Літературознавиця В. Просалова розмежовує ці поняття за ознакою способу подання інформації:

якщо у інтертекстуальному аналізі звертається увага на вербальні паралелі, то в інтермедіальному об'єкті дослідження стають «іномедійні вкраплення», які свідчать про «розгерметизацію» літератури, що користується засобами вираження, притаманними іншим видам мистецтв: звукописом, колористикою, пластичністю, зміною планів та ін. [5, с. 47].

Масова культура на сьогодні є такою, що увібрала в себе риси «високого», елітарного мистецтва і переклала його на мову, зрозумілу більшості, адаптувала для масового читача. Численні екранізації художніх творів, переведення книжкових історій у форму коміксів, буктрейлерів, ілюстрації до книг, що отримали самостійне життя як арт-об'єкти, дозволили науковцям говорити про інтермедіальний характер масової літератури. Зокрема, зіставний аналіз зразків мистецтва слова та їх екранізацій проводили багато літературознавців і критиків: С. Арутюнян, Т. Мироненко і К. Тригуб, І. Назаренко, А. Рилко, Ю. Щербініна та ін.

У цьому плані можна виділити й студії, присвячені особливостям наповненості іномедійними структурами окремих жанрів. Так, наприклад, О. Задорожна у своїй розвідці «Фентезі як інтермедіальний жанр» зауважує, що цей жанр, виникши як «літературний артефакт», поширився на різні види мистецтва, тож його вивчення в означеному аспекті є важливим для розуміння впливу вербальних творів на формування мистецьких течій та специфіки взаємодії різних видів мистецтв [4, с. 154]. Дослідниця, зокрема, простежує особливості утвердження фентезійних сюжетів і мотивів у живописі, куди вони перейшли з ілюстрацій до книг жанру і де на разі можуть існувати як окремі полотна, без прив'язки до літературної основи (фентезі-комікси, анімації, колекційні картки, календарі, графічні романи тощо); на екрані, у вигляді кінофільмів і телевізійних серіалів («Ігри престолів», «Володар Перснів», «Хроніки Нарнії» та ін.), комп'ютерних ігор; музиці й театрі тощо.

Однак значно менше уваги приділялося не зовнішній, а внутрішній інтермедіальності творів масової літератури. Це може бути особлива композиційна будова вербального тексту, наприклад, за принципом фуги або, як у любовному романі Н. Гурницької «Мелодія кави у тональності кардамону», відповідність історії кохання головних персонажів етапам розгортання музичної мелодії (розділи книги мають назви «Увертюра», «Апасіонато», «Інтерлюдія», «Фортіссімо» тощо).

До таких можна віднести і студії, присвячені дослідженню екфразису в художніх текстах, що на сьогодні передбачає не лише опис, але й стислу характеристику чи навіть просте згадування візуального артефакту у творі [6, с. 227]. Найпопулярнішим в цьому аспекті є «гібридний» жанр, що дуже швидко розвивається в сучасному літературному процесі, – арт-детектив, «мистецтвознавчий роман-розслідування» (Н. Гура, Ю. Лисак). Яскравими представниками його в масовій літературі є Д. Браун, А. Перес-Реверте, Є. Пірс та ін. У своїх розвідках науковці і критики звертають увагу на жанровий синкретизм художніх текстів цих письменників, виділяючи як основну ознаку побудову детективної інтриги навколо видатних імен світу мистецтва та їх витворів. Наприклад, Н. Гура та Ю. Лисак зауважують, що в центрі оповіді у романі А. Переса-Реверте «Фламандська дошка» – старовинна картина художника XV ст., Пітера ван Гюйса, яка стала ключем у розслідуванні жорстоких злочинів сучасності, що дозволяє їм зараховувати твір до арт-детективу [2, с. 183]. Розв'язання загадок, пов'язаних із зразками живопису, можна також побачити у художніх текстах Д. Брауна («Код да Вінчі»), В. Лиса («Графиня»), Є. Пірса («Останній суд»), Є. Прюдом («Заповіт Тіціана») та ін. Та ж сама Н. Гура із О. Бойко в одній із студій поліжанровості творів Д. Брауна, аналізує їх радше як поєднання детективу і конспірологічного роману, відзначає, що міжетекстова природа авторських прийомів та цитатність вказують на інтертекстуальність як визначну рису його творів та невід'ємну складову поетики постмодернізму [1], хоча не розглядає їх як арт-детективи.

У рецензіях на роман В. Лиса «Графиня», де сюжет побудовано у тісному зв'язку з історією картини – підробки під портрети художника XVIII ст., акценти теж переносяться на філософський зміст твору, зображення людини у ретроспективі часу тощо [3].

Тож, незважаючи на популярність жанру арт-детективу, що все більше зростає, цей різновид ще малодосліджений в аспекті інтермедіального характеру художнього тексту і залишається перспективним об'єктом для подальших компаративних студій.

Список використаних джерел

1. Гура Н.П. Жанрова своєрідність циклу романів про професора Ленгдона Дена Брауна / Н.П. Гура, О.К. Бойко. – Режим доступу : eir.zntu.edu.ua/bitstream/123456789/1100/1/Gura_Genre_%20peculiarity.pdf
2. Гура Н.П. Поліжанровість сучасного детективу (на матеріалі роману А. Переса-Реверте «Фламандська дошка») / Н.П. Гура, Ю.В. Лисак // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Філологічні науки. – 2016. – Вип. 11. – С. 182–189.
3. Жила О. Графиня та художник [Рец. на: Володимир Лис. Графиня. – Луцьк : Твердиня, 2010. – 188 с.] / О. Жила. – Режим доступу : https://vsiknygy.net.ua/shcho_pochytaty/review/18259/. – Друг читача.
4. Задорожна О. Фентезі як інтермедіальний жанр / О. Задорожна // Літературознавчі студії. – 2015. – Вип. 1(1). – С. 154–161.
5. Просалова В. Інтермедіальність як явище мистецтва і метод аналізу / В. Просалова // Філологічні семінари. – 2013. – Вип. 16. – С. 46–53.
6. Фесенко Є.В. Екфраза: специфіка визначення та особливості функціонування / Є.В. Фесенко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Філологічні науки. – 2013. – Вип. 4.12. – С. 227–229.

Перелік закладів вищої освіти учасників
Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю
ДИСКУРС В УМОВАХ МІНЛИВОСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ
(20-21 квітня 2018 р.)

1. Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ.
2. Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна.
3. Запорізька державна інженерна академія.
4. Запорізький національний університет.
5. КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».
6. Київська національна академія образотворчого мистецтва і архітектури.
7. Київський національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.
8. Київський національний університет імені Тараса Шевченка.
9. Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».
10. Луганський національний аграрний університет.
11. Marijampole College, Lithuania.
12. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.
13. Національний Технічний Університет «Харківський Політехнічний Інститут»
14. Одеський національний політехнічний університет.
15. Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.
16. Таврійський державний агротехнологічний університет.
17. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.
18. Харківський торгово-економічний інститут КНТЕУ.
19. Херсонський державний аграрний університет.
20. Херсонський державний університет.
21. Хмельницький національний університет.

Наукове видання

**ДИСКУРС В УМОВАХ МІНЛИВОСТІ
СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ**

**Матеріали
Всеукраїнської науково-практичної конференції
з міжнародною участю
до 95-річчя Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького
(20-21 квітня 2018 р.)**

Головний редактор – Р. Олексенко

Редакційна колегія: Д. Александров, О. Волков, А. Землянський,
О. Поправко.

Коректор – О. Поправко

Технічний редактор – А. Землянський

Підписано до друку 27.04.2018 р., Формат 60*84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк цифровий. Умовні друковані аркуші 16,8
Наклад _____ примірників. Замовлення № _____

Видавець
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. Гетьманська, 20
Тел. (0619) 44 04 64
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324



Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. Гетьманська, 20
Тел. (0619) 44 04 64

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324