

15

Number 6

**November
2015**

Intellectual Archive



Volume 4

Number 6

November
2015

Editorial Board

Editor in Chief

Mark Zilberman, MSc, Shiny World Corporation, Toronto, Canada

Scientific Editorial Board

Viktor Andrushhenko, PhD, Professor, Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, President of the Association of Rectors of pedagogical universities in Europe

Vladimir Goncharov , PhD, Professor, Director of the Institute of Foreign Languages of National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine

John Hodge, MSc, retired, USA

Petr Makuhin, PhD, Associate Professor, Philosophy and Social Communications faculty of Omsk State Technical University, Russia

Miroslav Pardy, PhD, Associate Professor, Department of Physical Electronics, Masaryk University, Brno, Czech Republic

Lyudmila Pet'ko, PhD, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine

IntellectualArchive, Volume 4, Number 6

Publisher : Shiny World Corp.
Address : 9350 Yonge Street
P.O.Box 61533,
Richmond Hill, Ontario
L4C 3N0
Canada

E-mail : support@IntellectualArchive.com
Web Site : www.IntellectualArchive.com
Series : Journal
Frequency : Bimonthly
Month : November of 2015
ISSN : 1929-4700
Trademark : **IntellectualArchive™**

© 2015 Shiny World Corp. All Rights Reserved. No reproduction allowed without permission. Copyright and moral rights of all articles belong to the individual authors.

Intellectual Archive

Volume 4

Number 6

November 2015

Table of Contents

Physics

J. C. Hodge	Light Diffraction Experiments (continued)	1
J. C. Hodge	Diffraction Experiment and its STOE Photon Simulation Program Rejects Wave Models of Light	6
M. Pardy	Radiation of a Moving Charge in Rotating Dielectric Medium	17

Economics

A. Esenbekova, A. Adieva	Legal Support of Food Security as the Main Component of the National Security of the Republic of Kazakhstan	24
M. Zakirova, A. Adieva	The Impact of Globalization on the Educational Services Market of the Kyrgyz Republic	32
O. Molodozhonova, H. Suhovoy, I. Bushueva	Comparison of Requirements for Storage of Drugs that Regulated Good Storage Practice and License Terms	39
U. Kimsanov	Problems Providing of Energy Security in Central-Asian Region: Global Aspects ..	44

Education

N. Bilonozhko	Text in Culture as a Springboard for Students' Sociocultural Competence Development	50
I. Semeriak	The Issues of Building the Communication Strategies in English for Professional Purposes for Prospective Programmers with the Use of Internet on the Basis of Socio-Cognitive Approach	55
T. Atamuratov	Cutting-Edge Technology - to Practice	65

Study of Religy

Olusegun Noah Olawoyin	The Transcendent as the Central Theme in John Hick's Religious Pluralism	70
-----------------------------------	--	----

Linguistics

O. Drapak	The Adverb as a Component of Actively Common Lexical Composition of the Ukrainian Language of the Post-Soviet Period and as an Object of Learning of Foreigners	74
O. Drapak	Peculiarities of Declension of the Ukrainian Participles of the Post-Soviet Period	84

continued

Table of Contents (continued)

Literature

Natiq Adilov Heybet	The Hun Theme in the English Literature	109
--------------------------------	---	-----

Pedagogy

V. Ternopilska, I. Andruschenko	Features of Formation of Future Radio-Electronic Specialists' Technical Competence	114
N. Chernukha, A. Islam	Ecological Culture of Students and Pre-Conditions its Forming in the Educational Environment of Technical Higher Educational Establishment	120
L. Pankiv	Axiological Aspects of Senior Pupils' Art Education	132
T. Bodrova	Personal Resource in Teachers' Training of Musical Arts Education	141
A. Zagorodnia	Characteristic of Higher Education Institutions for Economics of the Republic of Poland	150
Ding Yun	Pedagogical Principles of Young Pupils' Music Culture Formation in Piano Teaching Process	160
Zhang Lu	Pedagogical Conditions of Choral Conducting Training of Future Teachers of Musical Art Education to Work in Secondary Schools	170
R. Shpitsa	A Phenomenon of Artistic Knowledge in the Context of Modern Musical and Pedagogical Education	178

History

S. Markova	Organizational Forms of Self - Government of Ukrainian Peasants in the Early XXth Century	190
	Manuscript Guidelines. Where to Find Us	199

Toronto, November 2015

Light diffraction experiments (continued)

J.C. Hodge^{1*}

¹Retired, 477 Mincey Rd., Franklin, NC, 28734

Abstract

The Scalar Theory of Everything (STOE) model of single photon diffraction is a model with photons being directed by plenum forces along their trajectory. Previous papers explored the screen projections of a diffraction pattern from a first mask through second mask slits. The images on a screen by an edge of the second mask also demonstrate correlation of observed pattern and simulation pattern. The STOE is consistent and all other models of diffraction are inconsistent with these observations.

keywords: Interference, Young's experiment, Newtonian Interpretation, STOE

1 INTRODUCTION

Hodge (2015a) developed a model for photon diffraction and interference based on the Scalar Theory of Everything (STOE) model (Hodge 2013). The STOE was developed from cosmological considerations. Equations of motion for a photon were developed using Newtonian mechanics. A computer simulation then calculated the path each photon traveled in single slit and double slit experiments. The simulation patterns were well fit by the Fraunhofer equation.

The Newtonian Interpretation of quantum mechanics is: that matter causes the aether decline in a $1/r$ fashion, that the moving matter causes waves in the aether, that the “diffraction” pattern is in the aether waves, that the aether waves travel much faster than matter (faster than light), that the slope of the aether directs matter, that the wave may be reflected by matter, and that the Schrödinger equation is the energy evolution of the real, aether waves (Hodge 2015c).

The crossing pattern seen in Fig. 1 of the trace of the path of the photons through a single slit is inconsistent with the fan pattern of the Huygens-Fresnel principle. The Newtonian Interpretation includes the reflection of plenum (aether) waves by matter like ocean waves reflected from islands. This combined with faster than light wave speed suggests considering the Ψ^* of the Transaction Interpretation is a reflection wave. This explains the concept that “observation”

*E-mail: jchodge@frontier.com

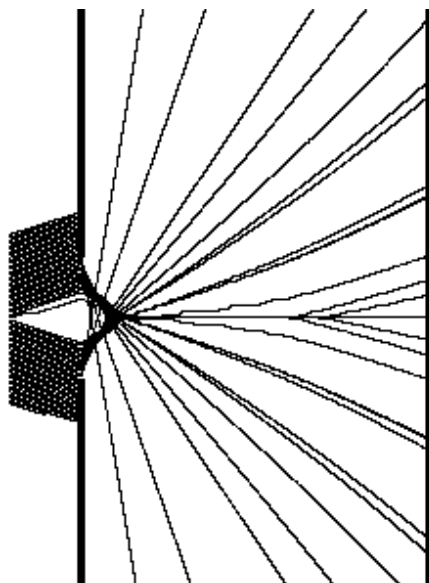


Figure 1: The trace of the path of the simulated photons.

changes the experiment. That is, the introduction of equipment changes the reflection pattern. The reflection of plenum waves model yielded a 97% correlation coefficient between the simulation and the Fraunhofer equation.

Hodge (2015b,c) extended the diffraction experiment to a second mask configuration that rejected the Huygens-Fresnel principle.

This Paper develops predictions of two more experiments that may be conducted with edges as the second mask in section 2. These scenarios were chosen because they make predictions no other model of diffraction make although these experiments are within the bounds of the standard models. The Discussion and Conclusion are in section 3.

2 Edge experiments

The equipment and performance of this experiment is the same as in Hodge (2015b) except the second mask is an edge rather than slits. Figure 2 is a diagram of the experiment.

Figure 3 shows the placement of the edge relative to the diffraction pattern from the first mask (top) and the image on the screen (bottom). Figure 4 is the result of the simulation of this edge configuration.

Figure 5 and Figure 6 shows the input to the simulation for Fig. 3 and Fig. 7, respectively.

Figure 7 shows the placement of the edge relative to the diffraction pattern from the first mask (top) and the image on the screen (bottom). Figure 8 is the

2 EDGE EXPERIMENTS



Figure 2: Diagram of the experimental fixtures.

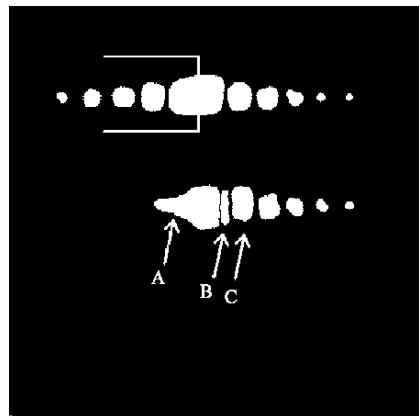


Figure 3: (TOP) The placement of the edge relative to the diffraction pattern from the first mask. (BOTTOM) The image on the screen.

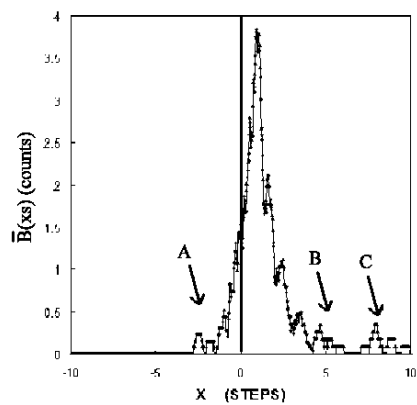


Figure 4: The result of the simulation of this edge configuration. The “A”, “B” and “C” are the image points in Fig. 3.

3 DISCUSSION AND CONCLUSION

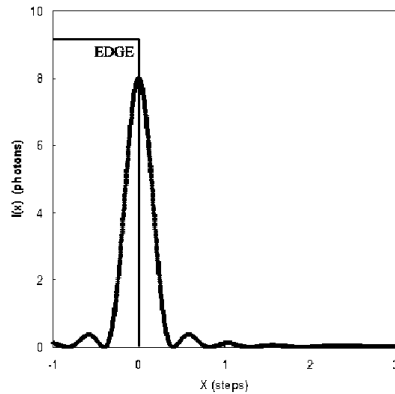


Figure 5: The input to the simulation for Fig. 3. The curve is a plot of the Fraunhofer equation.

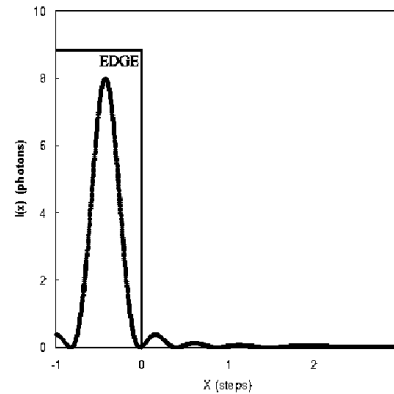


Figure 6: The input to the simulation for Fig. 7. The curve is a plot of the Fraunhofer equation.

result of the simulation of this edge configuration.

3 Discussion and Conclusion

The STOE model provides a link with General Relativity - matter warps the “space” (gravitational ether, plenum) and “space” directs matter.

The STOE model also provides a link between the classical world and the quantum world.

The STOE model assumes waves behave as observed in the Newtonian / classical world. The Huygens-Fresnel principle has the assumption the source point on a wave crest radiate in only the forward direction and not backward. The directional radiation from points is inconsistent with observations in the Newtonian world. Waves translate not reradiate.

The “walking drop” experiments also show a diffraction pattern of a single drop in the experiment at a time. When the drop is between the mask and screen, part of the waves in the medium reflect off the mask and part go through the slit to disappear from influence.

These experiments avoid some of the potential objections to the interpretation of the Afshar Experiment such as the wires collapse the wave function and the existence of the interference pattern in the plane of the wires is inferred rather than experienced (no measurement). However, The STOE model allows the waves to reflect off the wires that alter the plenum field. If the wires are small, this alteration is small.

The resulting mathematics of the STOE model is the same as the end result mathematics of the Fraunhofer model. The difference is the derivation of the STOE model uses observation from the classical world such as the generation

REFERENCES

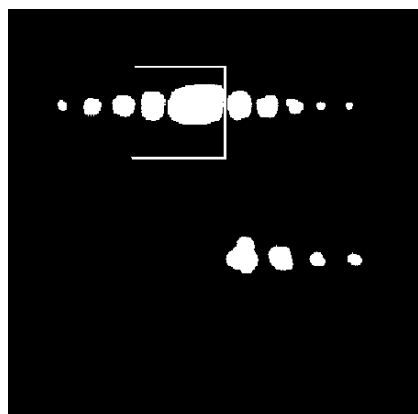


Figure 7: (TOP) The placement of the edge relative to the diffraction pattern from the first mask. (BOTTOM) The image on the screen.

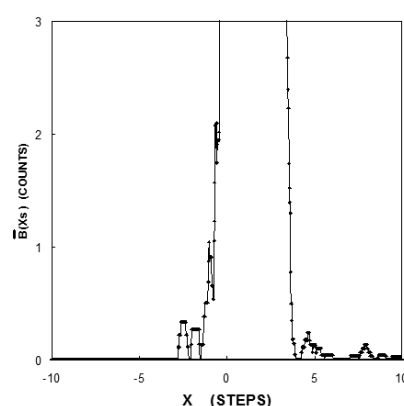


Figure 8: The result of the simulation of this edge configuration.

and reflection of waves. The derivation of the Fraunhofer model uses assumptions not experienced in the classical world such as the “obliquity factor” and the advance of $1/4$ period ahead of the wave that produces the waves.

The STOE model (Newtonian Interpretation) simulation is consistent with diffraction experiments.

Huygens-Fresnel principle is inconsistent with the observations in these experiments. Therefore, these experiments falsify the Huygens-Fresnel principle and the wave models based on it. That is, all wave models of light are falsified.

References

- Hodge, J.C., 2013, *Scalar Theory of Everything model correspondence to the Big Bang model and to Quantum Mechanics*, IntellectualArchive, Vol.3, No. 1, P. 20,. <http://intellectualarchive.com/?link=item&id=1175>
- Hodge, J.C., 2015a, *Single Photon diffraction and interference*, <http://intellectualarchive.com/?link=item&id=1557>
- Hodge, J.C., 2015b, *Light diffraction experiments that confirm the STOE model and reject all other models*, <http://intellectualarchive.com/?link=item&id=1578>
- Hodge, J.C., 2015c, *Diffraction experiment and its photon simulation program rejects wave models of light*, submitted for peer review.

Diffraction experiment and its STOE photon simulation program rejects wave models of light

J.C. Hodge^{1*}

¹Retired, 477 Mincey Rd., Franklin, NC, 28734

Abstract

The interpretation of Young's double slit experiment of diffraction and interference remains controversial. The Scalar Theory of Everything (STOE) model of single photon diffraction is a model with photons being directed by plenum forces as Newton speculated. The STOE simulation of the light diffraction experiments produces the Fraunhofer diffraction pattern on the screen. An experiment used an image resulting from a single slit projected onto a second mask. If the second mask slit is placed at the center of the image, a Fraunhofer diffraction pattern is projected onto the screen. One side of a slit in the minima examined the result of varying the intensity of the illumination across the slit. One slit of two in the minima examined the result of only one of the double slits being illuminated. The resultant patterns on a screen were photographed and are on the opposite side of center from the illuminated side of the second mask. The STOE simulation reproduced the images. The STOE explains several quantum peculiarities with classical processes. These observations do not reject the Newtonian model of diffraction and does reject wave models.

Diffraction, Interference, Young's experiment, Afshar's experiment, Newton Interpretation, Theory of Everything, STOE. PACS 42.50Ct, 42.25Hz, 42.25.Fx

1 INTRODUCTION

A single model of light has remained a mystery. Black body radiation, the photoelectric effect, and the Compton effect observations reject the wave-in-space models of light. The reflection, diffraction, interference, polarization, and spectrographic observations reject the traditional particle models of light. Explaining the behavior of light as particles reduces to explaining just one experiment, Young's double slit experiment conducted in 1801.

Physics in the Newtonian and cosmological scales revolve around the concept that the motion of a single particle can be modeled with forces acting on the particle. The challenge of uniting the Newtonian and quantum worlds is to

*E-mail: jchodge@frontier.com

1 INTRODUCTION

develop force laws of motion of photons that obtain the diffraction experimental observations.

Scientists in Newton's time knew of diffraction effects. Opticks (1730) speculated light was a stream (ray) of particles. The wave in the aether in query 17 overtakes (travels faster than) the rays of light and directs the rays' (corpuscles') path. Newton's analogy was of water waves. That is, Newton was using a self-similarity (fractal) postulate. The particles of light recede from denser parts of the aether in query 19. The aether grows denser from bodies in query 20 and this causes gravity in query 21. Newton seems to have suggested light is particles that are directed by the divergence of the aether and that produce the wave phenomena in the aether. Starting with Young's experiment, the prevailing models of the 19th century considered light to be a wave. The prevailing interpretation of Newton's model is that Newton was suggesting light is both a wave and a particle. However, he thought of light as two entities having differing effects like a rock (photon) creating waves in water (aether).

Query 21 may be interpreted as the General Relativity concept that matter warps the gravitational aether (now known as "space") and the gravitational aether directs matter. Therefore, Newton seems to be suggesting a possible single model to unite cosmology and quantum mechanics. All that is needed is to explain Young's experiment with aether and particles. Note that Newton's model is deterministic and is inconsistent with decoherence models.

The Newtonian interpretation of quantum mechanics is: that matter causes the aether decline in a $1/r$ fashion, that the moving matter causes waves in the aether, that the "diffraction" pattern is in the aether waves, that the aether waves travel much faster than matter (faster than light), that the slope of the aether directs matter, that the wave may be reflected by matter, and that the Schrödinger equation describes the energy evolution of the real, aether waves.

Several models have been developed that describe the intensity pattern of light on the screen. Young noticed in his diffraction experiment that the slit edges appear luminous (Jenkins and White 1957, p.379). Therefore, his model consisted of the interference of the waves assumed to originate at the edges and of the direct wave. Fraunhofer, Fresnel, Sommerfeld and Kirchhoff models assumed the waves originated before the slit and the diffraction occurred in a plane across the slit. These models depended on the Huygens-Fresnel principle that stated each point along the wave crest is a source of a new, spherical wave. Because this was inconsistent with wave observations in the classical domain that waves are emitted in all directions from a source, an ad hoc postulate that the wavelets were not emitted backward had to be made. The points on the wave in the plane of the slit produced the diffraction pattern. These models were poor close to the slit (Jenkins and White 1957, Section 18.17). Some models were better close to the slit but degenerated into the Fraunhofer equation farther from the slit.

The Scalar Theory of Everything (STOE) proposed a model of the photon and its dynamics (Hodge 2015) from Newton's speculations. The result was a computer simulation model with forces acting on photons. It produced a good correlation with the Fraunhofer equation far from the slit, explained why the

2 THE EXPERIMENT

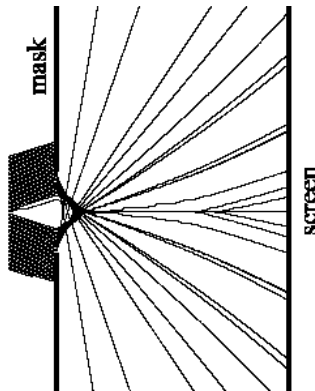


Figure 1: Plot of the trace of the paths of photons for a sample of the photons through the single slit mask according to the STOE simulation.

current models fail close to the slit, and is consistent with Young's observation of illumination coming from the edges.

The inconsistency with other models is seen in the path of the photons close to the slit edges (see Fig. 1). The crossing pattern seen in Fig. 1 is inconsistent with the fan pattern of spherical waves of the Huygens-Fresnel principle. They cross the centerline of the slit to form the image on the opposite side of center. All other models suggest the waves or photons fan out from the slit such that photons/waves through the left side of the slit form the left side of the image or fan out over the entire image. This suggested the present experiment.

In this paper section 2 describes the experiment and the results for slits. Section 3 show the results for edge experiments. The discussion is in section 4 and conclusion is in section 5..

2 The experiment

Introducing a second mask was used to achieve coherent photons through one side of a slit. Figure 2 shows a diagram of the experiment. The second mask was shown to produce the diffraction and interference patterns of standard experiments. This establishes a "control" in the experiment such that no additional fixtures to "collapse the wave function" are required. Next the second mask was shifted to allow light to vary across the slit.

The laser was a 635nm, 5 mW laser pointer. The second mask was 157 cm from the first mask. The first mask slit was 1 mm wide and was 10 cm from the laser. The second mask single slit was 2 mm wide. The second mask double slits were 0.5 mm wide and 2 mm between centers. The distance to the second mask was determined such that the image of the first slit covered the second mask slit from the maximum to the first minimum. The screen was 638 cm from the second mask.

2 THE EXPERIMENT

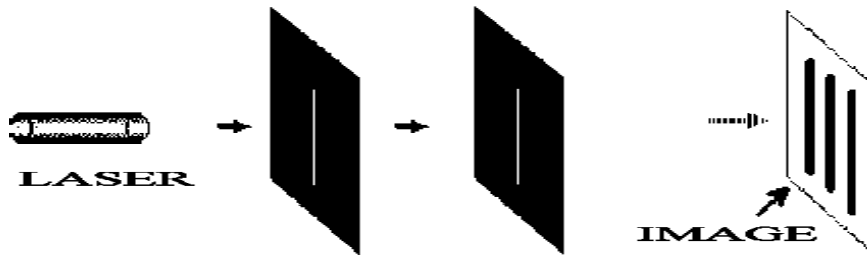


Figure 2: Diagram of the experimental fixtures.

Figure 3(TOP) shows the diffraction pattern for a single slit from the first mask. The figure was converted to two colors for printing. Each fringe shows as a band of bright light with dimmer light between the bands on a screen. The minima have very little light intensity at the minima.

Figure 3(TOP) shows the placement of the slits relative to the image of the pattern from the first mask. “Slit pos. 1” is the control to show the light impinging on the second mask is coherent and is according to previous observation.

The Fig. 3(BOTTOM) shows the screen pattern result. This is another pattern like the first. It shows the light through the second mask is coherent as expected. The pattern shows the fringes slightly closer because the second mask is closer to the screen than the first mask.

The input intensity $I(x)$ is the number of simulated photons released at a point x along the X-axis that is parallel to the simulated mask. This is shown on the extreme left in Fig. 1 as a constant intensity across the slit. The average counts $\bar{B}(x_s)$ in a bin along the screen x_s is defined in Hodge (2015). The simulation is well fit by the Fraunhofer equation with a 97% correlation coefficient.

The top image of Fig. 5 shows the placement of the second mask slits partly over the minima of the first mask image. The goal is to have a large difference between the intensity on one side of the slit and the intensity on the other side. The bottom image is the photograph of the result on the screen. Most of the light enters the slit on the left when viewed from the laser. The image is on the right and it is a diffraction image. Note the placement of the secondary fringes on the right match the right side fringes of the Fraunhofer diffraction pattern. The image on the left was too faint for the camera to capture. The left part was diffuse (no clear diffraction pattern).

Figure 6 shows the simulation of the Fig. 5 experiment. The vertical line marks the center of the slit on the screen. Note the smaller intensity on the left, which may be a diffraction pattern.

Figure 7 shows the $I(x)$ of this simulation. The Fraunhofer equation used in the figures is:

2 THE EXPERIMENT

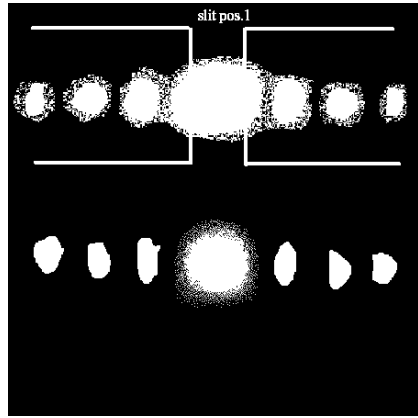


Figure 3: Photograph converted to 2-color shows (top) the diffraction pattern through the first slit and the placement of the second mask slit that produces the (bottom) diffraction pattern in the screen.

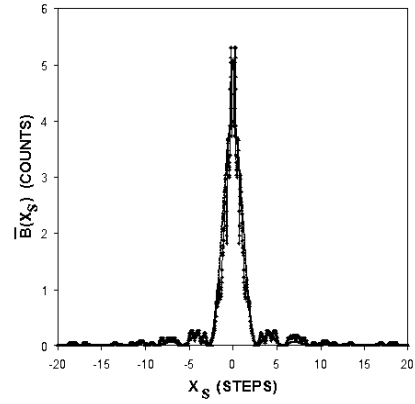


Figure 4: The simulation of the slit over the fringe from the placement of slit of Fig. 3. The solid line is the best least squares fit of the Fraunhofer equation.

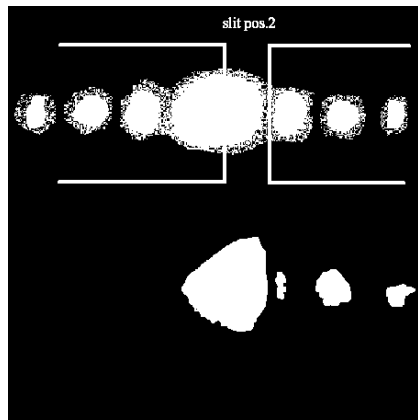


Figure 5: The top image shows the placement of the second mask slits relative to the first mask image. The bottom image is the photograph converted to black and white result on the screen.

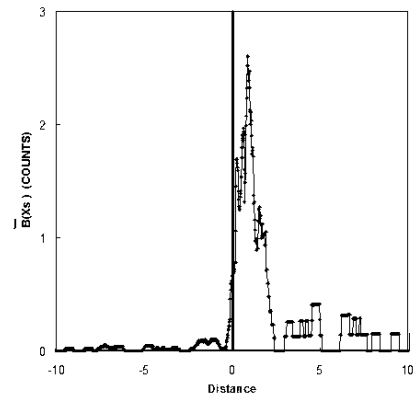


Figure 6: The simulation of the slit over the minima from the placement of slit of Fig. 5. The vertical line marks the center.

3 EDGE EXPERIMENTS

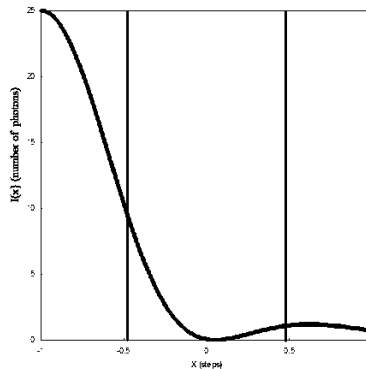


Figure 7: Plot of the I of photons vs the distance across the slit. The “0” is the center of the slit in the simulation.

$$I(x) = I(x_0) \frac{\sin^2 \beta_d}{\beta_d^2}, \quad (1)$$

where $\beta_d = K \sin(\theta(x))$, $\theta(x) = \text{ATAN}(x/L)$, x , and L are defined in Hodge (2015), x_0 is the position of the maximum, and K determines the width of the screen diffraction pattern. The vertical lines mark the slit edges.

The top image of Fig. 8 shows the placement of the slits on the first slit image for a double slit experiment. The middle image had an exposure to show the double slit interference pattern. The bottom image had an exposure to detect the outer fringes.

Most of the light entered the left slit. The image is on the right and it is a double slit diffraction image.

Figure 9 shows the simulation of the Fig. 8 experiment. The $I(x)$ was the same as in Fig. 7 except the slits were placed for the double slit experiment. The “0” marks the center of the slit on the screen. Note the smaller intensity on the left, which may be in a diffraction pattern.

3 Edge experiments

The equipment and performance of this experiment is the same except the second mask is an edge rather than slits. Figure 10 is a diagram of the experiment.

Figure 11 shows the placement of the edge relative to the diffraction pattern from the first mask (top) and the image on the screen (bottom). Figure 12 is the result of the simulation of this edge configuration.

Figure 13 and Figure 14 shows the input to the simulation for Fig. 11 and Fig. 15, respectively.

3 EDGE EXPERIMENTS

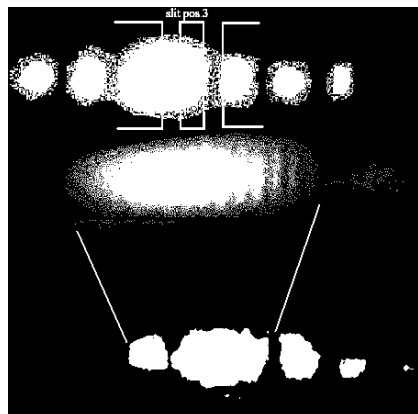


Figure 8: Photographs converted to two color of images. The top image shows the placement of the double slits on the first slit image. The middle image had an exposure to show the double slit interference pattern. The bottom image had an exposure to detect the outer fringes.

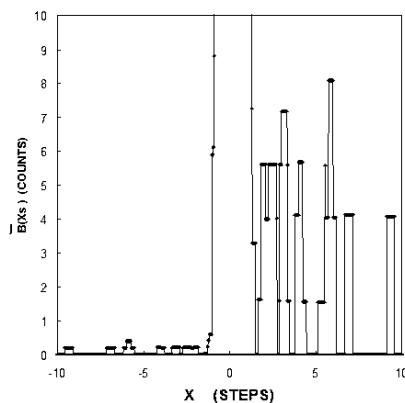


Figure 9: The simulation of the double slits over the minima from the placement of slit of Fig. 8. The “0” marks the center.



Figure 10: Diagram of the experimental fixtures.

3 EDGE EXPERIMENTS

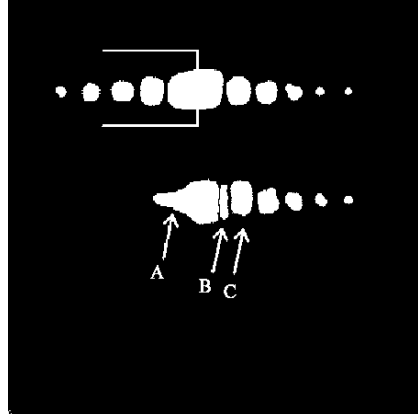


Figure 11: (TOP) The placement of the edge relative to the diffraction pattern from the first mask. (BOTTOM) The image on the screen.

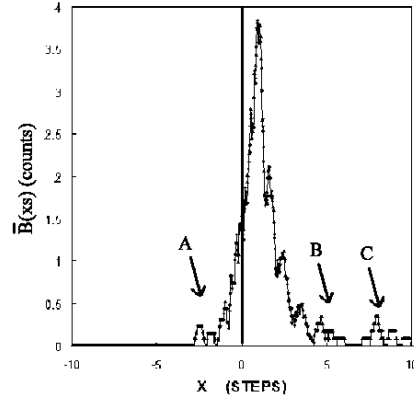


Figure 12: The result of the simulation of this edge configuration. The “A”, “B” and “C” are the image points in Fig. 11.

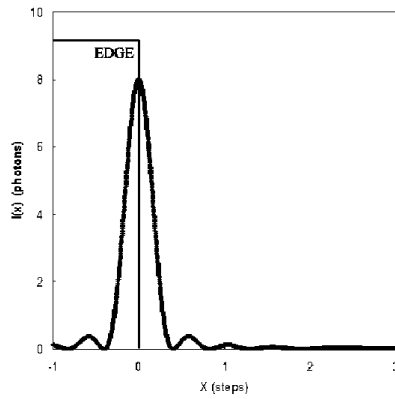


Figure 13: The input to the simulation for Fig. 11. The curve is a plot of the Fraunhofer equation.

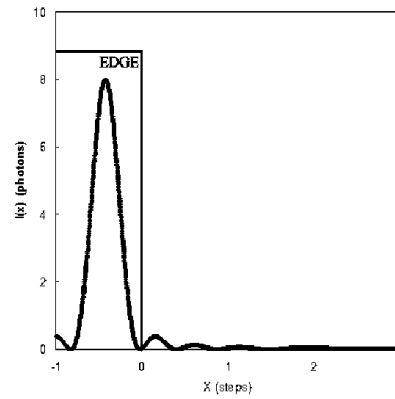


Figure 14: The input to the simulation for Fig. 15. The curve is a plot of the Fraunhofer equation.

4 DISCUSSION

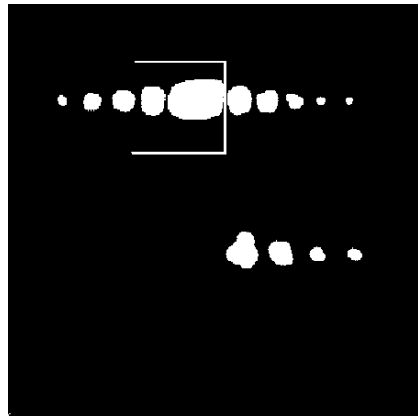


Figure 15: (TOP) The placement of the edge relative to the diffraction pattern from the first mask. (BOTTOM) The image on the screen.

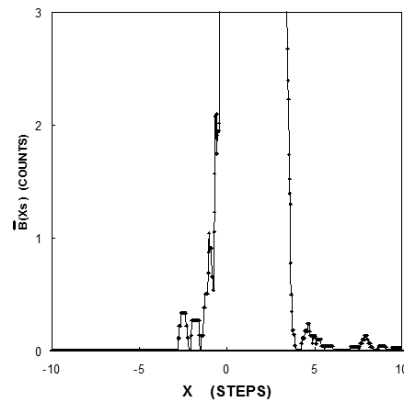


Figure 16: The result of the simulation of this edge configuration.

Figure 15 shows the placement of the edge relative to the diffraction pattern from the first mask (top) and the image on the screen (bottom). Figure 16 is the result of the simulation of this edge configuration.

4 Discussion

The placement of the second mask in relation to the minima is difficult. The reproduction of the exact images is, therefore, difficult. The important point is that the diffraction image appears more intense on the opposite side of the illuminated part of the slit.

This model started with a theoretical development from cosmological considerations. The mathematics was developed to produce the trace of the paths of photons in Fig. 1. Then this experiment was devised to show a difference between the standard wave models and the STOE. This is prediction in the best tradition of theoretical physics.

The Newtonian model does not require the Huygens-Fresnel principle. The Newtonian Interpretation includes the reflection of plenum (aether) waves by matter like ocean waves reflected from islands. This combined with faster than light wave speed suggests considering the Ψ^* of the Transaction Interpretation is a reflection wave. This explains the concept that “observation” changes the experiment. That is, the introduction of equipment changes the reflection pattern. The reflection of plenum waves model yielded a 97% correlation coefficient between the simulation and the Fraunhofer equation.

Because the screen pattern changes with the photon intensity distribution, the photon causes the waves. Any model that uses the Huygens-Fresnel principle

5 CONCLUSION

cannot produce the observed distribution. Single photon (Afshar et al. 2007) experiments suggest the waves that influence the photon must be reflected back to the photon.

The “walking drop” experiments also show a diffraction pattern of a single drop in the experiment at a time. When the drop is between the mask and screen, part of the waves in the medium reflect off the mask and part go through the slit to disappear from influence.

The STOE model provides a link with General Relativity - matter warps the “space” (gravitational ether, plenum) and “space” directs matter.

The STOE model also provides a link between the classical world and the quantum world. The STOE model assumes waves behave as observed in the Newtonian / classical world. The Huygens-Fresnel principle has the assumption the source point on a wave crest radiate in only the forward direction and not backward. The directional radiation from points is inconsistent with observations in the Newtonian world. Waves translate not reradiate.

These experiments avoid some of the potential objections to the interpretation of the Afshar Experiment such as the wires collapse the wave function and the existence of the interference pattern in the plane of the wires is inferred rather than experienced (no measurement). However, The STOE model allows the waves to reflect off the wires that alter the plenum field. If the wires are small, this alteration is small.

The resulting mathematics of the STOE model is the same as the end result mathematics of the Fraunhofer model. The difference is the derivation of the STOE model uses observation from the classical world such as the generation and reflection of waves. The derivation of the Fraunhofer model uses assumptions not experienced in the classical world such as the “obliquity factor” and the advance of $1/4$ period ahead of the wave that produces the waves.

5 Conclusion

The STOE model (Newtonian Interpretation) simulation is consistent with diffraction experiments.

The Huygens-Fresnel principle is inconsistent with the observations in these experiments. Therefore, these experiments falsify the Huygens-Fresnel principle and the wave models based on it. That is, all wave models of light are falsified.

References

- Afshar, S.S., 2005, *Violation of the principle of Complementarity, and its implications*, Proceedings of SPIE 5866 (2005): 229-244. preprint <http://www.arxiv.org/abs/quant-ph/0701027v1>.
- Afshar, S.S. et al., 2007, *Paradox in Wave-Particle Duality*, preprint <http://www.arxiv.org/abs/quant-ph/0702188>.

REFERENCES

- Hodge, J.C., 2012, *Photon diffraction and interference*, IntellectualArchive, Vol.1, No. 3, P. 20,. <http://intellectualarchive.com/?link=item&id=597>
- Hodge, J.C., 2013, *Scalar Theory of Everything model correspondence to the Big Bang model and to Quantum Mechanics*, IntellectualArchive, Vol.3, No. 1, P. 20,. <http://intellectualarchive.com/?link=item&id=1175>
- Hodge, J.C., 2015, *Single Photon diffraction and interference*, <http://intellectualarchive.com/?link=item&id=1557>
- Newton, I., Opticks based on the 1730 edition (Dover Publications, Inc., New York, 1952).
- Jenkins, F. A. and White, H. E., 1957, *Fundamentals of Optics*, (McGraw-Hill Book Co., Inc., New York, NY, USA).

Radiation of a moving charge in rotating dielectric medium

Miroslav Pardy
Department of Physical Electronics
Masaryk University
Kotlářská 2, 611 37 Brno, Czech Republic
e-mail:pamir@physics.muni.cz

November 24, 2015

Abstract

Abstract. The power spectral formula of the radiation of an electron moving in a rotating dielectric disc is derived. We suppose the index of refraction is constant during the rotation. This is in accord with the Fermi dielectric rotating disc for the determination of the light polarization gyration. While the well-known Čerenkov effect, transition effect, the Čerenkov-synchrotron effect due to the motion of particles in magnetic field are experimentally confirmed, the new phenomenon - the radiation due to a charge motion in rotating dielectric medium and the Čerenkov-synchrotron radiation due to the superluminal motion of particle in the rotating dielectric medium is still in the state of the preparation of experiment.

Key words: Rotation, Čerenkov radiation, synchrotron radiation, dielectric medium, oscillator, spectral formula.

1 Introduction

To consider the radiation by charges moving in the rotating dielectric medium (disc), it is suitable to describe such system from the viewpoint of the Lagrange dynamics and then to investigate the special case including the Čerenkov-synchrotron radiation. So, we define the non-inertial mechanical systems by the differential equations following from the Lagrange formulation of the mechanical systems in the non-inertial systems. We follow the Landau et al. monograph (Landau et al. 1965) and author article (Pardy, 2007).

Let be the Lagrange function of a point particle in the inertial system as follows:

$$L_0 = \frac{m\mathbf{v}_0^2}{2} - U \quad (1)$$

with the following equation of motion

$$m \frac{d\mathbf{v}_0}{dt} = -\frac{\partial U}{\partial \mathbf{r}}, \quad (2)$$

where the quantities with index 0 correspond to the inertial system.

The Lagrange equations in the non-inertial system is of the same for as in the inertial one, or

$$\frac{d}{dt} \frac{\partial L}{\partial \mathbf{v}} = \frac{\partial L}{\partial \mathbf{r}}. \quad (3)$$

However, the Lagrange function in the non-inertial system is not the same as in eq. (1), because of its adequate transformation.

Let us first consider the system K' moving relatively to the system K with the velocity $\mathbf{V}(t)$. If we denote the velocity of a particle with the regard to system K' as $\mathbf{v}'$, then evidently

$$\mathbf{v}_0 = \mathbf{v}' + \mathbf{V}(t). \quad (4)$$

After insertion of eq. (4) into eq. (1), we get

$$L'_0 = \frac{m\mathbf{v}'^2}{2} + m\mathbf{v}'\mathbf{V} + \frac{m}{2}\mathbf{V}^2 - U. \quad (5)$$

The function $\mathbf{V}^2$ is the function of time only as it can be expressed as to total derivation of time of some new function and it means that the term with this function in the Lagrange function can be removed from the Lagrangian. We also have:

$$m\mathbf{v}'\mathbf{V}(t) = m\mathbf{V} \frac{d\mathbf{r}'}{dt} = \frac{d}{dt}(m\mathbf{r}'\mathbf{V}(t)) - m\mathbf{r}' \frac{d\mathbf{V}}{dt}. \quad (6)$$

After inserting the last formula into the Lagrange function and after removing the total time derivation we get

$$L' = \frac{mv'^2}{2} - m\mathbf{W}(t)\mathbf{r}' - U, \quad (7)$$

where $\mathbf{W} = d\mathbf{V}/dt$ is the the acceleration of the linear motion of the system K' .

The Lagrange equations following from the Lagrangian (7) are as follows:

$$m \frac{d\mathbf{v}'}{dt} = -\frac{\partial U}{\partial \mathbf{r}'} - m\mathbf{W}(t). \quad (8)$$

We see that after acceleration of the system K' the new force $-m\mathbf{W}$ appears. This force is invisible as every force and it is fictitious because it is not generated by the internal properties of some body.

In case of the situation when the system K' rotates with the angle velocity $\boldsymbol{\Omega}$ with regard to the system K , then radius vectors $\mathbf{r}$ and $\mathbf{r}'$ are identical and (Landau et al., 1987; Pardy, 2007)

$$\mathbf{v}' = \mathbf{v} + \boldsymbol{\Omega} \times \mathbf{r}. \quad (9)$$

The Lagrange function for this situation is

$$L = \frac{mv^2}{2} - m\mathbf{W}(t)\mathbf{r} - U + m\mathbf{v}(\boldsymbol{\Omega} \times \mathbf{r}) + \frac{m}{2}(\boldsymbol{\Omega} \times \mathbf{r})^2. \quad (10)$$

The corresponding Lagrange equation for Lagrange function is as follows (Landau et al., 1987; Pardy, 2007):

$$m \frac{d\mathbf{v}}{dt} = -\frac{\partial U}{\partial \mathbf{r}} - m\mathbf{W} + m\mathbf{r} \times \dot{\boldsymbol{\Omega}} + 2m(\mathbf{v} \times \boldsymbol{\Omega}) + m\boldsymbol{\Omega} \times (\mathbf{r} \times \boldsymbol{\Omega}). \quad (11)$$

We observe three so called inertial forces. The force $m\mathbf{r} \times \dot{\boldsymbol{\Omega}}$ is connected with the nonuniform rotation of the system K' and the forces $2m\mathbf{v} \times \boldsymbol{\Omega}$ and $m\boldsymbol{\Omega} \times \mathbf{r} \times \boldsymbol{\Omega}$ correspond to the uniform rotation. The force $2m\mathbf{v} \times \boldsymbol{\Omega}$ is so called the Coriolis force and it depends on the velocity of a particle. The force $m\boldsymbol{\Omega} \times (\mathbf{r} \times \boldsymbol{\Omega})$ is called the centrifugal force. It is perpendicular to the rotation axes and the magnitude of it is $m\rho\Omega^2$, where ρ is the distance of the particle from the rotation axes.

Equation (11) can be applied to many special cases.

2 Oscillator in the rotating plane

We get from eq. (11) equations for harmonic oscillator in the rotating system:

$$\ddot{x} + \omega^2 x = 2\Omega_z \dot{y} \quad (12)$$

$$\ddot{y} + \omega^2 y = -2\Omega_z \dot{x}. \quad (13)$$

Let us introduce $\xi = x + iy$. Then instead of equations (12-13), we have:

$$\ddot{\xi} + 2i\Omega_z \dot{\xi} + \omega^2 \xi = 0. \quad (14)$$

The solution of the last equation is for $\Omega_z \ll \omega$

$$\xi = e^{-i\Omega_z t} (A_1 e^{i\omega t} + A_2 e^{-i\omega t}), \quad (15)$$

which is in the x-y representation as

$$x + iy = e^{-i\Omega_z t} (x_0(t) + iy_0(t)), \quad (16)$$

where $x_0(t), y_0(t)$ describes the trajectory of oscillator without of the rotation of system. This case is identical with the so called Foucault pendulum and it evidently gives no substantial contribution to the synchrotron radiation by oscillator moving in the dielectric

rotating disc. So, let us consider the second limiting case, namely the situation with $\Omega_z \gg \omega$.

Then, instead of eq. (14), we have:

$$\ddot{\xi} + 2i\Omega_z \dot{\xi} = 0. \quad (17)$$

By the separation of variables, we get the solution in the form:

$$\xi = Ae^{-i2\Omega_z t} = x + iy, \quad (18)$$

or,

$$x = A \cos(-2i\Omega_z t), \quad y = A \sin(-2i\Omega_z t) \quad (19),$$

The charged particle (electron) which moves according to the last parametric equations evidently produces the synchrotron radiation in the presence of the rotating medium with the index of refraction. The produced radiation is so called synergic synchrotron-Čerenkov radiation in case that the velocity of the particle in dielectric medium is greater than the velocity of light in this medium. So, We are prepared to determine the spectral formula for such situation. Let us remember the basic steps leading to the general spectral formula in the framework of the Schwinger quantum field theory.

3 The quantum field theory formulation of the problem of radiation

The basic formula which we use is the vacuum to vacuum amplitude (Schwinger, 1970; *ibid.*, 1976):

$$\langle 0_+ | 0_- \rangle = e^{\frac{i}{\hbar} W(S)}, \quad (20)$$

where the minus and plus tags on the vacuum symbol are causal labels, referring to any time before and after the space-time region where sources are manipulated. The exponential form is introduced to account for the existence of physically independent experimental arrangements, which has a simple consequence that the associated probability amplitudes multiply and the corresponding W expressions add (Schwinger, 1970; *ibid.*, 1976).

The electromagnetic field is described by the amplitude, given in eq. (20), with the action

$$W(J) = \frac{1}{2c^2} \int \int (dx)(dx') J^\mu(x) D_{+\mu\nu}(x - x') J^\nu(x'), \quad (21)$$

where the dimensionality of $W(J)$ is the same as the dimensionality of the Planck constant $\hbar$. J_μ is four-current density. The symbol $D_{+\mu\nu}(x - x')$ is the photon propagator, and its explicit form will be determined later.

It is easy to show that the probability of the persistence of the vacuum is given by the following formula (Schwinger et al., 1976):

$$| < 0_+ | 0_- > |^2 = \exp \left\{ -\frac{2}{\hbar} \text{Im} (W) \right\} \stackrel{d}{=} \exp \left\{ - \int \int dt d\omega \frac{P(\omega, t)}{\hbar \omega} \right\}, \quad (22)$$

where we have introduced the so-called "power spectral function" (Schwinger et al., 1976) $P(\omega, t)$. In order to extract this spectral function from $\text{Im} (W)$, it is necessary to know the explicit form of the photon propagator, $D_{+\mu\nu}(x - x')$.

The electromagnetic field is described by the four-potential $A^\mu(\phi, \mathbf{A})$, and it is generated by the four-current density $J^\mu(c\rho, \mathbf{J})$ according to the differential equation (Schwinger et al., 1976):

$$\left(\Delta - \frac{\mu\varepsilon}{c^2} \frac{\partial^2}{\partial t^2} \right) A^\mu = \frac{\mu}{c} \left(g^{\mu\nu} + \frac{n^2 - 1}{n^2} \eta^\mu \eta^\nu \right) J_\nu \quad (23)$$

with the corresponding Green function $D_{+\mu\nu}$:

$$D_+^{\mu\nu} = \frac{\mu}{c} \left(g^{\mu\nu} + \frac{n^2 - 1}{n^2} \eta^\mu \eta^\nu \right) D_+(x - x'), \quad (24)$$

where $\eta^\mu \equiv (1, \mathbf{0})$, μ is the magnetic permeability of the dielectric medium with dielectric constant ε , c is the velocity of light in vacuum, n is the index of refraction of this medium, and $D_+(x - x')$ was derived by Schwinger et al. (Schwinger, 1976) in the following form:

$$D_+(x - x') = \frac{i}{4\pi^2 c} \int_0^\infty d\omega \frac{\sin \left[\frac{n\omega}{c} |\mathbf{x} - \mathbf{x}'| \right]}{|\mathbf{x} - \mathbf{x}'|} e^{-i\omega|t-t'|}. \quad (25)$$

Using equations (21), (22), (24), and (25), we obtain the following expression (Schwinger et al., 1976) for the power spectral formula:

$$\begin{aligned} P(\omega, t) = & -\frac{\omega}{4\pi^2} \frac{\mu}{n^2} \int \int \int d\mathbf{x} d\mathbf{x}' dt' \frac{\sin \left[\frac{n\omega}{c} |\mathbf{x} - \mathbf{x}'| \right]}{|\mathbf{x} - \mathbf{x}'|} \cos[\omega(t - t')] \times \\ & \times \left\{ \varrho(\mathbf{x}, t) \varrho(\mathbf{x}', t') - \frac{n^2}{c^2} \mathbf{J}(\mathbf{x}, t) \cdot \mathbf{J}(\mathbf{x}', t') \right\}. \end{aligned} \quad (26)$$

Now, we are prepared to apply the last formula to the case of an electron moving in a magnetron.

4 The radiation of an electron in a rotating disk

In this Section, we will determine, in the spirit of Schwinger et al. article (Schwinger et al., 1976), the synergic photon production initiated by the motion of an electron in a rotating disc. This process is the synergic Čerenkov radiation. The process includes the effect of the medium, which is represented by the phenomenological index of refraction n and magnetic permeability μ , and it is well-known that these phenomenological constants

depend on the external magnetic field. We consider here, that n and μ do not depend on rotation velocity.

First, we write for the charge density ϱ and for the current density, $\mathbf{J}$, the equations concerning only the circular motion of the electron and then we will show how to apply the derived formulas for the circular motion of an electron in a rotating disk. We write for the circular motion (Schwinger et al., 1976):

$$\varrho(\mathbf{x}, t) = e\delta(\mathbf{x} - \mathbf{R}(t)), \quad \mathbf{J}(\mathbf{x}, t) = e\mathbf{v}(t)\delta(\mathbf{x} - \mathbf{R}(t)) \quad (27)$$

with

$$\mathbf{R}(t) = R(\mathbf{i} \cos(\omega_0 t) + \mathbf{j} \sin(\omega_0 t)), \quad (28)$$

where we will later identify $A = R$, and $-\Omega_z = \omega_0$ in order to get harmony with eq. (19).

In this specific case, we have:

$$\mathbf{v}(t) = d\mathbf{R}/dt, \quad \omega_0 = v/R, \quad \beta = v/c, \quad v = |\mathbf{v}|. \quad (29)$$

After insertion of eq. (27) into eq. (26), we get

$$P(\omega, t) = \sum_{l=1}^{\infty} \delta(\omega - l\omega_0) P_l(\omega, t) \quad (30)$$

with

$$P_l(\omega, t) = \frac{e^2}{4\pi^2 n^2} \frac{\omega \mu \omega_0}{v} \left(2n^2 \beta^2 J'_{2l}(2ln\beta) - (1 - n^2 \beta^2) \int_0^{2ln\beta} dx J_{2l}(x) \right) \quad (31)$$

where during the derivation of eq. (31), we have used the relations:

$$t' - t = \tau, \quad dt' = d\tau \quad (32)$$

$$|\mathbf{R}(t + \tau) - \mathbf{R}(t)| = 2R \left| \sin \frac{1}{2} \omega_0 \tau \right| \quad (33)$$

$$\mathbf{v}(t) \cdot \mathbf{v}(t + \tau) = v^2 \cos \omega_0 \tau \quad (34)$$

$$\omega_0 \tau = \varphi + 2\pi l, \quad \varphi \in (-\pi, \pi), \quad l = 0, \pm 1, \pm 2, \dots \quad (35)$$

Let us remark that formula (31) is for $n = 1$ and $\mu = 1$ identical with formula derived in monograph by Sokolov, et al. (1983).

5 Conclusion and perspectives

We have derived the power spectral formula of the synergic Čerenkov-synchrotron radiation of an electron moving in a rotating dielectric disc. The Grenoble accelerator produces the synchrotron radiation by motion of a charged particle along the circle with radius R . Here, the radius can be determined from the corresponding angular velocity $\omega_0 = v/R$ where v is the initial velocity of an electron in the dielectric medium.

Fermi used the dielectric rotating disc to prove the gyration of the polarization plane of light. The formula derived by Fermi involves also the index of refraction, which is considered to be constant during the rotation (Landau et al., 1989). We suppose here that the index of refraction is not changed during the rotation. Such assumption enables to obtain simple formulas for the Čerenkov-synchrotron radiation. On the other hand, in case of the Faraday disc (Jackson, 1998), which is metal rotating disc, the physical parameters (density of free electrons, and so on) of the disc depend on its rotation velocity and on the local position of the elementary (infinitesimal) volume in the disc. It leads to new effects such as the potential difference between the axis of rotation and the edge of the disc, and so on.

The similar situation is in case of the rotating graphene disc. Such reality enables to observe new physical effects, such as the rotation Hall effect, or the quantum fractional Hall effect, the formation of the Onsager quantum vortexes and so on, forming in a such a way the Nobelian experimental situation.

References

- Jackson, J. D. *Classical Electrodynamics*, (John Wiley and Sons New York etc., 3-rd. ed. 1998).
- Landau, L. D. and Lifshitz, E. M. *Mechanics*, (Second ed., Pergamon press, Oxford, ..., 1987).
- Landau, L. D. and Lifshitz, E. M. *Electrodynamics of continuous media*, (Second revised ed., Pergamon press, Oxford, ..., 1989).
- Pardy, M. (2007). Bound motion of bodies and particles in the rotating systems, International Journal of Theoretical Physics, **46**, No. 4; Revised and modified version of astro-ph/0601365,
- Schwinger, J. *Particles, sources, and fields*, Vol. I, (Addison-Wesley, Reading, Mass., 1970.).
- Schwinger, J., Tsai, W. Y. and Erber, T. (1976). Classical and quantum theory of synergic synchrotron-Čerenkov radiation, Annals of Physics, (New York), **96**, 303.
- Sokolov, A. A. and Ternov, I. M. *Relativistic electron* (Moscow, Nauka, Sec. 10, 1983.), (in Russian).

Legal Support of Food Security as the Main Component of the National Security of the Republic of Kazakhstan

Esenbekova Asem, PhD Student

Adieva AA, Doctor of Economics, Professor

International University of Kyrgyzstan

Abstract

This article examines the legal problems of food security - as the main component of the national security of the Republic of Kazakhstan. The problem of food security is the top priority of economic policy strategy of any state of efficiency, the solution of which depends not only social, but also political, ethnic stability in the society. Analyzing the current legislation in the field of food security, identifies weaknesses and gaps, suggests ways to improve it.

Проблема продовольственной безопасности страны является важнейшим приоритетом экономической стратегии политики любого государства, от эффективности, решения которой зависит не только социальная, но и политическая, межнациональная стабильность в обществе.

В условиях мирового финансового кризиса, затронувшего и аграрный сектор экономики, возникла реальная угроза глобальной продовольственной безопасности, что требует реформирования существующих и разработки новых механизмов ее обеспечения на международном и национальном уровнях.

Обеспечение национальной безопасности — одна из главных функций государства. Продовольственная безопасность, в свою очередь, важнейшая составляющая национальной безопасности любой страны.

Значение продовольственной безопасности обусловлено ролью продовольственного обеспечения для поддержания социально-экономической стабильности в обществе. При этом важны физическая и экономическая доступность продовольствия для населения, уровень потребления, качество и структура рациона питания, качество продуктов питания.

Не менее важны и проблемы самообеспечения страны продовольствием, независимости от импорта продуктов питания, формирования государственных резервов продовольствия на случай чрезвычайных ситуаций (стихийных бедствий,

военных конфликтов, эпидемий и т.д.) и для оказания продовольственной помощи неимущим слоям населения. Таким образом, продовольственная безопасность обуславливается уровнем экономического развития страны в целом и агропродовольственного сектора, в частности социальной, агропродовольственной и внешнеэкономической политикой государства, а также зависит от наличия эффективной системы контроля качества продовольствия [2, с. 86 -87].

В целом, продовольственная безопасность - это понятие, имеющее политические, социальные и экономические аспекты. При этом особое значение имеет вопрос о роли государства в регулировании социально-экономических процессов в этой сфере, формах и методах такого регулирования.

Происходящее в настоящее время восстановление агропромышленного комплекса происходит в весьма непростых условиях. На них крайне значительное влияние оказывают изменения в юридическом поле, на основании которых должно быть усовершенствовано казахстанское законодательство, в частности, регулирующее вопросы в области земельного законодательства, ветеринарии и фитосанитарии, обеспечения пищевой безопасности [1, с.24]. Это связано, прежде всего, с формированием Таможенного союза и принятием соответствующих рамочных договоренностей.

Продовольственная безопасность республики в целом и входящих в ее состав регионов является составной частью экономической безопасности в системе национальной безопасности страны, и в этом качестве характеризует экономическую устойчивость и независимость существующей системы, а также ее способность обеспечивать элементарные первичные потребности своих граждан без ущерба национально-государственным интересам. При этом продовольственная безопасность не ограничивается рамками только экономической безопасности, так как находится в тесной взаимосвязи с другими аспектами национальной безопасности.

Проблемы продовольственной безопасности требуют также глубинных исследований в области сельского хозяйства. Скоординированная работа в области биотехнологий направленные на улучшение сельскохозяйственных культур, инновационные стратегии в сфере переработки и производства в сельском хозяйстве, стимулирование внедрения новых технологий в пищевой промышленности и

привлечением инвестиций в научно-исследовательские проекты в этой сфере могут служить гарантом продовольственной безопасности Республики Казахстан.

При решении проблемы обеспечения национальной продовольственной безопасности серьезного внимания заслуживают вопросы самообеспечения страны основными видами продуктов питания, то есть удовлетворения потребности в них, прежде всего путем внутренних поставок при минимальной зависимости от внешней торговли.

Приведенные в таблице 1 данные свидетельствуют о серьезности проблемы обеспечения физической доступности продовольствия в Казахстане. Решение данной проблемы должно осуществляться на основе повышения степени самообеспеченности республики основными видами продуктов питания. Для достижения самообеспеченности страны продовольствием необходимо осуществлять производство качественной продукции в объемах, позволяющих удовлетворить потребность населения в ней на пороговом уровне по ценам, гарантирующим доступность большинства продуктов для всех социальных групп населения на всей территории республики.

Таблица 1

**Производство основных видов продовольствия и сельхозсырья
в Республики Казахстан на душу населения в год., кг.**

Виды продуктов питания	Годы						Норма потребления на душу населения
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
Мясо и мясопродукты	44	44	45	41	40	40	82
Молоко и молочные продукты	235	235	232	201	190	189	405
Яйца, шт.	102	109	113	119	106	108	292
Рыба и морепродукты	3,5	8,1	8,6	8,4	7,9	7,9	18,2
Сахар	21,0	26,4	21,7	20,3	16,6	16,4	37
Масло растительное	8,9	13,8	12,6	12,0	9,6	9,7	9
Картофель	66	66	65	56	49	47	97
Овощи и бахчевые	80	95	81	79	71	71	146
Фрукты и ягоды	15	23	21	33	35	36	113
Хлеб и хлебо-продукты	105	120	120	122	116	114	110

При анализе емкости внутреннего продовольственного рынка Республики Казахстан можно наблюдать следующую картину: степень обеспеченности платежеспособного спроса отечественной продукцией составляет по мясным консервам – 51,5 %, колбасным изделиям – 62, молоку и сливкам сгущенным – 20,6, молоку сухому – 44,5, сливочному маслу – 66,4, сыру – 44,5, кисломолочным продуктам – 77,2, сахару – 69,7, кондитерским изделиям – 45%, сокам – 68,5, томатным консервам – 46,3, консервам фруктовым и овощным – менее 10 % .

Приход дешевого и не всегда качественного импортного продовольствия на внутренний рынок ослабит позиции казахстанских сельскохозяйственных производителей, а затем спровоцирует рост цен на продовольствие, что неблагоприятно скажется на доходах как городских, так и сельских жителей и ухудшит ситуацию с экономической доступностью продовольствия. В соответствии с этой угрозой, законодательство должно определить жесткие барьеры для предотвращения попадания на наш рынок опасной и недоброкачественной пищевой продукции, как в виде сырья для ее производства, так и в виде продуктов, готовых к употреблению. Эта задача имеет первоочередное значение.

К национальным интересам Республики Казахстан в агропродовольственной сфере можно отнести: обеспечение необходимого объема собственного производства продуктов питания; поддержание на нормативном уровне государственного продовольственного резерва; обеспечение соответствия качества производимых и реализуемых продуктов питания стандартам качества и безопасности пищевых продуктов; обеспечение необходимого прожиточного минимума, достойного уровня и высокого качества здоровой жизни населения; расширение производства конкурентоспособной продовольственной продукции с ориентацией на экспорт; осуществление государственного контроля рынка продовольствия (в том числе учета и контроля производства, внешних и внутренних поставок, запасов продуктов питания).

Показателями устойчивости системы обеспечения продовольственной безопасности является уровень качества и безопасности продуктов питания.

В последние годы эта проблема приобрела особую важность, так как наблюдается низкий уровень качества поступающих на рынок отечественных продуктов питания.

Не меньшей проблемой является поступление на отечественный продовольственный рынок импортной продукции, которая не всегда отвечает требованиям качества, соответствует срокам хранения и безопасна для здоровья. При этом продукция такого качества в силу низкой покупательской способности обладает большим спросом. Нередко такая продукция производится из генетически модифицированного сырья. Все это способствует ухудшению здоровья нации.

Наличие подобных факторов обусловлено, в первую очередь, неэффективной системой государственного контроля и надзора за качеством продуктов питания.

Таким образом, для обеспечения продовольственной безопасности государству необходимо:

- обеспечить рост реальных доходов населения, повысить его жизненный уровень;
- поддерживать устойчивое развитие и функционирование агропродовольственного сектора экономики страны;
- развивать эффективное регулирование внешней торговли сельскохозяйственной продукцией, сырьем и продовольствием, и прежде всего их импорта, с целью защиты внутреннего продовольственного рынка, экономических интересов отечественных товаропроизводителей от недобросовестной конкуренции.

На наш взгляд, на уровне республики основным инструментом механизма обеспечения продовольственной безопасности, должна стать усовершенствованная законодательная база. Поскольку, в настоящее время, оно регламентируется отдельными законодательными актами, подзаконными актами и техническими регламентами, отсутствует целостный нормативный правовой документ, где были бы четко обозначены цели, задачи, субъекты, меры по обеспечению продовольственной безопасности государства.

Следует отметить, что принимаемый закон должен соответствовать Кодексу Алиментариусу, или пищевому кодексу, который является глобальным ориентиром для потребителей, производителей и переработчиков пищевых продуктов, национальных органов по контролю качества пищевых продуктов и международной торговли пищевыми продуктами.

В настоящее время функции государственного контроля и надзора за качеством и безопасностью пищевых продуктов осуществляется разными государственными подразделениями, такими как, государственная санитарно-эпидемиологическая служба, государственная ветеринарная служба и комитет технического регулирования и метрологии, министерства здравоохранения и другие. Это создает административные барьеры для отечественных товаропроизводителей и ведет к росту потребительских цен на продовольствие, а также размывает ответственность за достижение конечного результата – обеспечение безопасности продуктов питания для здоровья и жизни населения. В целях обеспечения безопасности и качества продуктов питания, на наш взгляд, следует создать централизованный орган государственного контроля и надзора за качеством и безопасностью пищевых продуктов при Министерстве сельского хозяйства РК.

Учитывая актуальность и необходимость разработки новой аграрной политики государства, а также высокую ответственность перед населением страны за продовольственное обеспечение, предлагаем преобразовать Министерство сельского хозяйства РК в Министерство сельского хозяйства и продовольственной безопасности РК. Также, настоящее Министерство должен работать в тесной взаимосвязи с Продовольственной и сельскохозяйственной организацией Объединенных Наций (ФАО) которой отводится ведущая роль в международной деятельности, направленная на борьбу с голодом.

Считаем, необходимым внедрять систему социальной защиты, чтобы дать возможность наиболее уязвимым слоям населения участвовать в экономическом процессе, вкладывать и получать выгоду. Меры социальной защиты могут внести вклад в улучшение питательной составляющей в рационе питания маленьких детей - инвестиции в будущее, чтобы вырастить более здоровое, сильное и образованное поколение.

А также на основании уже принятого закона должны быть разработана комплексная программа продовольственной безопасности, которая будет определять механизм ее обеспечения не только с позиций физической, но и экономической доступности продовольствия.

Необходимо законодательное гарантирование определенного уровня цен на продовольственные товары. Это регулирование должно происходить путем устранения предельных надбавок к закупочной цене оптовых ярмарок. При этом следует стимулировать сокращение излишних посреднических звеньев и создать необходимую правовую базу для расширения прямых связей с оптовым звеном. Законодательство должно включать регламентацию по установлению цен на технику, оборудование для села, топливно-энергетические ресурсы, транспортные тарифы, минеральные удобрения, по ограничению монопольного поведения организаций по ремонту техники и по оказанию иных производственных услуг.

Для обеспечения продовольственной безопасности необходимо: развитие товаро-производительной составляющей, в том числе создание крупных логистических центров, создание мощной мониторинговой системы за качеством товаров поступающих на внутренний рынок.

References

1. *Zakon Respubliki Kazakhstan «O gosudarstvennom regulirovanii razvitiia agropromyshlennogo kompleksa i sel'skikh territorii» (s izmeneniiami i dopolneniiami po sostoiianiiu na 10.01.2011 g.)* [The Law of the Republic of Kazakhstan "Regarding the state regulation of development of agriculture and rural areas" (with alterations and amendments as of 10.01.2011)]
2. *Razlichnye aspekty problemy obespecheniia prodovol'stvennoi bezopasnosti otrazheny v issledovaniakh mnogikh uchenykh stran blizhnego zarubezh'ia, v chastnosti, v rabotakh Burdukova P.T., Vershinina I.P., Gumerova R.R., Lupashko-Stal'skogo I.P., Korbut A.V., Kornienko L., Saetgalieva R.Z., Serovoi E.V., Khromova Iu.S., Shakhova D.V. [3, 5, 6, 7, 10, 16, 19, 20] i dr.* [Various aspects of the problem of food security are reflected in the research of many scientists neighboring countries, in particular in the works Burdukov PT, Vershinin IP, Gumerova RR, Lupasco-Stalsky IP, Korbut A .In., Kornienko LS, Saetgalieva RZ, Serova EV Khromov Yu, D. Shakhov [3, 5, 6, 7, 10, 16, 19, 20] and others.]

Translation of the Title, Abstract and References to the Author's Language

Литература

1. Закон Республики Казахстан «О государственном регулировании развития агропромышленного комплекса и сельских территорий» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 10.01.2011 г

2. Различные аспекты проблемы обеспечения продовольственной безопасности отражены в исследованиях многих ученых стран ближнего зарубежья, в частности, в работах Бурдукова П.Т., Вершинина И.П., Гумерова Р.Р., Лупашко-Стальского И.П., Корбут А.В., Корниенко Л., Саетгалиева Р.З., Серовой Е.В., Хромова Ю.С., Шахова Д.В. [3, 5, 6, 7, 10, 16, 19, 20] и др.

The Impact of Globalization on the Educational Services Market of the Kyrgyz Republic

Zakirova Maral, PhD student

Adieva AA, Doctor of Economics, Professor

International University of Kyrgyzstan

Abstract

This article discusses the issues of globalization as a continuous process of adaptation and standardization of all aspects of public life in all countries. The effects of globalization on the educational services market, in particular in terms of economic transformation, the example of the Kyrgyz Republic. Identified problems, the benefits of joining the processes of globalization and the basic directions of development of the market of educational services in the context of globalization.

Глобализация представляет собой непрерывный процесс адаптации и стандартизации всех аспектов общественной жизни во всех странах. На наш взгляд, высшее образование является одним из важнейших факторов, определяющих ход процесса. Высшее образование стало движущей силой реформ в странах Центральной и Восточной Европы. Однако и сама система высшего образования подлежит реформации, в частности, ей необходимо адаптироваться к рыночной экономике, которая среди прочего предполагает общедоступность высшего образования и его финансирование из разных источников, в том числе и за счет взимаемой со студентов платы за обучение. Правительства должны всемерно содействовать повышению уровня образованности, выделяя дополнительные средства признанным образовательным центрам. Высшее образование должно стать механизмом стимулирования общественного развития.

Практически во всех последних научно-исследовательских работах, посвященных современным проблемам образования и прежде всего высшего образования, встречается понятие «глобализация». Для нас представляет интерес точка зрения, высказанная вице-канцлера Кингстонского университета (Великобритания), П. Скотта: все университеты вовлечены в процессы глобализации - частично как объекты и даже жертвы этих процессов, а отчасти как субъекты или главные посредники [1. с. 27-30.].

Во всех странах отношение к глобализации в силу исторических, политических, культурных и экономических особенностей существенно различается. К примеру,

руководители высших учебных заведений Великобритании, считают необходимым довольно быстро приспособиться к влиянию глобализации и распространению новых технологий. Поскольку у вузов нет альтернативы активизации своей деятельности в области организации дистанционного обучения на базе Интернета. Схожее отношение к происходящим процессам и в других англоговорящих странах, таких как США, Австралия, Новая Зеландия, где происходящая реформа систем образования направлена на стандартизацию образовательных услуг и конвергенцию их обучающих структур. Но нельзя считать, что все государства движутся в сторону всемирной монолитной структуры образования, хотя можно предположить, что из-за усиления глобальной рациональности образовательные системы примут во многом схожие формы.

Глобализацию можно рассматривать как бесконечный процесс адаптации и приспособления. В результате взаимодействия на глобальном уровне меняются нормы, что неминуемо приводит к переменам внутри общества.

Глобализация включает унификацию норм и стандартов, регулирующих практически все аспекты общественной жизни, в том числе экономическую и политическую деятельность, право, структуру потребления и способы проведения досуга, и даже искусство. Общества, которые не могут соответствовать этим нормам, теряют конкурентоспособность и способность к дальнейшему развитию, в результате чего могут оказаться в опасной изоляции от остального мира, в особенности от основных прогрессивных тенденций.

Отдельные результаты влияния глобализации на рынке образовательных услуг видны уже сейчас. По мнению западных экспертов, именно формирование глобального рынка образовательных услуг стало одной из основных причин сокращения финансирования высшего образования в 90-е годы в индустриальных странах.

Вместе с увеличением численности студентов доля государственных расходов на образовательные услуги практически во всех развитых странах сокращалась. Например, в США вклад штатов в общую сумму финансирования высшего образования снизился с 45% в 1985г. до 38,2% в 1995г., которым принадлежит ведущая роль в государственном финансировании вузов [1, с. 27-30; 2, С.21-26]..

Значительно сократилась бюджетная поддержка образовательных услуг и в странах Западной Европы, где традиционно значительно участие государства в

финансировании высшей школы. К примеру, в ФРГ, Австрии и Италии в середине 90-х годов государственное финансирование составляло около 90%, в Великобритании, Португалии и Финляндии - 80%, в Дании, Швеции и Ирландии - 70%. Сегодня в этих странах доля государственных расходов в расчете на одного студента сократилась по сравнению с 90-ми годами. Уменьшение государственной поддержки в виде финансирования привело к быстрому устареванию оборудования, зданий и аудиторий, библиотечных фондов, снижению требований к квалификации педагогических кадров, нехватке учебно-методических материалов и т.д. И чтобы выйти из этой ситуации, многие страны переняли опыт США, т.е. часть необходимых средств для производства образовательных услуг вузы стали получать за счет студентов или заинтересованных лиц, организаций, фирм. Вместе с тем было ужесточено государственное регулирование, касающиеся ответственности производителей образовательных услуг (высших учебных заведений) за результаты своей работы. Предложенная ими, система оценки деятельности вузов на основе мониторинга выполнения запланированных задач, позволила разработать оптимальную модель планирования и распределения финансовых ресурсов между производителями образовательных услуг: колледжами и университетами.

С другой стороны сокращение финансирования со стороны государства позволило университетам выстроить более тесную связь с частными фирмами, компаниями, создать коммерческие подразделения, продавать образовательные услуги иностранным студентам и т.д. Т. е. университетам для выживания и процветания в быстро меняющемся мире, необходимо было приспособиться к глобализации (что уже делают другие отрасли), войти в рынок и стать бизнес-структурами, ориентированными на потребителя.

Высшее образование – важнейший инструмент внедрения новых идей в умы людей. И здесь перед системами высшего образования встает фундаментальный вопрос о соотношении между местными и глобальными ценностями. Важной тенденцией в развитии высшего образования является все большая специализация и усиление профессиональной направленности.

Сегодня рейтинг вузов должен отражать равновесие между универсальными глобальными ценностями и специфическими особенностями каждой отдельной культуры,

общественного устройства и структуры образовательной системы. Соответствующие этому условию методики рейтинга позволяют сравнивать вузы на международном уровне и стимулируют стремление к усовершенствованию международного образовательного пространства. Страны переходного периода страдают от многих недостатков, им надо многое наверстать. Имеет смысл особо обратить внимание на следующие наиболее распространенные проблемы:

- материальные (инфраструктура, технология);
- организационные (правовая база, организации);
- неудовлетворительные навыки (способность эффективно выполнять ключевые задачи, пользуясь принятыми во всем мире методами);
- недостаточный багаж знаний (интеллектуальный капитал, позволяющий воспринять целостную картину мира наряду с пониманием местных особенностей);
- неспособность использовать имеющиеся знания так, чтобы добиться социально приемлемых целей в рамках существующих ограничений;
- культурные проблемы (интровертные модели поведения);
- ценности, определяющие индивидуальный и коллективный выбор.

Перечень проблем имеет отчетливо выраженный иерархический характер: каждая следующая проблема затрагивает все предыдущие.

Необходимым условием позитивного развития вузов в реформирующихся странах является создание общепринятого комплекса академических норм и стандартов, которые вытеснят прежнюю политизированность. К стандартам академического качества можно отнести:

- академическую свободу, автономию и внутреннюю демократию, обеспечивающую сочетание неограниченных возможностей исследования и научных обсуждений с эффективным управлением вузами;
- внедрение стандартов профессионального поведения и качества в сферы исследования, преподавания и академическую жизнь в целом;
- интернационализацию путем студенческого и преподавательского обмена, научного сотрудничества, учреждения совместных программ, международных объединений и консорциумов;
- конкурентоспособность и отклик на потребности образовательного рынка;

-мощную стратегическую направленность.

Глубинный смысл этих норм заключается в необходимости достичь совместимости систем высшего образования стран переходного периода с вузами ведущих мировых держав. Эта совместимость должна выражаться в том, что вузы проводящих реформы стран будут включены в международные рейтинги и аккредитационные системы. Для ее достижения необходим конструктивный диалог и открытое обсуждение, взаимная адаптация и дальнейшее развитие, подкрепляемое усилиями обеих сторон.

Кыргызская Республика в период глобализации мировой экономики находится в достаточно сложном и двойственном положении. Она оказывается одновременно и включенной, и исключенной из глобализационных процессов, участвует в мировом финансовом и информационном обмене, осуществляет различные виды внешнеэкономических связей.

В связи с глобализацией мировой экономики потребность в расширении образовательной и трудовой мобильности остается актуальной. Так по данным Нацстаткомитета КР, за последние пять лет численность иностранных студентов из стран дальнего зарубежья и СНГ увеличилась в 2 раза, а численность студентов граждан Кыргызстана, обучающихся в зарубежных учебных заведениях, увеличилось в 13 раз [3, с. 107-108].

Реформы последних лет в высшем образовании были направлены на признаваемость кыргызских дипломов, как на образовательном пространстве СНГ, так и на интеграцию высшего профессионального образования Кыргызстана в международное образовательное пространство. Однако следует отметить и то, что 11 летнее образование в средней школе не соответствует 12 - летнему европейскому стандарту, что снижает возможности для кыргызских граждан, имеющих степень бакалавра, и в продолжении образования в магистратурах зарубежных университетов.

Дальнейшее развитие высшего профессионального образования в Кыргызстане, внедрение инноваций и интеграция в международное образовательное пространство, а также рост конкуренции в этой сфере ставит вопрос о системной государственной политике и ее согласовании с ключевыми игроками.

Тенденции развития рынка образовательных услуг в Европе и в мире оказывают воздействие на отечественный рынок образовательных услуг. Уже в настоящее время можно предположить, что те вузы, которые обладают такими преимуществами, как:

1. развитая сеть филиалов;
2. система дистанционного образования на основе Интернет - технологий;
3. совместные программы с зарубежными вузами;
4. высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав;
5. современные методы и интерактивные технологии обучения;
6. гибкая организационная структура позволят быстрее всего встроиться в глобальный рынок образовательных услуг

В силу воздействия процессов глобализации на рынок образовательных услуг Кыргызстана, на наш взгляд, уже сейчас на уровне государства желательно разработать проект государственных мероприятий, направленных на создание системы взаимоувязки (перехода) отечественных образовательных стандартов с международными стандартами профессионального образования, для того чтобы выступать на мировом рынке образовательных услуг равноправным партнером и быть конкурентоспособным. Трансформация высшего образования может послужить движущей силой и катализатором реформ экономики и общества в целом.

References

1. Gerasimov V. *Tendentsii v sfere vysshego obrazovaniia razvitykh stran* // *Chelovek i trud*, 2002, №6, s. 27-30. [Gerasimov B. Trends in higher education in developed countries // *Man and labor*, 2002, №6, p. 27-30.]
2. Gerasimov V. *Obrazovanie, znaniia, innovatsii. Chelovek i trud*, 2002, №6. S. 21-26. [V. Gerasimov, education, knowledge, innovation. *Man and Work* 2002, №6. S. 21-26.]
3. *Natsstatkom KR. Obrazovanie i nauka v Kyrgyzskoi Respublike. Bishkek. 2014, S. 107-108* [NSC KR. Education and Science in the Kyrgyz Republic. Bishkek. 2014, pp 107-108]

Translation of the Title, Abstract and References to the Author's Language

Литература

1. Герасимов В. Тенденции в сфере высшего образования развитых стран // *Человек и труд*, 2002, №6, с. 27-30.

- 2 Герасимов В. Образование, знания, инновации. Человек и труд, 2002, №6. С. 21-26.
- 3 Нацстатком КР. Образование и наука в Кыргызской Республике. Бишкек. 2014, С. 107-108

COMPARISON OF REQUIREMENTS FOR STORAGE OF DRUGS THAT REGULATED GOOD STORAGE PRACTICE AND LICENSE TERMS

*O. Molodozhonova, H. Suhovoy, I. Bushueva
Zaporozhye State Medical University*

Abstract

One of the urgent issues of modern pharmaceutical institutions is the creation and implementation of quality assurance, in the context of which and subject to the applicable legislation, more specific are the requirements for quality control of medicines and the conditions of their storage and research of the industry relevant and timely. Thus, as a result of the study we made a comparative analysis between the licensing conditions and standards of good practice we have offered detail requirements for the storage of drugs and we have offered requirements for the authorized person.

Keywords. Good storage practice, licensing conditions, management of pharmaceutical establishments, medicines, European Union.

Початок інтенсивної гармонізації нормативної бази національного фармацевтичного сектора з європейським законодавством (2001–2009) пов'язують з низкою подій, ключовими з яких являється затвердженням Концепції адаптації законодавства України до законодавства ЄС; підписання плану дій Україна – ЄС; прийняття комплексу настанов з якості, клінічних досліджень, стандартизації ЛЗ та належних виробничої (GMP), лабораторної (GLP), клінічної (GCP) практик, належної практики дистрибуції ЛЗ (GDP) [1–4]. Поглиблення гармонізації нормативної бази фармацевтичного сектора України з європейським і міжнародним законодавством та її імплементація у діяльність вітчизняних фармацевтичних підприємств і закладів розпочинається 2010 року і триває дотепер [1]. Так, 2013 року введена європейська норма, згідно з якою в Україну можуть імпортуватися ліки, виготовлені виключно в умовах належної виробничої практики – GMP ЄС; введені європейські вимоги ліцензування імпорту; під егідою Ради Європи в Україні відбулася міжнародна конференція щодо практичної реалізації Конвенції Ради Європи з протидії фальсифікації лікарських засобів та аналогічним злочинам – Конвенції Медікрайм; Уряд прийняв нові технічні регламенти про медичні вироби, гармонізовані з європейськими директивами; розпочато впровадження автоматизованої системи відстеження ліків в обігу; Центральна лабораторія з контролю якості лікарських засобів приєдналася до

загальноєвропейської мережі контрольних лабораторій; Україна стала 38-м членом Європейської Конвенції з розробки Європейської Фармакопеї; в Україні запроваджено стандарти якості ліків відповідно до вимог Європейської Фармакопеї.

Метою роботи було проведення порівняння вимог щодо якості відповідних процесів життєвого циклу лікарських засобів, викладений у настанові з належної практики зберігання та у ліцензійних умовах провадження господарської діяльності з виробництва лікарських засобів, оптової, роздрібною торгівлі лікарськими засобами, затверджених наказом МОЗ України № 723 від 31.10.2011р.

У результаті проведеного аналізу було виявлено, що у більшій мірі вимоги до зберігання лікарських засобів та ЛУ співпадають, проте було виявлено ряд розбіжностей. Слід зазначити, що у ЛУ не регламентується питання протоколювання відповідних технологічних процесів, пов'язаних з організацією зберігання лікарських засобів, вимоги до зберігання більш чіткі та конкретизовані для фармацевтичних підприємств, які працюють у галузі виробництва лікарських засобів. У чинних вимогах ЛУ відсутні чіткі рекомендації по організації внутрішнього навчання персоналу з питань чинних регуляторних вимог, процедур та безпеки для фармацевтичних підприємств, які працюють у галузі оптової та роздрібною реалізації лікарських засобів, що суперечить вимогам настанови GSP. Проте вимоги дотримано для підприємств-виробників лікарських засобів – попереднє навчання обов'язкове для фахівців, які потенційно будуть працювати у сфері виробництва лікарських засобів, крім того ліцензіат повинен забезпечити первинне та періодичне навчання персоналу, діяльність якого може вплинути на якість продукції. Вимоги до внутрішнього навчання персоналу не конкретизовані, при цьому самостійний вибір та розробка внутрішніх стандартів навчання лягає на плечі суб'єкта господарювання, який займається оптовою та роздрібною реалізацією лікарських засобів. При цьому, господарювання у умовах впровадження СЗЯ на основі вимог належних практик потребує

значного науково-методичного забезпечення, а розробка відповідних рекомендацій постає своєчасним та актуальним питанням.

Аналіз вимог щодо моніторингу умов зберігання лікарських засобів дозволив виявити ще один аспект у ліцензійних умовах, який потребує доопрацювання та відноситься до термінів зберігання результатів моніторингу температурних умов та відносної вологості. Відсутні рекомендації щодо строку зберігання протоколів, при цьому, як свідчить наказ МОЗ України № 724 від 31.10.2011 «Про затвердження Порядку контролю за додержанням Ліцензійних умов провадження господарської діяльності з виробництва лікарських засобів, оптової, роздрібної торгівлі лікарськими засобами», відповідні журнали є одним із об'єктів під час перевірки дотримання ліцензійних умов господарювання [5].

Доцільним є впровадження у ЛУ вимог, викладених у п. 5.2. GSP, відповідно до якого для кожного матеріалу та препарату, що знаходиться на зберіганні, постійно в наявності має бути інформація (у письмовому або електронному виді), що містить рекомендовані умови зберігання, будь-які застереження, яких слід дотримуватися під час зберігання; впровадження гармонізованої з п. 5.5. вимоги, відповідно до якої всі матеріали та лікарські засоби слід зберігати у контейнерах, що не чинять негативного впливу на їх якість та забезпечують належний захист від зовнішніх факторів. Окремо слід відмітити, що чинні ЛУ не розкривають питання регулювання оборотності та контролю товарного запасу, а саме питання повернення у реалізацію товарного запасу, що вийшов з-під контролю дистриб'ютора, регламентації виконання умов повернення, детально викладених у п. 6.2. GSP, до яких належить: а) товар знаходиться в своїх початкових нерозкритих пакуваннях і в належному стані; б) відомо, що товар зберігали в належних умовах і з ним поводитися відповідним чином; с) термін придатності, що залишився, є прийнятним; d) препарат було досліджено і оцінено призначеною для цього особою. Важливим є питання щодо впровадження основ менеджменту якості, спрямованого на забезпечення якості в фармацевтичних організаціях, що

вимагає певних намірів, цілеспрямованості, трудовитрат, економічних витрат, психофізичних витрат і витрат на усвідомлення цілей у цій галузі людської діяльності, для розвитку якої необхідні певна послідовність і етапність. Виходячи з вищезазначеного можна стверджувати про ключову роль професійної відповідальності у СЗЯ фармацевтичної організації, роль кожного фармацевтичного фахівця та вагому роль уповноваженої особи.

Вимоги належних практик, у порівнянні з ЛУ мають більш формальний характер у визначенні особи, яка відповідає за створення, впровадження та функціонування системи якості на фармацевтичному підприємстві. У вимогах належних практик не регламентовані функції вищезначеної особи, проте враховуючи правовий статус належних практик у нашій державі (Настанова «Лікарські засоби. Належна практика зберігання» затверджена наказом Міністерства охорони здоров'я України від 03.10.2011 № 634; Проект наказу МОЗ України «Про затвердження Настанови «Лікарські засоби. Належна аптечна практика»»), закономірним очікуванням є деталізація вимог особи, яка відповідає за створення, впровадження та функціонування системи якості на фармацевтичному підприємстві. В цілому найбільш повно вимоги до особи, яка відповідає за створення, впровадження та функціонування СЗЯ, визначено чинними ЛУ. Ліцензійні умови та GPP співпадають у визначенні уповноваженої особи, в той час як за GSP, у системі якості ключову роль відіграє відповідальна особа. Більш широкі функції визначеної особи визначено у ЛУ та доповнено наказом МОЗ України №677 від 29.09.2014 «Про затвердження Порядку контролю якості лікарських засобів під час оптової та роздрібної торгівлі», згідно з якими відповідальна особа здійснює оформлення висновку вхідного контролю якості; видачу дозволу на використання у виробництві або випуск (реалізацію) продукції; затвердження, підписання і датування письмових стандартних робочих методик (стандартних операційних процедур).

Таким чином, на основі отриманих даних зроблено порівняльний аналіз між ліцензійними умовами та стандартами належних практик зберігання,

запропоновано деталізувати вимоги до умов зберігання лікарських засобів та деталізовано вимоги до уповноваженої особи.

References

1. Vetyutneva N. O. Normatyvno-pravove rehulyuvannya u sferi zabezpechennya yakosti likars'kykh zasobiv v Ukrayini: retrospektyvnyy analiz / N. O. Vetyutneva, S. H. Ubohov, T. M. Budnikova, L. B. Pylypchuk, L. O. Fedorova, V.I. Todorova, A. P. Radchenko // Farmatsevtichnyy zhurnal . - 2013. - # 4. - S. 9-18.
2. Deyaki zakhody shchodo zabezpechennya yakosti likars'kykh zasobiv [Elektronnyy resurs] : postanova Kabinetu ministriv Ukrayiny # 1419 vid 28 zhovtnya 2004 r. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1419-2004-%D0%BF>. Zah. z ekranu.
3. Pro zatverdzhennya planu zakhodiv shchodo udoskonalennya derzhavnoho kontrolyu za obihom likars'kykh zasobiv i vyrobiv medychnoho pryznachennya [Elektronnyy resurs] : rozporядzhennya Kabinetu ministriv Ukrayiny # 1247-r 10 veresnya 2008 r. – Rezhym dostupu <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1247-2008-%D1%80>. Zah. z ekranu. [(88)]
4. Pro zatverdzhennya dokumentiv z pytan' zabezpechennya yakosti likars'kykh zasobiv pryznachennya [Elektronnyy resurs] : nakaz MOZ Ukrayiny vid 16.02.2009 # 95 – Rezhym dostupu http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20090216_95.html. Zah. z ekranu.
5. Pro zatverdzhennya Poryadku kontrolyu za doderzhanniam Litsenziynykh umov provadzhennya hospodars'koyi diyal'nosti z vyrobnytstva likars'kykh zasobiv, optovoyi, rozdribnoyi torhivli likars'kymy zasobamy [Elektronnyy resurs] : nakaz MOZ Ukrayiny vid 31.10.2011 # 724 – Rezhym dostupu <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1421-11/page>. Zah. z ekranu.

Література

1. Ветютнева Н. О. Нормативно-правове регулювання у сфері забезпечення якості лікарських засобів в Україні: ретроспективний аналіз / Н. О. Ветютнева, С. Г. Убогов, Т. М. Буднікова, Л. Б. Пилипчук, Л. О. Федорова, В.І. Тодорова, А. П. Радченко // Фармацевтичний журнал . - 2013. - № 4. - С. 9-18.
2. Деякі заходи щодо забезпечення якості лікарських засобів [Електронний ресурс] : постанова Кабінету міністрів України № 1419 від 28 жовтня 2004 р. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1419-2004-%D0%BF>. Заг. з екрану.
3. Про затвердження плану заходів щодо удосконалення державного контролю за обігом лікарських засобів і виробів медичного призначення [Електронний ресурс] : розпорядження Кабінету міністрів України № 1247-р 10 вересня 2008 р. – Режим доступу <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1247-2008-%D1%80>. Заг. з екрану. [(88)]
4. Про затвердження документів з питань забезпечення якості лікарських засобів призначення [Електронний ресурс] : наказ МОЗ України від 16.02.2009 № 95 – Режим доступу http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20090216_95.html. Заг. з екрану.
5. Про затвердження Порядку контролю за дотриманням Ліцензійних умов провадження господарської діяльності з виробництва лікарських засобів, оптової, роздрібною торгівлі лікарськими засобами [Електронний ресурс] : наказ МОЗ України від 31.10.2011 № 724 – Режим доступу <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1421-11/page>. Заг. з екрану.

Problems Providing of Energy Security in Central-Asian Region: Global Aspects

Kimsanov Uktam

Post doctorate at the University of Genoa, Italy

Abstract

The Central Asian region is subject to increasing control of the world for sources of raw materials and energy, which leads to the threat of economic security in the region.

The immediate challenges and threats to the sustainable development of countries in Central Asian region are clashes and rivalry between energy interests of world powers: U.S., China, Russia and the EU.

Keywords: Central Asian region, energy, security, cooperation, energy interests, geo-economic factors.

Считается, что в XXI веке энергетика станет одним из главных факторов, определяющих будущее мира¹.

Центрально-азиатские государства являются объектом нарастающей борьбы государств мира за источники сырья и энергии, что ведет к угрозе экономической безопасности данного региона. Россия остается на данный момент крупнейшим экономическим и энергетическим партнером стран Центрально – азиатского региона (ЦАР), однако, можно предположить, что по мере развития транспортных связей с другими странами ее влияние в регионе постепенно будет снижаться. В таблице 1 приведен потенциал энергетических ресурсов стран Центрально – азиатского региона.

Таблица 1.

Потенциал энергетических ресурсов стран

Центрально – азиатского региона ²

Страны	Энергоресурсы					
	Уголь, млрд.т	Нефть, млн.т	Газ, млрд.м ³	Уран, тыс т.	Гидро, ТВт.ч/г	НВЭИ и МГЭС ТВт.ч/г
Казахстан	34,1	2760	1841	601	27	66
Кыргызстан	1,27	10,2	6,2	0	99	0

¹ Energy security in the 21st Century: Facts, Choices, and Challenge. Institute for 21st Century Energy. – US Chamber of Commerce, 2008.

² Петров Г.Н., Ахмедов Х.М. Комплексное использование водно-энергетических ресурсов трансграничных рек Центральной Азии. Современное состояние, проблемы и пути решения. - Душанбе: Дониш, 2011. - С.44.

Таджикистан	1	10	10	0	317	18,4
Туркменистан	0	75	2860	0	2	0
Узбекистан	4	81	1875	83,7	15	0
Всего	40,4	2936,2	6592,2	684,7	460	84,4

Непосредственными вызовами и угрозами стабильному развитию энергетического сотрудничества со странами ЦАР являются: активность США и внедрения многочисленных энергетических проектов; энергетическая политика Евросоюза по диверсификации источников импорта энергии и созданию трубопроводных проектов; интенсивное проникновение Китая, выстраивающего выгодные ему двусторонние отношения со странами ЦАР, как с сырьевыми экспортерами и разрушающего российскую монополию на экспорт нефти и газа; война и нестабильность в Афганистане, опасность политического и религиозного экстремизма тормозят осуществлению крупных международных трансграничных проектов; нерешенный многолетний водный конфликт между странами региона является не только раздражителем центрально-азиатских проблем, но и препятствует развитию гидроэнергетики Таджикистана и Киргизии, их гидроэнергетическому сотрудничеству с соседними государствами и России; наметившееся отдаление республик ЦАР друг от друга, обострение конкуренции между ними как экономике, так и в политике.

На фоне столкновения и соперничества энергетических интересов, наблюдается устойчивое противостояние США, Китая, России, ЕС. Резкое увеличение геополитического и геоэкономического веса региона вызвано также его транзитными возможностями, позволяющими превратить ЦАР в один из транспортных узлов всего Евразийского континента, в транзитный перекресток глобального значения, связывающий Север с Югом, Запад с Востоком. Эта заинтересованность глобальных держав и мировых рыночных центров дает возможность государствам ЦАР проводить многовекторную внешнюю политику, извлекать выгоду из их соперничества.

Инициаторами превращения ЦАР в нефтегазодобывающий бассейн глобального значения, способный стать весомым поставщиком энергоресурсов на мировые, прежде всего западные, рынки, и в стратегически важную транзитную территорию на маршруте прямых трансконтинентальных энергопотоков Восток - Запад, являются

США (через Стратегию Великого Шелкового пути) и Евросоюз (нефтепровод Баку - Тбилиси - Джейхан, газопроводы Баку - Тбилиси - Эрзурум, ТКТ, Набукко)³. Наибольшего успеха они добились в бассейне Каспия: РФ потеряла монополию на поставку энергоресурсов из этого региона, прозападную энергетическую политику ведут Азербайджан и Грузия, готовность к сотрудничеству проявляют Казахстан и Туркменистан.

США обеспечили себе сильные позиции в нефтегазовом секторе Казахстана, Евросоюз продолжает участвовать в энергетическом сотрудничестве со странами ЦАР в строительстве газопроводов Набукко и Транскаспийского. Активное партнерство ведет Иран, региональные энергетические проекты стали разрабатывать и осуществлять Индия, Япония, Южная Корея, Малайзия. Это говорит о складывающейся в странах ЦАР тенденции расширять сотрудничество со странами Азии при сохраняющемся интересе к крупнейшим западным державам.

Наиболее активным партнером государств ЦАР в энергетической сфере становится Китай, который за последние 10 лет предпринял значительные усилия по расширению своего влияния в регионе, вложив крупные средства в инфраструктурные и энергетические проекты в Казахстане, Туркменистане, Узбекистане. В условиях продолжающегося с конца 2008 г. мирового финансово-экономического кризиса экономическая экспансия КНР в регионе стала особенно заметной. Открытие в декабре 2009 г. крупного газопровода Туркменистан - Китай завершило российскую монополию на транзит центрально-азиатского газа на мировые рынки. Строительство газопроводов в КНР идет вразрез с интересами российского государства⁴, и, безусловно, ослабит влияние России на центрально-азиатские республики, закрепит за Китаем статус неформального лидера региона, что косвенно признают и руководители государств ЦАР⁵.

Острая конкуренция с ЕС и США из-за поставок энергоресурсов из ЦАР заставила Россию пересмотреть свою политику в области энергетической безопасности в плане диверсификации потребителей собственных энергоресурсов, приступить к

³ Центральная Азия. Геополитика и экономика региона. М., 2010. С. 128.

⁴ Боровский Ю. В. Мировая система энергоснабжения. М, 2008. С. 146.

⁵ Габуев А., Гриб Н. Предмет многоразового использования. Китай привязал к себе Центральную Азию трубой // Газета Коммерсантъ. 2009. 15 декабря. № 234(4289).

разработке новых направлений поставок, в частности в направлении быстро развивающегося рынка Азиатско-Тихоокеанского региона.

В 2006-2007 гг. Россия для удержания своего лидирующего положения в газовом сотрудничестве со странами ЦАР выступила с рядом встречных энергетических инициатив. Центральнo-азиатским партнерам для участия были предложены проекты Южный поток, Прикаспийский газопровод, реконструкция и расширение трубопровода Средняя Азия - Центр (САЦ). Это позволило несколько ослабить наметившуюся напряженность в энергетическом партнерстве России с ЦАР и временно нейтрализовать европейско-американские планы с Набукко, БТЭ (Баку — Тбилиси — Эрзурум (Южнокавказский трубопровод)) и другими аналогичными проектами, выявив их политико-экономические изъяны. И все же следует признать недостаточность успехов энергетического сотрудничества России со странами ЦАР. Сохраняется угроза утраты Россией своей стратегической роли главного партнера по энергетическому сотрудничеству, особенно в нефтегазовой отрасли.

В целом, взаимодействие России и стран ЦАР в энергетике осложняется комплексом проблем и является менее эффективным, чем могло бы быть. Процессы интеграции развиваются медленно, их затрудняют региональная нестабильность и нерешенность ряда внутрирегиональных противоречий, прежде всего, с США, ЕС и НАТО, действующими в регионе, недостаточная разработанность политики реагирования на растущее влияние в регионе Китая. Политическое воздействие России на страны-партнеры осуществляется в основном в двустороннем формате, что значительно сужает политические и экономические возможности для сотрудничества. Внешняя политика самих стран ЦАР характеризуется многовекторностью в сочетании со стремлением к диверсификации внешнеэкономических связей. Но главное препятствие, как представляется, заключается в нечеткой энергетической стратегии России в регионе и неясности ее перспективных задач. Стратегия и направления энергетической политики России в ЦАР не конкретизированы и не уточнены.

Важнейшими геэкономическими факторами являются наметившийся перенос мировых центров потребления энергоресурсов с атлантического направления в Азию и превращение Юго-Восточной Азии (АСЕАН) в крупнейший энергетический рынок, а также придание азиатскому направлению энергетической политики стратегического

значения.⁶ В этих условиях интенсификация энергетического сотрудничества со странами ЦАР также приобретает стратегическую значимость. В числе заслуживающих внимания политических факторов, благоприятствующих усилению политического влияния России в регионе (как и на всем пространстве СНГ), отмечаются, во-первых, ослабление активности на постсоветском пространстве со стороны США и ЕС, вызванное мировым финансово-экономическим кризисом, и, во-вторых, низкая результативность военной операции США и НАТО в Афганистане.

Таким образом, энергетическое сотрудничество со странами ЦАР должно базироваться на принципах привилегированного партнерства, кооперации, взаимозависимости и равноправия в отношениях, при условии строгого соблюдения лояльности к существующим на настоящее время в ЦАР политическим реалиям и уважения долговременных национальных интересов.

References

1. Energy security in the 21st Century: Facts, Choices, and Challenge. Institute for 21st Century Energy. – US Chamber of Commerce, 2008.
2. Petrov G.N., Akhmediev Kh.M. Integrated use water energy resources transboundary rivers in Central Asia. Current Status, Problems and Solutions. - Dushanbe: Donish, 2011. - p.44.
3. Central Asia. Geopolitics and the region's economy. М., 2010. p. 128.
4. Borovski U.V. World energy supply system. М, 2008. p. 146.
5. Gabuev A., Grib N. Subject reusable. China bind the Central Asia pipe // Newspaper "Kommersant". 2009. 15 December. №234(4289).
6. Goloskokov A.N. Forecast oil prices and the prospects of forming a new pricing mechanism for gas. URL: http://www.ogbus.ru/authors/Goloskokov/Goloskokov_3.pdf

⁶См.: Голоскоков А. Н. Прогноз цены на нефть и перспективы формирования нового механизма ценообразования на газ. URL: http://www.ogbus.ru/authors/Goloskokov/Goloskokov_3.pdf (дата обращения: 01.12.2010)

Translation of the Title and Keywords to the Author's Language

**ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ В ЦЕНТРАЛЬНО -АЗИАТСКОМ
РЕГИОНЕ: ГЛОБАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ**

Кимсанов Уктам

*к.э.н., докторант исследователь факультета
Экономики университета Генуи, Италия*

Ключевые слова: Центрально-азиатский регион, энергия, безопасность, сотрудничество, энергетические интересы, геоэкономические факторы.

Text in Culture as a Springboard for Students' Sociocultural Competence Development

Natalia Bilonozhko, PhD

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Abstract

The article deals with the personal experience of developing sociocultural competence of the students of non-linguistic specialties. The integration of culture component into the foreign language teaching practice is under consideration. The special attention is paid to the holiday lesson planning strategy, which is developed on the bases of a special text in culture "Winter Solstice". The implementation of the strategy is considered from the point of view of sociology that distinguishes cultural differences in terms of symbols, heroes and rituals. These categories serve as directions for the activities appropriate to develop cultural awareness of the students as well as their language skills.

Key words: sociocultural competence, text in culture, cultural differences, holiday lesson, symbols, heroes, rituals, elicitation, discussion

Sociocultural competence development is of great importance for the students, whose future career deals with communication in cultural environment of another country. According to the latest researchers and Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment, the concept of sociocultural competence is considered to be one of the communicative competence components and covers geography and culture knowledge as well as sociolinguistic competence.

The integration of culture component into the foreign language teaching practice is the language teachers' responsibility and the success of it depends on the materials chosen and activities developed. The aim of this article is to share the personal experience of developing sociocultural competence of the students of non-linguistic specialties using the text in culture as the bases of holiday lesson planning strategy from the point of view of sociology.

It is widely acknowledged that the philosophy of running a special lesson devoted to holidays is as follows: to get students curious about particular traditions or religious events; raise their cultural awareness; create warm atmosphere in which the students don't notice that they are studying; integrate grammar and vocabulary content into the lesson in the original and creative way.

There are a lot of supporting materials in encyclopedia, video, CD-ROMs, the Internet for running the lesson. The selection of the teaching materials for the sociocultural

competence development should be based on such requirements as: the authenticity of the texts, novelty of sociocultural information about the country of studied language, linguistic importance of the materials (appropriate speech utterances, geographical names and proper names).

The special attention should be paid for the text in culture as a special focus of students' sociocultural competence development. The text chosen by the teacher for learners' reading should be short, informative, interesting, entertaining in order to be used as a springboard for further activities. It also can be used by teachers for developing a strategy of running a holiday lesson especially when the festival or custom is not widely known. The peculiarities of such teaching strategy are based on the findings of sociology. In sociology cultural differences show up on different levels. Sociologists generally discuss cultural differences in terms of symbols, heroes and rituals. The people in one country will differ from the people in other countries in terms of the values they adhere to, finding their expression in the symbols they recognize, the heroes they admire, the rituals they observe [1]. **Symbols** are defined as "words, gestures, pictures or objects that carry a particular meaning, which is only recognized by those who share the culture". **Heroes** are the persons, dead or alive, real or imaginary, who serve as model for behavior. **Rituals** are to do with manner of behavior, like ways of greeting and saying farewell, showing respects towards others, i.e. customary cultural behavior. After choosing the text in culture the teachers should analyze it in terms of symbols, heroes and rituals as well as grammar that is appropriate to study in this context. Let us have under consideration *the special day Winter Solstice*.

WINTER SOLSTICE

Winter Solstice celebration is held on the eve of the shortest day of the year. During the first Millennium in what is today Scotland, the Druids celebrated Winter Solstice honoring their Sun God and rejoicing his return as the days got longer, signaling the coming of spring. Also called Yule, this tradition still lives today in the Wiccan traditions and in many cultures around the world.

A huge log - the Yule Log - is brought into an outdoor clearing and becomes part of a great bonfire. Everyone dances and sings around the fire. All the noise and great excitement is done to awaken the sun from its long winter sleep, hurrying spring on its way as the cycle begins once again and the days grow longer than the nights.

So the following table should be completed as follows:

SYMBOLS	HEROES	RITUALS	GRAMMAR
huge log great bonfire	the Sun God the Druids	Honoring the Sun God; dances, songs	Adjectives

The table presents the bases for the lesson, directions for techniques that have to be used, and images to be acquainted with in order to raise cultural awareness of the students as well as their language skills.

One of the advantages of running such a lesson is a very good opportunity for organizing discussion in the classroom as pre-reading activity. Even in a monolingual group one can find out that each region, village, family has its own traditions. At the beginning of a lesson teachers may elicit what students know about Winter Solstice in question, and then they will be more motivated to listen or read to find out details about it. So one of the techniques of such a lesson is **elicitation**. It is a procedure where the teacher gets learners to produce language, draws information out of the learners [3]. Elicitation is based upon drawing on learners own experience, knowledge, opinions and feelings concerning the festival.

Elicitation should lead to **discussion**. Provoking lovely discussion on *how*, *where*, *when* and *why* these days are celebrated helps the teacher enhance students' interest. Discussion is based on **comparison**: whether such a holiday exists in this country? Does it have the same tradition?

Teacher: Dear friends, from Scotland to Cornwall Britain are full of customs and traditions revealed through holidays and festivals. Which British holidays do you know? Do we have them in Ukraine? What are the differences? Similarities?

Winter Solstice is before Christmas, isn't it? How many solstices are there in a year?

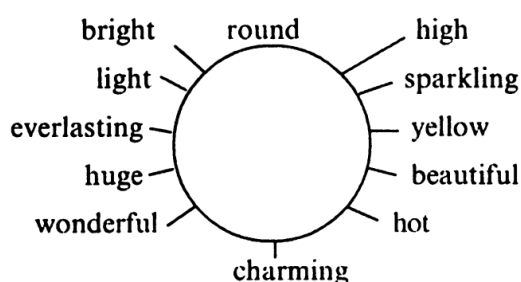
The teacher suggests reading the text "Winter Solstice" and asks students about the symbols of the holiday, its heroes and rituals performed during celebrating it.

Teacher: The sun and sun worshipping has had an enormous effect on everyday life of a man especially in terms of fixing the religious calendar. 'Solstice' literally means "standing of the sun". The summer solstice occurs when the sun reaches the Tropic of Cancer and it is the point on the celestial sphere where it is farthest north of the celestial equator, hence giving

us our longest day. In Shakespeare's time June 21 was Midsummer Day/Night. The year was divided into two seasons - summer and winter. In fact the Sanskrit word for summer means "half year". Now how well do you know the Sun? Here is the Quiz for you.

It should be pointed out that *The Sun quiz* can be prepared either by the teacher or the students and may include True-False statements (e.g. The Zodiac system, from which horoscopes are derived, is governed by the Moon, not the Sun.) as well as multiple-choice answers: e.g. What is the temperature (in degrees Centigrade) of the nucleus of the Sun? 1)5500°; 2)15500°; 3)15° million; 4) 150° million [4].

Teacher: Is the Sun important in the life of contemporary people? For me, the Sun is a tiger that is very beautiful, warm but sometimes dangerous. What is the Sun for you? Write down as many adjectives glorifying the Sun as you can.



This activity is followed by the role play. The teacher announces all the students the Druids. They choose the persons who will play the role of the Sun and imitate the bonfire. The Sun goes out with the teacher's secret instructions to prepare a celestial appeal for the people, and then appears when the Druids call for it and has the speech. While the Sun is creating his appeal outside the classroom the Druids are given another task.

Teacher: Even on the darkest days of winter we have no doubt that the Sun will soon be getting stronger again. But the Druids were not sure. They had to find the ways of encouraging the Sun to restore its energies by the light of a huge bonfire, singing and dancing on Winter Solstice. Let's compose some short two or four-lined poems, glorifying the Sun.

Here are some examples of the poems composed by students at the lesson:

The Sun is rising The nature is smiling.	The Sun gives us a glorious light People worship it in all the Times.
Every day the Sun is rising It's exciting and surprising	Welcome, welcome dear Sun We shall have a lot of fun.

Oh, the Sun! Your magnificent light is everlasting and bright!	The Sun! You are powerful and Great! But you are tender for me and Candy
--	--

After creating the poems the Druids are calling for the Sun with "the noise and great excitement". When the Sun appears the Druids surround it and glorify using adjectives and their poems. Then the Sun pronounces its speech. Everybody is dancing and singing around it.

So, such activities totally involve students into the sociocultural environment dealing with the definite cultural phenomenon – special day – Winter Solstice. The sociological approach on cultural differences in terms of heroes, symbols and rituals helps to use the text in culture as the source to plan the lesson and create activities to achieve the appropriate level of the students' sociocultural competence.

References

1. Hofstede G. (1991) Cultures and Organization: Software of the Mind. - London: McGraw Hill.
2. Johnson, K. E. (2009). Second language teacher education: A sociocultural perspective. New York: Routledge.
3. Tanner R., Green G . Tasks for Teachers Education. A reflective Approach. - Harlow: Addison Wesley Longman, 1998.
4. Wallwork A. (2001). The Book of Days. Cambridge: Cambridge university press.

The Issues of Building the Communication Strategies in English for Professional Purposes for Prospective Programmers with the Use of Internet on the Basis of Socio-Cognitive Approach

Iryna Semeriak

Ivan Franko National University of Lviv, 79000 Lviv, Ukraine

Abstract

The research focuses on the main aspects of the methods of building the communication strategies in English for professional purposes for prospective programmers, namely: socio-cognitive approach as a conceptual paradigm of learning, aim and objectives of learning, content of learning, selection criteria of learning material, system of exercises and assignments, learning stages, amount of learning time, the most effective forms and methods of learning, Internet resources as effective learning tools, anticipated outcomes of learning. It has been proved that the communication strategies in English for professional purposes for prospective programmers develop on the basis of sufficient level of linguistic, socio-linguistic, discourse, functional and strategic competences: organizational and pragmatic linguistic knowledge, socio-linguistic knowledge, subject knowledge, receptive and productive abilities, and receptive, reproductive and productive skills in a close interaction.

Keywords: communication strategies, English for professional purposes, prospective programmers, socio-cognitive approach, conceptual paradigm of learning.

1. Introduction

The purpose of the investigation is to find out the peculiarities of building the communication strategies in English for professional purposes (EPP) for prospective programmers in the light of socio-cognitive approach by means of Internet resources.

It is expedient to consider the problem of building the communication strategies in English for professional purposes for prospective programmers in the context of building EPP communicative competence. The communication strategies in English for professional purposes for prospective programmers develop on the basis of sufficient level of linguistic, socio-linguistic, discourse, functional and strategic competences: organizational and pragmatic linguistic knowledge, socio-linguistic knowledge, subject knowledge, receptive and productive abilities, and receptive, reproductive and productive skills in a close interaction.

The analysis of the structure of communicative competence has been done in the works of M. Canale, M. Swain, D. Hymes, S. Savignon, L. Bachman, A. Palmer, V. Bagarits, I. Zimniaya, N. Chorna and others. The multi-faceted insight into the nature of communicative competence has been produced in the works of G. Andreieva, B. Belyaiev, O. Bozhovich, N. Gez, Yu. Zhukov, I. Zimniaya, D. Izarenkov, O. Leont'ev, O. Sydorenko, L.

Petrovska, G. Pocheptsov, N. Chepelyev and others. The issue of correlation between language teaching, cognitive mechanisms and social aspects of language use has been studied by many scientists, namely by D. Atkinson, A. Bandura, V. von Gumboldt, G. Lakoff, J. Santrok, L. Vygotsky, B. Uorf. The analysis of the components of EPP teaching content is carried out in the scientific works of L. Zienia, N. Mykytenko, M. Kokor, N. Rubel, O. Tynkalyuk. The issues of teaching EPP speaking and writing through communicative strategies have been investigated by O. Bigych, N. Gez, O. Datskiv, M. Kozolup, I. Rachmanov, N. Sklyarenko, T. Yakhontova and others.

2. Communicative needs, communicative intentions and communicative strategies

The communicative needs lie in the basis/bedrock of communicative strategies which are implemented into communicative intentions. The key factors of implementation of communicative intention by a foreign language are: 1) foreign language level; 2) speaking experience. In the context of the issue of building the communication strategies in English for professional purposes for prospective programmers it is worth focusing on: verbal addresser-oriented cooperative, informative and stimulating strategies [3]. The prevailing communicative strategies of prospective programmers were defined on the basis of the analysis: 1) prevailing discourse registers of programming; 2) teaching and learning complexes of foreign language teaching of prospective programmers in domestic higher educational institutions; 3) correlation of the main functions of foreign communication with the strategies of EPP for prospective programmers: conventional function of communication – cooperative, addresser-oriented strategies, cognitive function of communication – informative strategies, regulative function of communication – stimulating strategies, value-oriented function of communication – cooperative strategies, strategy of self-representation.

Apart from communicative strategies, it is important to develop metacognitive strategies: assessment, goals setting and planning that with communicative strategies constitute the invariant core of strategic competence of a prospective programmer.

3. Socio-cognitive approach to building communicative strategies

In the light of socio-cognitive approach a programmer is considered to be the central figure of the process of EPP communication. As to foreign language teaching, socio-cognitive

approach lays emphasis on social and cognitive factors. In the process of learning in social environment and observing other peers the students acquire knowledge, develop abilities and skills, assumptions, attitudes, techniques, strategies, certain patterns of communicative behavior, ensuring the basis for application of communicative strategies [10]. An individual analyzes the expediency of a certain communicative behavior, acts, keeping to a definite pattern of communicative behavior and obtains expected or unexpected outcomes of one's actions/ receives appropriate feedback.

According to socio-cognitive approach to EPP teaching in colleges and universities it is necessary to consider prevailing and individual learning styles of the students in a language group, to define the complexity level of exercises and assignments in such a way that it would be stimulating for students adjusted to their language level. In this aspect the adjustment of exercise and assignments to the level of foreign communicative competence, communicative strategies and EPP competence has proved its effectiveness [7]. In the framework of socio-cognitive approach to building communicative strategies in prospective programmers the principle of active involvement has proved its effectiveness. One of the ways of implementation of an active involvement principle is, and along with providing positive motivation for students, performance of exercises, learning assignments and conduct of classes in a dynamic pace and interesting style. The principle of novelty also serves the function of a motivating factor in the process of building the communication strategies in English for professional purposes for prospective programmers. Regular revision of learning material activates/arouses the resources of long-term memory [6], but doesn't raise students' awareness while learning. The teacher should balance between activation of previously learned words, grammar constructions, language models, communicative techniques, strategies and mastering of/learning new ones.

The psychological constructs, involved in the process of building EPP communicative strategies for prospective programmers, generate situational communicative motivation, providing active students' involvement in the learning, and then in a learning or a real communicative event. By means of stimulation and well-organized learning the brain modifies and adjusts to effective data processing, concentration of attention, activation of long-term memory, and then to successful performance of exercises and learning assignments, accomplishment of communicative intentions, achievements of communicative goal. A short-

term memory stimulates concentration of memory and with the application of active learning methods allows to activate long-term memory with the aim of reflecting certain material in it [8]. The development of semantic memory that provides for memorizing the meanings of new words in the process of building communicative strategies is one of the key factors of development of long-term memory. The connection between semantic memory and individual context of memory can be established by activation of semantic memory on the basis of associations, especially by absurd associative chains, linked with individual experience [9, 11]. The methods of building the communication strategies in English for professional purposes for prospective programmers through socio-cognitive approach offers memorizing techniques of new specialized IT terms, the recommended number of which shouldn't exceed 10 items for one class, by building absurd associations for each word and establishing associative ties between those words in such a way that absurd associative story conjures up in student's' minds.

The problem of memory concentration on learning assignment in the process of building EPP communicative strategies can be solved by management of learning time and elimination of distracting factors.

In the syllabus of EPP learning in the higher institutions it is recommended to start a lesson with a warming, the purpose is to "plug students into work" by stimulating brain with "brainstorm", "chain story" etc, that allow to involve all students of the group.

Problem-solving in the framework of learning communicative situations allows to immerse a student in learning activity, and then facilitates storage of learning material in a long-term memory. In language learning methods the above mentioned method/technique is implemented by active application of role plays, business games, simulations and projects in learning process.

The involvement of two-plane mechanism of advance reflection that manifests in reception in the process of authentic prediction/forecast, while in production – in the process of advance synthesis. Thus, learning words in certain speaking models, a student perceive them in appropriate connections, predicting the application of communicative strategies that most occurred in student's communicative experience [1]. It allows him with certain degree of reliability predict an ending of the phrase and sentence on the whole. In dialogues the above mentioned mechanism allows to predict communicative behavior of interlocutor.

With the aim of providing students with the feeling of success while building the communication strategies in EPP as a motivation factor, students are recommended to determine individual objectives and to design success diagram.

4. Effective building of EPP communicative strategies: content and process

While effective training of perspective programmers, knowledge of general English and knowledge of English for professional purposes are divided. The subject content/the syllabus of “Foreign Language” includes: topics, communicative situations, надфразові єдності, syntactic, morphological, lexical, phonetic units, themes and communicative situations. Processing of professional information by foreign language, building of speaking abilities and skills, communicative strategies in the area of professional communication should be done on the basis of threshold level of communicative competence and its components – linguistic, socio-linguistic, discourse, functional and strategic competences. Thus, building of linguistic knowledge (organizational, pragmatic, subject and socio-linguistic) [4], communicative abilities (receptive, productive), communicative skills (receptive, reproductive and productive) ensures building and development of communication strategies in EPP that are typical to the discourse of programmers.

The effective process of building EPP communicative strategies takes place in the conditions of a maximum proximity of communicative practice to real-life situations, while building of communication strategies in English for professional purposes takes place in the conditions of a maximum proximity to professional communication. The experimental methods of building of communication strategies in English for professional purposes for perspective programmers extrapolate the basis of content language integrated learning and peculiarities of EPP teaching on the process of organization of communicative practice of the students [5]. Thus, designing of EPP language learning for perspective programmers, directed at building of verbal addresser-oriented, informative, stimulating communicative strategies, occur on the basis of the analysis of professional discourse and selection of key features. Successful implementation of the defined strategies stands for the usage of: emotionally tinged vocabulary, namely – evaluating; set phrases, informal vocabulary, sometimes – informal terminology, grammar defined constructions.

Building of communicative competence in students and, on its basis – appropriate knowledge, abilities and skills, that is necessary for building communication strategies in EPP occur in the conditions of limited amount of classroom learning time and sufficiently a low starting level of foreign communicative competence of the applicants (on average A2). In the current situation and availability of a large number of hours for self-study while learning subjects “Foreign Language”, “Foreign Language for Professional Purpose”, the organization of self-study based on Internet resources has proved its effectiveness. The effectiveness of Internet resources as a learning tool is determined by such factors: 1) work with Internet resources is an integral part of professional activity of programmers; 2) work with Internet resources is an integral part of social life of the youth.

An important aspect of learning material selection with the aim of building EPP communicative strategies through socio-cognitive approach is its enrichment with individually meaningful material, as emotional learning has significant advantage both in a quantitative and qualitative aspects. The dialogues of communicative character contain the most number of practical implementation of communicative tactics and strategies, methodological potential of which is realized in motivational-stimulating and standard supporting functions [2].

Learning material selection with the aim of building communication strategies in EPP for prospective programmers is carried out by the following criteria:

- intensification of all kinds of speaking activities with the focus on speaking and writing;
- provision of consecution and succession of material learning on topic, vocabulary and grammar levels;
- balancing of material;
- use of authentic learning material;
- provision of understanding teaching on theoretical and conceptual levels;
- enhancement of learning motivation with the focus on individual experience of students, provision the assignments with communication, situation and problem solving; its practical usefulness;
- professional orientation in the process of building communication strategies in English for professional purposes.

Based on the outlined criteria, the selection of the most appropriate Internet-resources is performed, which texts can be served as learning tools while building communication strategies in English for professional purposes for prospective programmers: web sites of well-known IT companies, journals, manuals, instructions, documentation, chat material, e-mail correspondence, reports and software presentations.

The effectiveness of building communication strategies in English for professional purposes for prospective programmers by means of Internet resources is provided by implementation of certain system of exercises and learning assignments.

By topic criterion we suggest the following content of exercises and learning assignments, targeted at building communication strategies for prospective programmers both in everyday communication and in professional discourse as well: introducing, responses and intentions; target Internet based search of information with report or presentation; work with practical projects: writing of applications, making dialogues, role plays and simulations which imitate the situations of job employment, interviews, discussion of new devices and gadgets maintenance; participation in chats, webinars and etc. on the basis of reading and data processing from Internet; situations in a office: communication with a customer, colleague, authority in person or on phone, correspondence, progress reports and learning presentations.

The implementation of the system of exercises and learning assignments, targeted at building communication strategies in English for professional purposes for prospective programmers, envisages consideration of stages and sub-stages. Two basic stages of building communication strategies in English for professional purposes for prospective programmers encompass: 1) building of communicative strategies in the process of learning general English and 2) building communication strategies in English for professional purposes in the process of learning EPP.

According to the defined stages two groups of exercise and learning assignments (directed at building of communicative strategies in the process of learning general English and building communication strategies in English for professional purposes in the process of learning EPP) were distinguished. Each of them includes two subgroups and appropriate types of exercises – for the development of receptive skills, receptive and reproductive skills: receptive conventional-communicative, receptive-reproductive conventional -communicative,

receptive-reproductive communicative ones and for the development of productive abilities and skills: productive, conventional-communicative, productive communicative ones.

For students to overcome the difficulties with the choice of definite communicative strategies, style of communication, the technology of selections and implementation of communication strategies in English for professional purposes by prospective programmers was suggested, which relies on the concept “management system of student’s EPP communicative competence”. The mentioned concept is interpreted as the ability of a student, with the reliance on awareness and knowledge of his EPP communicative competence, to perform the selection of the sufficiently developed for automatic usage components of his EPP communicative competence: knowledge, skills, abilities, communicative strategies, tactics – the components of linguistic, socio-linguistic, discourse and strategic competences.

5. Discussion

The most valid aspects of designed methods of building communication strategies in English for professional purposes through socio-cognitive approach by the means of Internet resources are: conceptual paradigm, content of learning, selection of speaking material, staging, system of exercise, appropriate linguo-didactic model.

Moreover, the interaction of the components of lingo-didactic model of building communication strategies in English for professional purposes: target, conceptual, content, organizational, effective and corrective one provides:

- effective operation of the model,
- fulfillment of its practical aim – gradual building of communication strategies in English for professional purposes for perspective programmers through socio-cognitive approach with the use of internet resources in the context of building EPP communicative competence;
- achievement of planned outcome – advanced/threshold level of communication strategies in English for professional purposes for perspective programmers.

6. Conclusion

It is expedient to consider the issue of building communication strategies in English for professional purposes for perspective programmers in the context of building EPP

competence in the mentioned specialists. It is revealed that the structure of EPP competence of the prospective programmer is multicomponent, multilevel and hierarchical one. The communication strategies in English for professional purposes for prospective programmers are invariant components of strategic competence.

The prevailing strategies in English for professional purposes that are necessary to develop in the prospective programmers, are verbal addresser-oriented cooperative, informative and stimulating ones.

Socio-cognitive approach is an effective conceptual paradigm of building in these specialists the mentioned construct. Socio-cognitive approach to foreign language learning lays emphasis on the integration of social and emotional areas with cognitive one, considers biological bias towards foreign language learning.

The effectiveness of building communication strategies in English for professional purposes through socio-cognitive approach directly depends on psychological-pedagogical aspect of this process: peculiarities of different kinds of students' memory, their concentration of attention on learning object.

References

1. Zimniaya, I. A. (2004). Key competences as effective target competency-based approach to education. Moscow: Research Center for the quality of training.
2. Kachalov, N. A. (2005). Building a model of the complex development of speaking and writing skills of professionally-oriented communication in students of non philological specialities. Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. Vol. 2, 139-144.
3. Melnyk I. V. (2011). Types of communication strategies. Studia Linguistica. Vol. 5, 377-380.
4. Celce-Murcia, M. (1995). Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications. Applied Linguistics. Vol. 6, № 2., 5-35.
5. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. (2005). Eurydice, 82.
6. Deak G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and abilities. San Diego: University of California. Department of cognitive science, 58.
7. Hardy J., Farzin F., Scanlon M. (2013, October 3). The Science Behind Lumosity. Lumos Labs, 28.
8. Parmentier F. B. (2005). Transitional information in spatial serial memory: path characteristics affect recall performance. Eds. Elford G., Maybery M. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 412–427.

9. Ranganath C. C. (2005). Working Memory Maintenance Contributes to Long-term Memory Formation: Neural and Behavioral Evidence. Eds. Michael B. X., Craig J. B. *Journal of Cognitive Neuroscience*. № 17(7), 994–1010.
10. Van Dijk T. A. (2009). Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach In R. Wodak, M. Meyer, eds. *Methods of Critical Discourse Analysis*. Second ed. London: Sage, 62-86.
11. Wood R. (2011). A review of long term memory in natural and synthetic systems In Baxer P., Belpaeme T., eds. *Adaptive Behavior*. № 20(2), 81–103. DOI: 10.1177/1059712311421219.

Cutting-Edge Technology - to Practice

Tatlymurat Atamuratov

Rector of the Karakalpak Republican Institute of Retraining and Professional Development of Public Education

Abstract

This article deals with the necessity and the importance of the using advanced informational technology in teaching students, and also the training of qualified subject teachers with a high level of ICT use in their classes.

На протяжении веков накоплен достаточно большой опыт обучения детей. В настоящее время продолжают поиски новых форм обучения и анализируются традиционные с целью создания высокого уровня образования учащихся. Традиционные уроки не обеспечивают создания условий для мотивации общего развития учащихся и их активизации в этом процессе, элементы традиционной структуры не полностью предусматривают их самостоятельной учебной деятельности.

Сегодня применение технических средств обучения становится неотъемлемой частью учебного процесса. Спектр возможностей их применения с каждым днем расширяется и становится все более актуальным. Процесс информатизации образовательной сферы и применения в ней электронных технологий набирает большие обороты. Работа эта, на наш взгляд, проводится во многих случаях стихийно: каждый педагог-новатор действует, исходя из собственных возможностей.

Непреложной истиной в наше время стало то, что для достижения результатов в учебно-воспитательном процессе нам, как воздух, необходимы современные интерактивные комплексы. Составляющими такого комплекса являются электронная образовательная система (интерактивная электронная доска - ИЭД), разработка электронных версий уроков по предметам по формуле «лучший учитель, опытный методист, хорошо знающий психологию учащегося, ученый-специалист, владеющий достижениями современной науки» и квалифицированный учитель-предметник с высоким уровнем ИКТ - компетенции.

Остановимся подробнее на интерактивной электронной доске – техническом средстве, позволяющем вывести обучение на качественно новый уровень.

Еще совсем недавно казалось фантастикой, чтобы в школьном классе вместо обычной доски висел большой сенсорный экран, подсоединенный к компьютеру, изображение с которого передает на доску проектор. Сегодня это реальность. Ценным для обучения инструментом, использование которого на занятии может увеличить эффективность восприятия учебного материала, является интерактивная электронная доска. За счет чего это происходит? Как раскрыть потенциал интерактивной доски и сделать ее верным спутником преподавателя?

Чтобы ответить на эти вопросы, целесообразно опереться на ценные идеи мыслителей Востока, наших предков Хорезми, Беруни, Бердаха, которые в своих трудах указывали на необходимость руководствоваться в обучении четырьмя принципами: сознательности и активности, наглядности, постепенности и систематичности знаний и упражнений, прочным овладением знаниями и навыками. Что же дает применение ИЭД с данной точки зрения? Это интерактивность, мультимедийность, моделинг, коммуникативность и новый уровень эффективности обучения. Рассмотрим ключевые направления применения интерактивной доски в образовании.

Интерактивная электронная доска – это визуальный ресурс, который может помочь преподавателю сделать занятия живыми и привлекательными для учащихся. Во-вторых, применение интерактивной доски в процессе обучения позволяет значительно повысить активность учеников. Информация становится для них более доступной и понятной, что улучшает атмосферу восприятия и способствует более глубокому ее усвоению; интерактивная доска помогает использовать отведенное для занятия время более рационально. И, наконец, интерактивная доска более успешно, чем любое другое отвлекающее устройство или игра, популяризирует среди учеников навыки работы с компьютерами, столь необходимые в XXI веке.

К преимуществам интерактивной доски, бесспорно, относится то, что это средство обучения соответствует тому способу восприятия информации, который отличает новое поколение учащихся, выросшее на телевидении, компьютерах, мобильных телефонах, и поэтому у современных школьников, гораздо выше потребность в насыщенной визуальной информации и зрительной стимуляции. Таким образом, использование интерактивной доски помогает не только создать позитивный

эмоциональный настрой, но и обеспечить устойчивость обучающихся к получению знаний, повысить их познавательную активность.

Важно понять, что интерактивная электронная доска и образовательный программный продукт не волшебная палочка, которая сама решает все проблемы на уроке и делает занятия интересными и увлекательными. Как и с любым другим ресурсом, наибольшего эффекта от использования интерактивной электронной доски можно достичь только тогда, когда она используется соответственно поставленным на уроке целям и задачам. Это всего лишь инструмент в руках педагога, такой же, как доска, мел, таблица, и то, как этот инструмент «зазвучит», зависит от творчества педагога, его готовности сделать урок интересным, понятным и запоминающимся.

Как бы ни был разработан урок, многое зависит от того, как учитель подготовился к нему. Учитель должен не только и не столько (!) уверенно владеть компьютером, знать содержание урока, но вести его в хорошем темпе, непринужденно, постоянно вовлекая в познавательный процесс учащихся.

Для подготовки квалифицированного учителя-предметника с высоким уровнем ИКТ – компетенции в педагогических вузах и институтах повышения квалификации необходимо создать целостную и продуманную систему подготовки и повышения квалификации с обязательной государственной сертификацией уровня подготовки педагогов. Обеспечить постоянное обновление арсенала их знаний и навыков по использованию в учебно-воспитательном процессе ИКТ с участием ведущих учителей, авторов учебников и презентацией образовательных электронных программ и технологий.

Исходя из требований жизни, применять электронно-образовательную систему должны учителя, имеющие соответствующий сертификат квалификации государственного образца, который подтверждает умение педагога обеспечить эффективное использование интерактивной доски.

Приведем примеры из опыта, накопленного в образовательных учреждениях Республики Каракалпакстан. Одним из первых образовательных учреждений, начавших использовать ИКТ, является Центр образования и развития «Прогресс». Практически каждый учебный класс здесь оборудован мультимедийным комплектом, усилиями сотрудников в течение нескольких лет создана обширная медиатека, которая постоянно

пополняется не только электронными новинками, но и авторскими разработками учителей. Новинка была встречена педагогическим коллективом с восторгом, несмотря на то, что освоение интерактивной электронной доски требовала дополнительных умений и навыков в сфере ИКТ. С этой целью были проведены семинары, на которых преподаватели ознакомились с основными техническими возможностями интерактивной электронной доски, способами ее использования на занятиях.

Результаты не заставили себя долго ждать. У школьников значительно возрос интерес к предметам, изучение которых сопровождалось применением интерактивной доски. По словам учителей, благодаря появлению в классе интерактивной доски изменилось отношение к урокам даже у самых проблемных учеников. Даже те, кому просто трудно учиться находят новые возможности для самовыражения. Некоторые дети стали проявлять инициативу в создании разного вида презентаций и индивидуальных заданий для воспроизведения их на интерактивной доске, вкладывая свое творчество и индивидуальность. Тем самым повышается качество обучения.

Интерактивная доска является мощным инструментом для развития мотивации к обучению, она выводит процесс преподавания на качественно новый уровень, соответствующий современным требованиям, и предоставляет больше возможностей обучающимся для активного участия в учебном процессе, что вдохновляет преподавателей на поиск новых подходов к обучению, стимулирует их профессиональный рост.

Конечно, на первом этапе предварительная подготовка учителя при использовании интерактивной доски занимает время, но постепенно накапливается методическая база, которая значительно облегчает подготовку к урокам в дальнейшем.

Цель данной статьи не только желание поделиться своим небольшим опытом с учителями, у которых в классе появилось это чудо-оборудование, а возможно, и попытка систематизировать свои знания в освоении этого нового технического средства обучения.

Словом, мы убеждены: совместными усилиями преподавателей всех сфер образования интерактивная электронная доска найдет достойное место во всех образовательных учреждениях республики, будет способствовать поднятию уровня квалификации учителей и образованности учеников.

Время скучных уроков должно остаться далеко позади. Сегодня школа имеет хорошую материально-техническую базу, оригинальные учебники, образцы интересных разработок уроков, в школы смело вошла электронно-образовательная система – все это, несомненно, отразилось на качестве образования.

Об этом свидетельствуют восторженные высказывания участников международной конференции «Подготовка образованного и интеллектуально развитого поколения – как важнейшее условие устойчивого развития и модернизации страны», проходившей в феврале 2012 года в Ташкенте. Руководители системы образования, ученые и специалисты из 48 стран мира признали успехи, достигнутые в нашей стране за годы независимости в сфере образования, впечатляющими и выразили уверенность, что образование в Узбекистане находится на уровне мировых стандартов.

References

1. Andreev A.A. *Komp'yuternye i telekommunikatsionnye tekhnologii v sfere obrazovaniia* [Computer and telecommunication technologies in education] //Shkol'nye tekhnologii.- 2001.- №3 .
2. Berman B.I. i dr. *Osnovy komp'yuternoi gramotnosti* [Berman B.I. and others Computer Basics] – М.: Mir, 1989

Translation of the Title, Abstract and References to the Author's Language

Передовые технологии – в практику

Татлымурат Атамуратов

*ректор Каракалпакского Республиканского института переподготовки и
повышения квалификации работников народного образования*

Аннотация

В этой статье рассматриваются необходимость и важность использования передовых информационных технологии в обучении школьников, а также подготовки квалифицированного учителя-предметника с высоким уровнем использования ИКТ на своих занятиях.

Использованная литература

1. Андреев А.А. Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования //Школьные технологии.- 2001.- №3
2. Берман Б.И. и др. Основы компьютерной грамотности – М.: Мир, 1989

The Transcendent as the Central Theme in John Hick's Religious Pluralism

by

Dr. Olusegun Noah Olawoyin

Ekiti State University,

Ado-Ekiti, Nigeria

olusegunolawoyin@gmail.com

Abstract

John Hick's theory of religious pluralism is one of the major pluralistic theories in the philosophy of religion. It was suggested, not only to account for the conflicting-truth claims in the (post-axial) religions, such as Judaism, Christianity, Islam, Hinduism, Buddhism and Confucianism, but ultimately, to encourage peaceful coexistence between these major religions in the world today. This paper argues that Hick's focus is on the distinction between the ineffable Ultimate Reality/Transcendent, and its different manifestations. The former is transcategorical, while the latter is contextual. It is the phenomenal/contextual manifestations that account for the different conceptualisations of the Supreme Reality between the religions. Because the paper is philosophical, the method adopted is conceptual analysis.

Keywords: John Hick, Real, religions, *noumenon*, *phenomenon*.

Introduction:

The different religious traditions have spoken of the transcendent in different terms such as the God of Abraham, Isaac and Jacob, the Holy Trinity, Allah, Vishnu, Brahman, the Dharmakaya / Nirvana/ *Śūnyatā*, etc. When Hick initially suggests his pluralistic hypothesis, he used the word 'God' (Hick, 1993). But critics made him realise that the word is too theistically laden, and that such non-theistic religions as Buddhism, advaitic Hinduism, Taoism and Confucianism would see it as imperialistic. Other terms such as the Transcendent, the Ultimate, Ultimate Reality, the Supreme Principle, the Divine, the One, the Eternal, the Eternal One, the Real were considered. Of these, the Transcendent, the Ultimate Reality and the Real are the most common in usage. The last is most used, being seen as having equivalent in differing traditions, such as, *Al Haqq* one of the names of Allah in Arabic, *zhen* in Chinese. In Christianity, the self-existent Reality could be referred to as the Real. In Hinduism, the Ultimate Reality is naturally referred to as *Sat* or *Satya*, the Real. In Mahayana Buddhism, Dharmakaya or *Śūnyatā* is also called *tattva*, the Real etc. (Hick, 1989: 10f)

However, it is not just the terms for the Ultimately Real that are different, the description given of it in different traditions differ very widely. Apart from minor differences, such as that between Allah and Yahweh, there is the wider description of whether the Real is personal or impersonal. Hick's solution to this problem is the central theme of his pluralistic hypothesis. The enunciation of this is the focus of this paper.

The *Noumenon* and the *Phenomena*:

This can be summarized in five steps:

Firstly, every knowledge of the Real has two sources: from the Ultimate Reality, which is beyond comprehension and language, and from the culture which the receiver found himself. The second step is a logical deduction from the first. Every conception of the Real is cultured-coloured. Hick used Kant's philosophy especially, but also modern psychology and sociology of knowledge to explain this. Thirdly, the fact that the conception of the Real by every religious tradition is cultured-coloured accounts for the diversities in their conceptions of the Real. Once again, the discovery of anthropologists was referred to as an evidence. People that till the ground usually conceive of the Real as female, since they depend on land, which bears, from its womb good things for them. People that are shepherds on the other hand usually conceive of the Real as male, since that occupation requires the male characteristics. In such situation, masculine characteristics are considered as ideal, and the ideal is divine. Fourthly, from steps one to three, we can conclude that no religion could claim to be exclusively true, since each is formed at the interface of the ineffable Real and the culture from which it arose. Similarly and fifthly, we can still say, as religious beings that religions are not illusions but true, since they reflect the Real to every culture, in different ways, although imperfectly.

In these five steps, Hick distinguishes the Real, in its unperceived sense, the *noumenon* in Kantian term from the Real as perceived by each religious tradition, the *phenomena*. Hick explained that this distinction is neither an innovation of his nor an imposition from Kantian philosophy on the religions. He gives evidence of the distinction from the major world traditions. For instance, in Hinduism, distinction is made between *nirguna* Brahman, the Brahman without attributes and beyond human language and *saguna* Brahman, Brahman with attributes, known in man's religious experience as Ishvara, the personal creator and governor of the universe. In Buddhism, there is the distinction between

dharmata dharmakāya, the Ultimate dharmakaya, and the upaya dharmakāya, or Dharma known as the personal Amida, the Buddha of infinite compassion. The scripture of Taoism, known as *Tao Te Ching* makes the distinction at its beginning thus: “The Tao that can be expressed is not the eternal Tao.” In Judaism, the Kabbalist Mystics note the difference between *En Soph*, the absolute divine reality and the God of the Bible. In Islam, the distinction is made by the Sufi Mystics between *Al Haqq*, the Real, which is the abyss of the Godhead underlying the self-revealing Allah. In traditional Christianity, the distinction is made between God *a se*, in his essential nature and God *pro nobis* in relation to his creatures. Similarly, Meister Eckhart distinguishes between the Godhead (*Gottheit/deita*) and God (*Gott/deus*). (Hick, 1989: 236f; Hick, 1989: 117). Paul Tillich also discusses the “God above the God of theism” (Tillich, 1980: 190) and Gordon Kaufmann talks of “the real God” and the “available God.” (Kaufmann, 1972: 86).

Conclusion: Influences on Hick’s Formulations:

Immanuel Kant was the most important of all the influences (including religious and theological influences) on Hick’s theory of religious pluralism. The scholars who study Hick have noticed this. Thus, his view has been categorised as “Kantian”, “neo-Kantian”, “Kantian-like” and “hyper-Kantian” (Eddy, 1994: 156; Hick, 1995: 417; Forgie, 1985). One of his latest modification of his pluralistic hypothesis is especially a “Kantian Revolution.” (D’Costa, 1991: 4f). This is because apart from utilizing the Kantian noumenon and phenomenal distinctions, Hick also focused on human subjectivity (human transformation), as opposed to the object of reflection (God). Moreover, Hick’s idea of life after death as a consolation for the wrong of the present life is a reflection of that of Kant. In addition, Hick sees his hypothesis as a “Copernican Revolution” in theology, just as Kant sees his as a “Copernican Revolution” in philosophy. (Hick, 1993; Kant, 2008). He writes:

... the needed Copernican revolution in theology involves an equally radical transformation in our conception of the universe of faiths and the place of our own religion within it. It involves a shift from the dogma that Christianity is at the centre to the realization that it is *God who is at the centre*, and that all the religions of mankind, including our own, serve and revolve around him. (Hick, 1993: 131).

Hence, it is the transcendent, the *noumenon* as distinguished from its phenomenal manifestation that is the core of Hick's pluralistic theory of religions and other related suggestions and/or developments.

References

- D'Costa, Gavin (1991). "John Hick and Religious Pluralism: Yet Another Revolution", in Harold Hewitt (Ed.) *Problems in the Philosophy of Religion*. London: MacMillan.
- Eddy, Paul (1994). "Religious Pluralism and the Divine: Another Look at John Hick's Neo-Kantian Perspective", *Religious Studies*, 30.
- Forgie, William (1985). "Hyper Kantianism: The Recent Discussions of Mystical Experiences", *Religious Studies*, 21. 2.
- Hick, John (1989). *An Interpretation of Religion: Human Responses to the Transcendent*. New Haven: Yale University Press.
- Hick, John (1990). *Philosophy of Religion*. 4th Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hick, John (1993). *God and the Universe of Faiths: Essays in the Philosophy of Religion*. Oxford: One World Publications.
- Hick, John (1995). "Religious Pluralism and the Divine: A Response to Paul Eddy", *Religious Studies*, 31.4
- Kant, Immanuel (2008). *Critique of Pure Reason*. London: Penguin Classics.
- Kaufmann, Gordon (1972). *God the Problem*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tillich, Paul (1980). *The Courage to Be*. New Haven: Yale University Press.

УДК 811.161.2'81'367.624

The Adverb as a Component of Actively Common Lexical Composition of the Ukrainian Language of the Post-Soviet Period and as an Object of Learning of Foreigners

O. (Oksana) Drapak, assistant professor

Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine

Abstract

The author characterizes the Ukrainian adverbs of the post-Soviet period according to their grammatical and semantic characteristics with explanation in English for foreigners. The author also gives necessary in everyday life adverbs in the exercises.

Keywords: the adverb, class of the adverb, group of the adverb, question to the adverb, suffix, exercise.

Прислівник, з огляду на його маркувальну здатність, – дуже важлива складова лексичного складу української мови пострадянського періоду. Вміння номінувати певні явища, давати їм характеристики, особливо на стадії вивчення мови, – необхідна умова висловлення власної думки, запорука комунікативної спроможності мовця. Тому знайомство іноземців з прислівниками з активновживаного складу сучасної української мови (з огляду на їхню вживаність і популярність) є дуже важливою ланкою у процесі їхнього вивчення української мови. З огляду першочерговості подачі матеріалу, у першу чергу іноземних громадян слід знайомити з номенами, якими вони будуть послуговуватись у першу чергу. У цьому випадку важливу роль відіграє мотивація до вивчення – потреба у знанні тієї чи іншої лексики. Актуальність вивчення популярних у вжитку українських прислівників для іноземців також полягає у необхідності засвоєння основних принципів морфології української мови і розподілу слів на частини мови, в отриманні навичок розпізнавання українських прислівників, у вмінні ставити смислові запитання до кожного слова у словосполученні і у реченні, що є необхідною умовою для засвоєння курсу української мови (а саме: лексики і морфології). Особа, що вивчає українську мову, повинна: а) ставити запитання до прислівників; б) розрізняти граматичні ознаки прислівників; в) формувати фрази з прислівниками, виявляти прислівники у реченні. Іноземцям також повинно бути

запропоноване знайомство з мінімальною кількістю прислівників у процесі пояснення і засвоєння матеріалу як зі складовою лексичної системи української літературної мови пострадянського періоду.

Для отримання хороших результатів від виконаної роботи, особам, що знайомляться з українською мовою пострадянського періоду, слід дати певні методичні поради для кращого оволодіння матеріалом (уважно читати текст з поясненнями, ретельно аналізувати, старанно засвоювати отриману інформацію і застосовувати отримані знання на практиці).

Advice for a foreigner:

Try to read attentively the thesis «The Adverb as a Component of Actively Common Lexical Composition of the Ukrainian Language of the Post-Soviet Period and as an Object of Learning of Foreigners».

Analyze the given charts and rules attentively.

Pay attention to the grammatical characteristics of the adverbs.

Learn main classes and groups of the Ukrainian adverbs.

Memorize charts, rules, questions to the adverbs.

Educational aim:

You are to master the Ukrainian adverbs of the post-Soviet period. Your task is to study the given material attentively.

Comments to the Ukrainian adverbs

The adverb (прислівник)

The adverb is of a full meaning part of speech which expresses characteristic of an action, state, object (thing) or of other characteristic. The adverbs answer the questions: «як?» («how?»), «де?» («where?»), «коли?» («when?»), «куди?» («where?»)¹, «звідки?» («where from?»), «скільки?» («how much?» / «how many?»), «в якій мірі?» («in what measure (extent)?»). ¹(When the adverbs mean (denote) place (location) (of action) these adverbs answer the question «де?». When the adverbs mean (denote) direction of move (of object) these adverbs answer the question «куди?»). Look:

Я їду вгору. (I am going upwards. / I go upwards.) → Куди я їду? (Where am I going (to)? / Where do I go?)

Ви тут живете. (You live here.) → Де ви живете? (Where do you live?)

In accordance with lexical meaning (sense) and syntactical role in the sentence the adverbs fall into two main classes: **означальні прислівники / mean adverbs** and **обставинні прислівники / case adverbs**.

Означальні прислівники / mean adverbs fall into three groups: **якісно-означальні прислівники / qualitative mean adverbs**, **кількісно-означальні прислівники / quantitative mean adverbs** and **прислівники способу дії / adverbs of manner of action**.

Якісно-означальні / qualitative mean adverbs (радісно, рішуче, погано, сумно, весело, сумлінно, спокійно, поспішно, розумно, гарно, добре, холодно, гаряче etc.) give qualitative characteristic of action or state (condition). Such adverbs answer the question «як?» («how?»). The adverbs with the last suffixes -o, -e and the adverb «так» are **qualitative mean adverbs**. **Qualitative mean adverbs** with the last suffixes -o, -e can also have degrees of comparison (ступені порівняння) as the Ukrainian adjectives on base of what such adverbs are formed.

Кількісно-означальні прислівники / quantitative mean adverbs (мало, багато, достатньо, дуже, винятково, надзвичайно, забагато, занадто, удвічі, тричі etc.) give characteristic of action, state (condition) or indication according to quantity and measure (extent) of exposure. **Quantitative mean adverbs** answer the questions: «скільки?» («how much?», «how many?»), «наскільки?» («as (so) far as?»), «як багато?» («how much?», «how many?»), «якою мірою?» («in what (which) measure?»).

Прислівники способу дії / adverbs of manner of action (вголос, поволі, раптом, вистрибом, поодиноці, вдвох, гуртом, по-австрійськи, по-дружньому, по-родинному, по-своєму etc.) indicate method with (in) what an action happens or characteristic comes to light. Such adverbs answer the questions: «як?» («how?»), «яким способом?» («in what (which) way?»).

Обставинні прислівники / case adverbs fall into four groups:

1. Прислівники часу / adverbs of time (влітку, вдень, вночі, вранці, вчора, завтра, здавна, щодня, щохвилини, завжди, зараз, потім etc.) mean time or duration of course of action (or condition). Such adverbs answer the questions: «коли?» («when?»), «доки?» («how long?», «till when?»), «відколи?» («since when?»), «як довго?» («how long?»).

2. Прислівники місця / adverbs of place (and of direction) (тут, там, усюди, вгору, вниз, скрізь, навколо, повсюди, праворуч, ліворуч, позаду, попереду, вгорі, внизу, далеко, близько, назовні etc.) mean place of action or direction of move of object and answer the questions: «де?» («where?»), «куди?» («where?»), «звідки?» («where from?»), «в якому напрямку?» («in what direction?»).

3. Прислівники причини / adverbs of cause (зопалу, спросоння, ненароком, спересердя, навмисно, хоч-не-хоч, зосліпу, здуру etc.) indicate (show) at cause (reason) of action (or condition) and answer the questions: «чому?» («why?»), «з якої причини?» («what is the reason (cause) of?»).

4. Прислівники мети / adverbs of purpose (навмисне, навмисно, наперекір, на зло, на щастя, жартома, напоказ etc.) mean aim (purpose) of action. Such adverbs answer the questions: «навіщо?» («why?», «what for?»), «з якою метою?» («what for?», «for what purpose?», «to what end?»).

I.P. Jushhuk distinguishes also **прислівники умови / adverbs of condition** (безнадійно, безперечно, безумовно, випадково, закономірно, обов'язково, принагідно) as fifth group **обставинних прислівників / of case adverbs**. Such adverbs according to assertion of I.P. Jushhuk indicate condition of action and answer the question: «за якої умови?» («under (by) what condition?»).

In the sentences the adverb functions mainly as an adverbial modifier. But in the meaning (sense) of the noun the adverb functions as the subject or an object. If the adverb depends on the noun then the adverb functions as an attribute. In the impersonal sentences separate (individual) adverbs function as a predicate.

Контрольні запитання / Control questions.

- What is the adverb?
- What questions do the adverbs answer?
- What classes of the Ukrainian adverbs do you know? Name them.
- What do you know about означальні прислівники / mean adverbs?
- How many groups означальних прислівників / of mean adverbs do you know? Name them.
- What can you say about якісно-означальні / qualitative mean adverbs?
- What questions do якісно-означальні / qualitative mean adverbs answer?
- What is function of якісно-означальних / qualitative mean adverbs?
- To what group belong the adverbs with the last suffixes -o, -e and the adverb «так»?
- What Ukrainian adverbs can have degrees of comparison?
- What can you say about кількісно-означальні прислівники / quantitative mean adverbs?
- What questions do кількісно-означальні прислівники / quantitative mean adverbs answer?
- What is function of кількісно-означальних прислівників / quantitative mean adverbs?
- What can you say about прислівники способу дії / adverbs of manner of action?
- What is function of прислівників способу дії / adverbs of manner of action?
- What questions do прислівники способу дії / adverbs of manner of action answer?
- What do you know about обставинні прислівники / case adverbs?
- How many groups of обставинних прислівників / case adverbs do you know? Name them.
- What can you say about прислівники часу / adverbs of time?

- What questions do прислівники часу / adverbs of time answer?
- What is the function of прислівників часу / adverbs of time?
- What can you say about прислівники місця / adverbs of place (and of direction)?
- What questions do прислівники місця / adverbs of place (and of direction) answer?
- What is the function of прислівників місця / adverbs of place (and of direction)?
- What can you say about прислівники причини / adverbs of cause?
- What questions do прислівники причини / adverbs of cause answer?
- What is the function of прислівників причини / adverbs of cause?
- What can you say about прислівники мети / adverbs of purpose?
- What questions do прислівники мети / adverbs of purpose answer?
- What is the function of прислівників мети / adverbs of purpose?
- What can you say about прислівники умови / adverbs of condition?
- What questions do прислівники умови / adverbs of condition answer?
- What is the function of прислівників умови / adverbs of condition?
- What part of the sentence is the adverb?

Control tasks / Контрольні завдання:

Вправа 1. *Вкажіть розряд і групу, до якої належить кожен поданий прислівник. Поставте запитання до прислівників.*

1. Радісно. 2. Рішуче. 3. Погано. 4. Сумно. 5. Весело. 6. Сумлінно. 7. Спокійно. 8. Поспішно. 9. Розумно. 10. Гарно. 11. Добре. 12. Холодно. 13. Гаряче.

Вправа 2. *Вкажіть розряд і групу, до якої належить кожен поданий прислівник. Поставте запитання до прислівників.*

1. Мало. 2. Багато. 3. Достатньо. 4. Дуже. 5. Винятково. 6. Надзвичайно. 7. Забагато. 8. Занадто. 9. Удвічі. 10. Тричі.

Вправа 3. *Вкажіть розряд і групу, до якої належить кожен поданий прислівник.*

Поставте запитання до прислівників.

1. Вголос. 2. Поволі. 3. Раптом. 4. Вистрибом. 5. Поодинці. 6. Вдвох. 7. Гуртом. 8. По-австрійськи. 9. По-дружньому. 10. По-родинному. 11. По-своєму. 12. По-канадському.

Вправа 4. *Вкажіть розряд і групу, до якої належить кожен поданий прислівник.*

Поставте запитання до прислівників.

1. Тут. 2. Там. 3. Усюди. 4. Вгору. 5. Вниз. 6. Скрізь. 7. Навколо. 8. Повсюди. 9. Праворуч. 10. Ліворуч.

Вправа 5. *Вкажіть розряд і групу, до якої належить кожен поданий прислівник.*

Поставте запитання до прислівників.

1. Позаду. 2. Попереду. 3. Вгорі. 4. Внизу. 5. Далеко. 6. Близько. 7. Назовні. 8. Зопалу. 9. Спросоння. 10. Ненароком. 11. Спересердя. 12. Навмисно.

Вправа 6. *Вкажіть розряд і групу, до якої належить кожен поданий прислівник.*

Поставте запитання до прислівників.

1. Хоч-не-хоч. 2. Зосліпу. 3. Здуру. 4. Навмисне. 5. Наумисно. 6. Наперекір. 7. На зло. 8. На щастя. 9. Жартома. 10. Напоказ.

Вправа 7. *Вкажіть розряд і групу, до якої належить кожен поданий прислівник.*

Поставте запитання до прислівників.

1. Безнадійно. 2. Безперечно. 3. Безумовно. 4. Випадково. 5. Закономірно. 6. Обов'язково. 7. Принагідно.

Таким чином, оскільки прислівник є дуже важливою складовою лексичної і комунікативної системи не тільки української, а й будь-якої іншої мови, у процесі вивчення українських прислівників іноземцям слід звернути увагу на основні розряди, групи, граматичні характеристики цієї частини мови і на практичне засвоєння набутих

знань. Послідовність вивчення того чи іншого розряду, групи прислівників повинна відповідати необхідності у повсякденному вжитку.

References

1. Zhovtobriukh M.A., Kulik B.M. *Kurs suchasnoi ukraïns'koï literaturnoi movi. – Ch. I* [The course of modern Ukrainian language. - Part I]/ M.A. Zhovtobriukh, B.M. Kulik. – K. – 1972. – 404 s.
2. Kaushans'ka V. L., Kovner R. L., Kozhevnikova O. N., Prokof'eva E. V., Rainers Z. M., Skvirs'ka S. E., Tsirlina F. Ia. *A Grammar of the English Language* / V. L. Kaushans'ka, R. L. Kovner, O. N. Kozhevnikova, E. V. Prokof'eva, Z. M. Rainers, S. E. Skvirs'ka, F. Ia. Tsirlina – Leningrad: Prosveshchenie. – 1973. – 320 s.
3. Kozachuk G.O. *Ukraïns'ka mova dlia abiturientiv: Navchal'nii posibnik – 8-me vid., dop. ta pererobl.* / G.O. Kozachuk – K.: Vishcha shk. – 2007. – 303 s. [Kozachuk G.O. Ukrainian language for enrollees: Manual - 8th ed., Ext. and re-edited. / HO Kozachuk - K.: Higher HQ. - 2007. - 303 p.]
4. *Orfografichnii slovník ukraïns'koï movi / Uklad.: Koval'ova T.V., Kovryga L.P. – Kharkiv: Sinteks. – 2004. – 1088 s.* [Spelling dictionary of the Ukrainian language / life.: Kovalev TV, Kowryha LP - Kharkov: Syntex. - 2004 - 1088 p.]
5. Popov E.F., Balla M.I. *Velikii ukraïns'ko-angliis'kii slovník – Ponad 150000 sliv ta slovospoluchen' – 2-e vid., vipr. ta dop.* / E.F. Popov, M.I. Balla – K.: Chumats'kii Shliakh. – 2003. – 636 s. [Popov E.F., Balla M.I. Large Ukrainian-English Dictionary - Over 150,000 words and phrases - 2nd ed., Straighten. and add. / Popov E.F., Balla M.I. - K.: Chumats'kii Shliakh. - 2003. - 636 p.]
6. Radishevs'ka M., Pogrebennik V., Mikhailiuta V., Korol'ova T., Trosh T., Gudzenko O. *Ukraïns'ka mova. Ukraïns'ka literatura* [Ukrainian language. Ukrainian literature] / M. Radishevs'ka, V. Pogrebennik, V.Mikhailiuta, T. Korol'ova, T. Trosh, O. Gudzenko. – K.: TOV «Kazka». – 2009. – 864 s.
7. Iushchuk I.P. *Ukraïns'ka mova: Pidruchnik* [Ukrainian Language Tutorial] / I.P. Iushchuk. – K.: Libid'. – 2008. – 640 s.

Translation of the Title, Name and Abstract to Author's Language

Прислівник як компонент активновживаного словникового складу української мови пострадянського періоду і як об'єкт вивчення іноземців

О. Драпак, асистент

Буковинський державний медичний університет, Чернівці, Україна

Abstract

Автор подає зведену характеристику українських прислівників пострадянського періоду за їхніми граматичними і семантичними ознаками з поясненням англійською мовою для іноземців. Автор також дає необхідні у повсякденному житті прислівники у вправах.

Ключові слова: прислівник, розряд прислівника, група прислівника, запитання до прислівника, суфікс, вправа.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жовтобрюх М.А., Кулик Б.М. Курс сучасної української літературної мови: Ч.1. / М.А. Жовтобрюх, Б.М. Кулик. – К.: Вища школа. – 1972. – 404 с.
2. Каушанська В. Л., Ковнер Р. Л., Кожевнікова О. Н., Прокоф'єва Є. В., Райнерс З. М., Сквирська С. Є., Цирліна Ф. Я. A Grammar of the English Language / В. Л. Каушанська, Р. Л. Ковнер, О. Н. Кожевнікова, Є. В. Прокоф'єва, З. М. Райнерс, С. Є. Сквирська, Ф. Я. Цирліна – Ленінград: Просвещение. – 1973. – 320 с.
3. Козачук Г.О. Українська мова для абітурієнтів: Навчальний посібник – 8-ме вид., доп. та переробл. / Г.О. Козачук – К.: Вища шк. – 2007. – 303 с.
4. Орфографічний словник української мови / Уклад.: Ковальова Т.В., Коврига Л.П. – Харків: Сінтекс. – 2004. – 1088 с.
5. Попов Є.Ф., Балла М.І. Великий українсько-англійський словник – Понад 150000 слів та словосполучень – 2-е вид., випр. та доп. / Є.Ф. Попов, М.І. Балла – К.: Чумацький Шлях. – 2003. – 636 с.
6. Радишевська М., Погребенник В., Михайлюта В., Корольова Т., Трош Т., Гудзенко О. Українська мова. Українська література / М. Радишевська, В. Погребенник, В.Михайлюта, Т. Корольова, Т. Трош, О. Гудзенко. – К.: ТОВ «Казка». – 2009. – 864 с.
7. Ющук І.П. Українська мова: Підручник / І.П. Ющук. – К.: Либідь. – 2008. – 640 с

Наречие как компонент активноупотребительного словарного состава украинского языка постсоветского периода и как объект изучения иностранцев

О. Драпак , ассистент

*Буковинский государственный медицинский университет,
Черновцы, Украина*

Abstract

Автор даёт сводную характеристику украинских наречий постсоветского периода по их грамматическим и семантическим признакам с объяснением на английском языке для иностранцев. Автор также даёт необходимые в повседневной жизни наречия в упражнениях.

Ключевые слова: наречие, разряд наречия, группа наречия, вопрос к наречию, суффикс, упражнение.

УДК 811.161.2'637.625.43

Peculiarities of Declension of the Ukrainian Participles of the Post-Soviet Period

O. (Oksana) Drapak, assistant professor

Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine

Abstract

The author characterizes peculiarities of change of the Ukrainian participles of the post-Soviet period (and questions to them) according to cases. For better mastering of material author also gives final questions and exercises.

Keywords: declension, the participle, case, the nominative case, the genitive case, the dative case, the accusative case, the instrumental case, the locative case, masculine gender, feminine gender, neuter gender, the singular form, the plural form, question, end, exercise.

Засвоєння основних принципів морфології української мови, отримання навичок визначення необхідних категорій іменника, прикметника, особового, вказівного, присвійного займенника і дієприкметника у різних відмінках, узгодження слів у фразі, вміння ставити смислові запитання до кожного слова у словосполученні та реченні є важливою основою для засвоєння курсу української мови.

Особа, що вивчає українську мову, повинна бути ознайомленою з відмінковою системою української мови, розуміти її граматичну функцію і необхідність використання того чи іншого відмінка у конкретній фразі. Результатом такого ознайомлення має стати грамотне вживання закінчень іменників, прикметників, займенників і дієприкметників в однині і у множині у кожному відмінку, вміння ставити запитання до різних частин мови у реченні. Іноземцям, що вивчають відмінювання дієприкметників, потрібно порадити звернути увагу на граматичні форми дієприкметників в однині і у множині у кожному відмінку і на запитання, на які відповідають дієприкметники у кожному відмінку.

Для якісного оволодіння матеріалом слід порадити уважно прочитати текст з поясненням, ретельно проаналізувати та вивчити його і виконувати практичні завдання.

Advice for a foreigner:

Try to read attentively the thesis: «**Peculiarities of Declension of the Ukrainian Participles of the Post-Soviet Period**».

Analyze the given charts, tables and rules attentively.

Pay attention and learn main rules of using of the Ukrainian participles and questions to them in the every case.

Memorize given material attentively.

Do written assignments carefully and diligently.

Educational aim:

You will learn peculiarities of declension of the Ukrainian participles of the post-Soviet period.

COMMENTS TO DECLENSION OF THE UKRAINIAN PARTICIPLES OF THE POST-SOVIET PERIOD

The participles of masculine, feminine and neuter gender the singular and the plural forms change according to cases in such a way:

The participles of singular form masculine gender

The participles of singular form masculine gender have the end **-ий** (виконаний, розглянутий, залагоджений) **in the nominative case**. The participles of singular form masculine gender **in the nominative case** answer the question «**який?**»:

Nom.	Question
-ий	який?

	виконан <u>ий</u>
	розглянут <u>ий</u>
	залагоджен <u>ий</u>

The end **-ий** of the participles of singular form masculine gender in the nominative case transforms into the end **-ого in the genitive case** singular form [**-ий (case 1) → -ого (case 2)**]. The question «**який?**» of the participles of singular form masculine gender in the nominative case transforms into the question «**якого?**» **in the genitive case** singular form [**«який?» (case 1) → «якого?» (case 2)**]:

Nom.	Question	Gen.	Question
-ий	який?	-ого	якого?
	виконан <u>ий</u>		виконан <u>ого</u>
	розглянут <u>ий</u>		розглянут <u>ого</u>
	залагоджен <u>ий</u>		залагоджен <u>ого</u>

The end **-ий** of the participles of singular form masculine gender in the nominative case transforms into the end **-ому in the dative case** singular form [**-ий (case 1) → -ому (case 3)**]. The question «**який?**» of the participles of singular form masculine gender in the nominative case transforms into the question «**якому?**» **in the dative case** singular form [**«який?» (case 1) → «якому?» (case 3)**]:

Nom.	Question	Dat.	Question
-ий	який?	-ому	якому?
	виконан <u>ий</u>		виконан <u>ому</u>
	розглянут <u>ий</u>		розглянут <u>ому</u>
	залагоджен <u>ий</u>		залагоджен <u>ому</u>

The end **-ий** of the participles of singular form masculine gender (which agreed with the inanimate nouns of masculine gender singular) in the nominative case coincides with the form **of the accusative case singular form (-ий)**. But the end **-ий** of the participles of singular form masculine gender (which agreed with the animated nouns of masculine gender singular) in the nominative case transforms into the end **-ого in the accusative case** singular form [**-ий** inanimate (case 1) → **-ий** (case 4); **-ий** animated (case 1) → **-ого** (case 4)].

The question «**який?**» of the nominative case (of the participles, which agreed with the inanimate nouns of masculine gender singular) coincides with the form **of the accusative case** singular form («**який?**»). But the question «**який?**» of the nominative case (of the participles, which agreed with the animated nouns of masculine gender singular) transforms into the question «**якого?**» in the accusative case singular form [«**який?**» inanimate (case 1) → «**який?**» (case 4); «**який?**» animated (case 1) → «**якого?**» (case 4)]:

The inanimate participles of singular form masculine gender in the accusative case

Nom.	Question	Acc.	Question
-ий	який?	-ий	який?
	виконан <u>ий</u> (проект) розглянут <u>ий</u> (бізнес-план) залагоджен <u>ий</u> (конфлікт)		виконан <u>ий</u> (проект) розглянут <u>ий</u> (бізнес-план) залагоджен <u>ий</u> (конфлікт)

The animated participles of singular form masculine gender in the accusative case

Nom.	Question	Acc.	Question
-ий	який?	-ого	якого?
	вихован <u>ий</u> син народжен <u>ий</u> хлопчик спійман <u>ий</u> песик		вихован <u>ого</u> (сина) народжен <u>ого</u> (хлопчика) спійман <u>ого</u> (песика)

The end **-ий** of the participles of singular form masculine gender in the nominative case transforms into the end **-им in the instrumental case** singular form [**-ий (case 1) → -им (case 5)**]. The question «**який?**» of the participles of singular form masculine gender in the nominative case transforms into the question «**яким?**» **in the instrumental case** singular form [**«який?» (case 1) → «яким?» (case 5)**]:

Nom.	Question	Instr.	Question
-ий	який?	-им	яким?
	виконан <u>ий</u> розглянут <u>ий</u> залагоджен <u>ий</u>		виконан <u>им</u> розглянут <u>им</u> залагоджен <u>им</u>

The end **-ий** of the participles of singular form masculine gender in the nominative case transforms into the end **-ому (-ім) in the locative case** singular form [**-ий (case 1) → -ому (ім) (case 6)**]. The question «**який?**» of the participles of singular form masculine gender in the nominative case transforms into the questions «**на якому?**» («**на якім?**»), «**у (в) якому?**» («**у (в) якім?**») **in the locative case** singular form [**«який?» (case 1) → «на якому?» («на якім?»), «у (в) якому?» («у (в) якім?») (case 6)**]:

Nom.	Question	Loc.	Question
-ий	який?	-ому (-ім)	на / у (в) якому? (на / у (в) якім?)
	виконан <u>ий</u> розглянут <u>ий</u> залагоджен <u>ий</u>		на виконан <u>ому</u> (на виконан <u>ім</u>), у виконан <u>ому</u> (у виконан <u>ім</u>) на розглянут <u>ому</u> (на розглянут <u>ім</u>), у розглянут <u>ому</u> (у розглянут <u>ім</u>) на залагоджен <u>ому</u> (на залагоджен <u>ім</u>),

			у залагоджен <u>ому</u> (у залагоджен <u>ім</u>)
--	--	--	---

The participles of singular form feminine gender

The participles of singular form feminine gender have the end **-а** (виконана, розглянута, залагоджена) **in the nominative case**. The participles of singular form feminine gender in the nominative case answer the question «**яка?**»:

Nom.	Question
-а	яка?
	виконан <u>а</u> розглянут <u>а</u> залагоджен <u>а</u>

The end **-а** of the participles of singular form feminine gender in the nominative case transforms into the end **-ої in the genitive case** singular form [**-а (case 1) → -ої (case 2)**]. The question «**яка?**» of the participles of singular form feminine gender in the nominative case transforms into the question «**якої?**» **in the genitive case** singular form [«**яка?**» (case 1) → «**якої?**» (case 2)]:

Nom.	Question	Gen.	Question
-а	яка?	-ої	якої?
	виконан <u>а</u> розглянут <u>а</u> залагоджен <u>а</u>		виконан <u>ої</u> розглянут <u>ої</u> залагоджен <u>ої</u>

The end **-а** of the participles of singular form feminine gender in the nominative case transforms into the end **-ій in the dative case** singular form [**-а (case 1) → -ій (case 3)**]. The question «**яка?**» of the participles of singular form feminine gender in the nominative case

transforms into the question «**якій?**» in the **dative case** singular form [**«яка?» (case 1) → «якій?» (case 3)**]:

Nom.	Question	Dat.	Question
-а	яка?	-ій	якій?
	виконан <u>а</u> розглянут <u>а</u> залагоджен <u>а</u>		виконан <u>ій</u> розглянут <u>ій</u> залагоджен <u>ій</u>

The end **-а** of the participles of singular form feminine gender (which agreed with the inanimate and the animated nouns of feminine gender singular) in the nominative case transforms into the end **-y in the accusative case** singular form [**-а inanimate and animated (case 1) → -y (case 4)**].

The question «**яка?**» of the nominative case (of the participles, which agreed with the inanimate and the animated nouns of feminine gender singular) transforms into the question «**яку?**» **in the accusative case** singular form [**«яка?» inanimate and animated (case 1) → «яку?» (case 4)**]:

The inanimate and the animated participles of singular form feminine gender in the accusative case

Nom.	Question	Acc.	Question
-а	яка?	-у	яку?
	виконан <u>а</u> розглянут <u>а</u> залагоджен <u>а</u>		виконан <u>у</u> розглянут <u>у</u> залагоджен <u>у</u>

The end **-а** of the participles of singular form feminine gender in the nominative case transforms into the end **-ою in the instrumental case** singular form [**-а (case 1) → -ою (case**

5)]. The question «**яка?**» of the participles of singular form feminine gender in the nominative case transforms into the question «**якою?**» **in the instrumental case** singular form [«**яка?**» (case 1) → «**якою?**» (case 5)]:

Nom.	Question	Instr.	Question
-а	яка?	-ою	якою?
	виконан <u>а</u> розглянут <u>а</u> залагоджен <u>а</u>		виконан <u>ою</u> розглянут <u>ою</u> залагоджен <u>ою</u>

The end **-а** of the participles of singular form feminine gender in the nominative case transforms into the end **-ій** **in the locative case** singular form [-а (case 1) → -ій (case 6)].

The question «**яка?**» of the participles of singular form feminine gender in the nominative case transforms into the questions «**на якій?**», «**у (в) якій?**» **in the locative case** singular form [«**яка?**» (case 1) → «**на якій?**», «**у (в) якій?**» (case 6)]:

Nom.	Question	Loc.	Question
-а	яка?	-ій	на / у (в) якій?
	виконан <u>а</u> розглянут <u>а</u> залагоджен <u>а</u>		на (у) виконан <u>ій</u> на (у) розглянут <u>ій</u> на (у) залагоджен <u>ій</u>

The participles of singular form neuter gender

The participles of singular form neuter gender have the end **-е** (виконане, розглянуте, залагоджене) **in the nominative case**. The participles of singular form neuter gender in the nominative case answer the question «**яке?**»:

Nom.	Question
------	----------

-е	яке?
	виконан <u>е</u> розглянут <u>е</u> залагоджен <u>е</u>

The end **-е** of the participles of singular form neuter gender in the nominative case transforms into the end **-ого in the genitive case** singular form [**-е (case 1) → -ого (case 2)**]. The question «**яке?**» of the participles of singular form neuter gender in the nominative case transforms into the question «**якого?**» in the **genitive case** singular form [«**яке?**» (case 1) → «**якого?**» (case 2)]:

Nom.	Question	Gen.	Question
-е	яке?	-ого	якого?
	виконан <u>е</u> розглянут <u>е</u> залагоджен <u>е</u>		виконан <u>ого</u> розглянут <u>ого</u> залагоджен <u>ого</u>

The end **-е** of the participles of singular form neuter gender in the nominative case transforms into the end **-ому in the dative case** singular form [**-е (case 1) → -ому (case 3)**]. The question «**яке?**» of the participles of singular form neuter gender in the nominative case transforms into the question «**якому?**» in the **dative case** singular form [«**яке?**» (case 1) → «**якому?**» (case 3)]:

Nom.	Question	Dat.	Question
-е	яке?	-ому	якому?
	виконан <u>е</u> розглянут <u>е</u>		виконан <u>ому</u> розглянут <u>ому</u>

	залагоджен <u>е</u>		залагоджен <u>ому</u>
--	---------------------	--	-----------------------

The end **-e** of the participles of singular form neuter gender in the nominative case coincides with the form **of the accusative case** singular form (**-e**) [**-e (case 1) → -e (case 4)**].

The question «**яке?**» of the participles of singular form neuter gender in the nominative case coincides with the form **of the accusative case** singular form («**яке?**») [**«яке?» (case 1) → «яке?» (case 4)**]:

Nom.	Question	Acc.	Question
-e	яке?	-e	яке?
	виконан <u>е</u> розглянут <u>е</u> залагоджен <u>е</u>		виконан <u>е</u> розглянут <u>е</u> залагоджен <u>е</u>

The end **-e** of the participles of singular form neuter gender in the nominative case transforms into the end **-им in the instrumental case** singular form [**-e (case 1) → -им (case 5)**]. The question «**яке?**» of the participles of singular form neuter gender in the nominative case transforms into the question «**яким?**» **in the instrumental case** singular form [**«яке?» (case 1) → «яким?» (case 5)**]:

Nom.	Question	Instr.	Question
-e	яке?	-им	яким?
	виконан <u>е</u> розглянут <u>е</u> залагоджен <u>е</u>		виконан <u>им</u> розглянут <u>им</u> залагоджен <u>им</u>

The end **-e** of the participles of singular form neuter gender in the nominative case transforms into the end **-ому (-им) in the locative case** singular form [**-e (case 1) → -ому (-им) (case 6)**]. The question «**яке?**» of the participles of singular form neuter gender in the

nominative case transforms into the questions «на якому?» («на яким?»), «у (в) якому?» («у (в) яким?») **in the locative case** singular form [«яке?» (case 1) → «на якому?» («на яким?»), «у (в) якому?» («у (в) яким?») (case 6)]:

Nom.	Question	Loc.	Question
-е	яке?	-ому (-ім)	на / у (в) якому? (на / у (в) яким?)
	виконан <u>е</u> розглянут <u>е</u> залагоджен <u>е</u>		на виконан <u>ому</u> (на виконан <u>ім</u>), у виконан <u>ому</u> (у виконан <u>ім</u>) на розглянут <u>ому</u> (на розглянут <u>ім</u>), у розглянут <u>ому</u> (у розглянут <u>ім</u>) на залагоджен <u>ому</u> (на залагоджен <u>ім</u>), у залагоджен <u>ому</u> (у залагоджен <u>ім</u>)

The participles of masculine, feminine and neuter gender plural form

The participles of masculine, feminine and neuter gender plural form have the end -і (виконані, розглянуті, залагоджені) **in the nominative case**. The participles of plural form of masculine, feminine and neuter gender in the nominative case answer the question «які?»:

Nom.	Question
-і	які?
	виконан <u>і</u> розглянут <u>і</u> залагоджен <u>і</u>

The end -і of the participles of masculine, feminine and neuter gender plural form in the nominative case transforms into the end -их **in the genitive case** plural form [-і (case 1) → -их (case 2)]. The question «які?» of the participles of masculine, feminine and neuter

gender plural form in the nominative case transforms into the question «**яких?»** in the **genitive case** plural form [«**які?»** (case 1) → «**яких?»** (case 2)]:

Nom.	Question	Gen.	Question
-і	які?	-их	яких?
	виконан <u>і</u> розглянут <u>і</u> залагоджен <u>і</u>		виконан <u>их</u> розглянут <u>их</u> залагоджен <u>их</u>

The end **-і** of the participles of masculine, feminine and neuter gender plural form in the nominative case transforms into the end **-им** in the **dative case** plural form [**-і** (case 1) → **-им** (case 3)]. The question «**які?»** of the participles of masculine, feminine and neuter gender plural form in the nominative case transforms into the question «**яким?»** in the **dative case** plural form [«**які?»** (case 1) → «**яким?»** (case 3)]:

Nom.	Question	Dat.	Question
-і	які?	-им	яким?
	виконан <u>і</u> розглянут <u>і</u> залагоджен <u>і</u>		виконан <u>им</u> розглянут <u>им</u> залагоджен <u>им</u>

The end **-і** of the participles of masculine, feminine and neuter gender plural form (which agreed with the inanimate nouns of masculine, feminine and neuter gender plural form) in the nominative case coincides with the form **of the accusative case** plural form (**-і**). The end **-і** of the participles of masculine, feminine and neuter gender plural form (which agreed with the animated nouns of masculine, feminine and neuter gender plural form) in the nominative case transforms into the end **-их** in the **accusative case** plural form [**-і** inanimate (case 1) → **-і** (case 4); **-і** animated (case 1) → **-их** (case 4)].

The question «**які?**» of the participles of masculine, feminine and neuter gender plural form (which agreed with the inanimate nouns of masculine, feminine and neuter gender plural form) in the nominative case coincides with the form **of the accusative case** plural form («**які?**»). The question «**які?**» of the participles of masculine, feminine and neuter gender plural form (which agreed with the animated nouns of masculine, feminine and neuter gender plural form) in the nominative case transforms into the question «**яких?**» **in the accusative case** plural form [«**які?**» inanimate (**case 1**) → «**які?**» (**case 4**); «**які?**» animated (**case 1**) → «**яких?**» (**case 4**)]:

The inanimate participles of masculine, feminine and neuter gender plural form
in the accusative case

Nom	Question	Acc.	Question
-і	які?	-і	які?
	виконан ^і (проекти, обіцянки, зобов'язання) розглянут ^і (бізнес-плани, пропозиції, завдання) залагоджен ^і (конфлікти, ситуації, непорозуміння)		виконан ^і (проекти, обіцянки, зобов'язання) розглянут ^і (бізнес-плани, пропозиції, завдання) залагоджен ^і (конфлікти, ситуації, непорозуміння)

The animated participles of masculine, feminine and neuter gender plural form
in the accusative case

Nom.	Question	Acc.	Question
-і	які?	-их	яких?
	вихован ^і (сини, доньки,		вихован ^{их} (синів, доньок,

цуценята) народжен <u>і</u> (хлопчики, дівчатка, звірята) спійман <u>і</u> (песики, пташки, качєнята)	цуценят) народжен <u>их</u> (хлопчиків, дівчаток, звірят) спійман <u>их</u> (песиків, пташок, качєнят)
---	--

The end **-і** of the participles of masculine, feminine and neuter gender plural form in the nominative case transforms into the end **-ими in the instrumental case** plural form [**-і (case 1) → -ими (case 5)**]. The question «**які?**» of the participles of masculine, feminine and neuter gender plural form in the nominative case transforms into the question «**якими?**» **in the instrumental case** plural form [**«які?» (case 1) → «якими?» (case 5)**]:

Nom.	Question	Instr.	Question
-і	які?	-ими	якими?
	виконан <u>і</u> розглянут <u>і</u> залагоджен <u>і</u>		виконан <u>ими</u> розглянут <u>ими</u> залагоджен <u>ими</u>

The end **-і** of the participles of masculine, feminine and neuter gender plural form in the nominative case transforms into the end **-их in the locative case** plural form [**-і (case 1) → -их (case 6)**]. The question «**які?**» of the participles of masculine, feminine and neuter gender plural form in the nominative case transforms into the questions «**на яких?**», «**у (в) яких?**» **in the locative case** plural form [**«які?» (case 1) → «на яких?», «у (в) яких?» (case 6)**]:

Nom.	Question	Loc.	Question
-і	які?	-их	на / у (в) яких?

виконан <u>і</u>	на (у) виконан <u>их</u>
розглянут <u>і</u>	на (у) розглянут <u>их</u>
залагоджен <u>і</u>	на (у) залагоджен <u>их</u>

Control questions / Контрольні запитання:

- What do you know about declension of the Ukrainian participles?
- What end do the participles of singular form masculine gender in the nominative case have?
- What question do the participles of singular form masculine gender in the nominative case answer?
- What end do the participles of singular form masculine gender in the genitive case have?
- What question do the participles of singular form masculine gender in the genitive case answer?
- What end do the participles of singular form masculine gender in the dative case have?
- What question do the participles of singular form masculine gender in the dative case answer?
- What ends do the participles of singular form masculine gender in the accusative case have?
- What questions do the participles of singular form masculine gender in the accusative case answer?
- What end do the participles of singular form masculine gender in the instrumental case have?
- What question do the participles of singular form masculine gender in the instrumental case answer?
- What forms and what ends do the participles of singular form masculine gender in the locative case have?

- What questions do the participles of singular form masculine gender in the locative case answer?
- What end do the participles of singular form feminine gender in the nominative case have?
- What question do the participles of singular form feminine gender in the nominative case answer?
- What end do the participles of singular form feminine gender in the genitive case have?
- What question do the participles of singular form feminine gender in the genitive case answer?
- What end do the participles of singular form feminine gender in the dative case have?
- What question do the participles of singular form feminine gender in the dative case answer?
- What end do the participles of singular form feminine gender in the accusative case have?
- What question do the participles of singular form feminine gender in the accusative case answer?
- What end do the participles of singular form feminine gender in the instrumental case have?
- What question do the participles of singular form feminine gender in the instrumental case answer?
- What forms and what end do the participles of singular form feminine gender in the locative case have?
- What question do the participles of singular form feminine gender in the locative case answer?
- What end do the participles of singular form neuter gender in the nominative case have?
- What question do the participles of singular form neuter gender in the nominative case answer?

- What end do the participles of singular form neuter gender in the genitive case have?
- What question do the participles of singular form neuter gender in the genitive case answer?
- What end do the participles of singular form neuter gender in the dative case have?
- What question do the participles of singular form neuter gender in the dative case answer?
- What end do the participles of singular form neuter gender in the accusative case have?
- What question do the participles of singular form neuter gender in the accusative case answer?
- What end do the participles of singular form neuter gender in the instrumental case have?
- What question do the participles of singular form neuter gender in the instrumental case answer?
- What forms and what ends do the participles of singular form neuter gender in the locative case have?
- What questions do the participles of singular form neuter gender in the locative case answer?
- What end do the participles of plural form in the nominative case have?
- What question do the participles of plural in the nominative case answer?
- What end do the participles of plural form in the genitive case have?
- What question do the participles of plural form in the genitive case answer?
- What end do the participles of plural form in the dative case have?
- What question do the participles of plural form in the dative case answer?
- What ends do the participles of plural form in the accusative case have?
- What questions do the participles of plural form in the accusative case answer?

- What end do the participles of plural form in the instrumental case have?
- What question do the participles of plural form in the instrumental case answer?
- What forms and what end do the participles of plural form in the locative case have?
- What questions do the participles of plural form in the locative case answer?

Control tasks / Контрольні завдання:

Вправа 1. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі називного відмінка чоловічого роду однини.*

1. Виконану. 2. Знайденого. 3. Почуте. 4. Пригаданих. 5. Взутого. 6. Прочитаному. 7. Побаченим. 8. Випрасованим. 9. Випраної. 10. Почутих. 11. Вичитана. 12. Побачений.

Вправа 2. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі називного відмінка жіночого роду однини.*

1. Запитане. 2. Вислуханому. 3. Посмаженій. 4. Пересмаженого. 5. Приготованим. 6. Зварених. 7. Загублених. 8. Знайденого. 9. Прибраних. 10. Зачиненої. 11. Намальованих. 12. Приготовленої.

Вправа 3. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі називного відмінка середнього роду однини.*

1. Почутий. 2. Побаченого. 3. Виконаній. 4. Прослуханим. 5. Налитому. 6. Насипаного. 7. Розсипаної. 8. Вивчений. 9. Прослуханій. 10. Куплений. 11. Загубленому. 12. Забутого.

Вправа 4. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі родового відмінка чоловічого роду однини.*

1. Зламаний. 2. Пораненому. 3. Вилікованої. 4. Знайдених. 5. Розшуканої. 6. Побаченим. 7. Вимкненому. 8. Виключеної. 9. Забутих. 10. Прибраним. 11. Засмічений. 12. Прибраному.

Вправа 5. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі родового відмінка жіночого роду однини.*

1. Догораючого. 2. Написаній. 3. Захоплену. 4. Збудженого. 5. Зголошеному. 6. Повеселілим. 7. Гуркочучим. 8. Стихаючих. 9. Забутих. 10. Згаданий. 11. Замерзлій. 12. Зігрітій.

Вправа 6. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі родового відмінка середнього роду однини.*

1. Проглянутій. 2. Сяючій. 3. Руйнуючому. 4. Збудованим. 5. Зруйнованому. 6. Забутим. 7. Вигаданому. 8. Намальованих. 9. Забудованій. 10. Розглянутих. 11. Вилитої. 12. Наповнених.

Вправа 7. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі давального відмінка чоловічого роду однини.*

1. Забутій. 2. Побачених. 3. Сплетеним. 4. Розшуканій. 5. Звареного. 6. Приготованих. 7. Висушений. 8. Апробованому. 9. Сплетеної. 10. Розпущених. 11. Загублених. 12. Знайдений.

Вправа 8. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі давального відмінка жіночого роду однини.*

1. Розшуканого. 2. Написаної. 3. Порізаних. 4. Розрізаних. 5. Замашченої. 6. Нарізаної. 7. Розрізаним. 8. Загубленої. 9. Переродженому. 10. Пересипаним. 11. Переслідуваному. 12. Переселеному.

Вправа 9. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі давального відмінка середнього роду однини.*

1. Вжите. 2. Побачене. 3. Почуте. 4. Згадане. 5. Забуте. 6. Вимкнене. 7. Увімкнуте. 8. Зачинене. 9. Відчинене. 10. Забруднене. 11. Очищене. 12. Випране.

Вправа 10. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі знахідного відмінка чоловічого роду однини.*

1. Вжита. 2. Побачена. 3. Почута. 4. Згадана. 5. Забута. 6. Вимкнена. 7. Увімкнута. 8. Зачинена. 9. Відчинена. 10. Забруднена. 11. Очищена. 12. Випрана.

Вправа 11. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі знахідного відмінка жіночого роду однини.*

1. Вжитий. 2. Побачений. 3. Почутий. 4. Згаданий. 5. Забутий. 6. Вимкнений. 7. Увімкнутий. 8. Зачинений. 9. Відчинений. 10. Забруднений. 11. Очищений. 12. Випраний.

Вправа 12. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі знахідного відмінка середнього роду однини.*

1. Вжитій. 2. Побаченій. 3. Почутим. 4. Згаданому. 5. Забутим. 6. Вимкнених. 7. Увімкнутий. 8. Зачиненої. 9. Відчиненій. 10. Забрудненої. 11. Очищеним. 12. Випраним.

Вправа 13. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі орудного відмінка чоловічого роду однини.*

1. Пересипаному. 2. Розсипаним. 3. Побачених. 4. Взутій. 5. Знайденого. 6. Вимитих. 7. Замащеному. 8. Розгублених. 9. Квітучих. 10. Зів'ялим. 11. Зім'ятим. 12. Викинутим.

Вправа 14. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі орудного відмінка жіночого роду однини.*

1. Випрасованій. 2. Випраному. 3. Спійманому. 4. Загубленим. 5. Номінованим. 6. Продубльованим. 7. Куплених. 8. Розшуканих. 9. Знайдених. 10. Вимкнутих. 11. Почутих. 12. Побачених.

Вправа 15. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі орудного відмінка середнього роду однини.*

1. Надісланому. 2. Отриманих. 3. Пересланих. 4. Пошитій. 5. Випробуваних. 6. Скошений. 7. Зім'ятих. 8. Народженій. 9. Забутим. 10. Политому. 11. Залишених. 12. Відшуканій.

Вправа 16. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі місцевого відмінка чоловічого роду однини.*

1. Виконуючий. 2. Керуючий. 3. Завідуючий. 4. Головнокомандуючий. 5. Укритий. 6. Розібраний. 7. Загублений. 8. Зварений. 9. Засмажений. 10. Загорілий. 11. Згорілий. 12. Зголоднілий.

Вправа 17. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі місцевого відмінка жіночого роду однини.*

1. Куплена. 2. Розшукана. 3. Переглянута. 4. Забута. 5. Укрита. 6. Розібрана. 7. Загублена. 8. Зварена. 9. Засмажена. 10. Завантажена. 11. Заметена. 12. Змарніла.

Вправа 18. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі місцевого відмінка середнього роду однини.*

1. Куплене. 2. Розшукане. 3. Переглянуте. 4. Забуте. 5. Укрите. 6. Розібране. 7. Загублене. 8. Зварене. 9. Засмажене. 10. Завантажене. 11. Заметене. 12. Змарніле.

Вправа 19. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі називного відмінка множини.*

1. Куплений. 2. Розшукана. 3. Переглянуте. 4. Забутих. 5. Укритим. 6. Розібраних. 7. Загубленими. 8. Зварених. 9. Засмажений. 10. Завантажену. 11. Заметеного. 12. Змарнілих.

Вправа 20. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі родового відмінка множини.*

1. Почорнілий. 2. Позеленілий. 3. Почервонілий. 4. Дозрілий. 5. Укритий. 6. Присипаний. 7. Накреслений. 8. Пересипаний. 9. Переписаний. 10. Вивчений. 11. Вишитий. 12. Пошитий.

Вправа 21. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі давального відмінка множини.*

1. Почорніла. 2. Позеленіла. 3. Почервоніла. 4. Дозріла. 5. Укрита. 6. Присипана. 7. Накреслена. 8. Пересипана. 9. Переписана. 10. Вивчена. 11. Вишита. 12. Пошита.

Вправа 22. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі орудного відмінка множини.*

1. Почорніле. 2. Позеленіле. 3. Почервоніле. 4. Дозріле. 5. Укрите. 6. Присипане. 7. Накреслене. 8. Забуте. 9. Переписане. 10. Вивчене. 11. Вишите. 12. Пошите.

Вправа 23. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте до них запитання. Подані дієприкметники вжійте у формі місцевого відмінка множини.*

1. Почорнілих. 2. Позеленілої. 3. Почервонілому. 4. Дозрілий. 5. Укритого. 6. Присипаним. 7. Накресленим. 8. Пересипаному. 9. Переписаного. 10. Вивченими. 11. Вишитому. 12. Пошиті.

Вправа 24. *Визначте відмінок, рід і число поданих дієприкметників. Поставте запитання до поданих дієприкметників і узгодьте їх з іменниками (у роді, числі і відмінку).*

1. Виконаний. 2. Розповсюджений. 3. Знайденого. 4. Згадану. 5. Намальоване. 6. Повернуті. 7. Відшуканих. 8. Забудим. 9. Переглянуту. 10. Забуті. 11. Написаних. 12. Витерту.

Таким чином, особа, що вивчає українську мову, повинна бути ознайомленою з відмінковою системою української мови, з граматичними формами всіх змінюваних за відмінками частин мови і з запитаннями до них у кожному відмінку. Особливу увагу слід звернути на практичне застосування набутих знань. Послідовність вивчення вказаного матеріалу повинна бути відповідною його потребі у використанні. Більш детальному вивченню і закріпленню теми іноземцями сприяє запропонований їм дидактичний матеріал з використаною у ньому практичною інформацією.

References

1. Balla M.I. *Novii anglo-ukraïns'kii slovník – Ponad 140000 sliv ta slovospoluchen' – 2-e vid., vipr. ta dop.* – / M.I. Balla – K.: Chumats'kii shliakh. – 2004. – 668 s. [Balla M.I. New English-Ukrainian Dictionary - Over 140,000 words and phrases - 2nd ed., Straighten. and add. - / M.I. Balla - K.: Chumats'kii shliakh. - 2004. - 668 p.]
2. Bondarchuk K.S. *Ukrain's'ka mova / K.S. Bondarchuk.* – K.: Tsentr navchal'noi literaturi. – 2005. – 288 s. [Bondarchuk K.S. Ukrainian language / Bondarchuk K.S. - K.: Center of educational literature. - 2005. - 288 p.]
3. Zhovtobriukh M.A., Kulik B.M. *Kurs suchasnoï Ukraïns'koï literaturnoï movi. – Ch. I* [The course of modern Ukrainian language. - Part I] / M.A. Zhovtobriukh, B.M. Kulik. – K. – 1972. – 404 s.]
4. Kaushans'ka V. L., Kovner R. L., Kozhevnikova O. N., Prokof'eva E. V., Rainers Z. M., Skvirs'ka S. E., Tsirlina F. Ia. *A Grammar of the English Language / V. L. Kaushans'ka, R. L. Kovner, O. N. Kozhevnikova, E. V. Prokof'eva, Z. M. Rainers, S. E. Skvirs'ka, F. Ia. Tsirlina* – Leningrad: Prosveshchenie. – 1973. – 320 s.
5. *Orfografichnii slovník Ukraïns'koï movi / Uklad.: Koval'ova T.V., Kovryga L.P.* – Kharkiv: Sinteks. – 2004. – 1088 s. [Spelling dictionary of the Ukrainian language / Ed.: Kovalev T.V., Kowryha L.P. - Kharkov: Syntex. - 2004 - 1088 p.]

6. *Pliushch M.Ia, Gripas N.Ia. Gramatika ukraïns'koï movi v tablitsiakh / M.Ia. Pliushch, N.Ia. Gripas. – K.: Vishcha shkola. – 2004. – 168 s.* [Pliushch M.Ya., Hrypas N.Y. Ukrainian grammar in tables / Pliushch M.Ya., Hrypas N.Y. - K.: High School. - 2004. - 168 p.]
7. *Popov E.F., Balla M.I. Velikii ukraïns'ko-angliis'kii slovník – Ponad 150000 sliv ta slovospoluchen' – 2-e vid., vipr. ta dop. / E.F. Popov, M.I. Balla – K.: Chumats'kii Shliakh. – 2003. – 636 s.* [Popov E.F., Balla M.I. Large Ukrainian-English Dictionary - Over 150,000 words and phrases - 2nd ed., Straighten. and add. / Popov E.F., Balla M.I. - K.: Chumats'kii Shliakh. - 2003. - 636 p.]
8. *Radishevs'ka M., Pogrebennik V., Mikhailiuta V., Korol'ova T., Trosh T., Gudzenko O. Ukraïns'ka mova. Ukraïns'ka literatura [Ukrainian language. Ukrainian literature] / M. Radishevs'ka, V. Pogrebennik, V. Mikhailiuta, T. Korol'ova, T. Trosh, O. Gudzenko. – K.: TOV «Kazka». – 2009. – 864 s.*
9. *Ukraïns'kii pravopis / AN Ukraïni, In-t movoznavstva im. O.O. Potebni; In-t ukraïns'koï movi – 4-te vid., vipr. i dop. [Ukrainian spelling / Ukraine Academy of Sciences, Institute of Linguistics named. OO Potebni; Inst Ukrainian language - 4th ed., Straightened. and added] – K.: Nauk. Dumka, 1993. – 240 s.*
10. *Iushchuk I.P. Ukraïns'ka mova: Pidruchnik [Ukrainian Language Tutorial] / I.P. Iushchuk. – K.: Libid'. – 2008. – 640 s.*

Translation of the Title, Name and Abstract to Author's Language

Особливості відмінювання українських дієприкметників пострадянського періоду

О. Драпак, асистент

Буковинський державний медичний університет, Чернівці, Україна

Автор характеризує особливості зміни українських дієприкметників пострадянського періоду (і запитання до них) за відмінками. Для кращого засвоєння матеріалу автор також подає підсумкові запитання і вправи.

Ключові слова: відмінювання, дієприкметник, відмінок, називний відмінок, родовий відмінок, давальний відмінок, знахідний відмінок, орудний відмінок, місцевий відмінок, чоловічий рід, жіночий рід, середній рід, однаина, множина, запитання, закінчення, вправа.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балла М.І. Новий англо-український словник – Понад 140000 слів та словосполучень – 2-е вид., випр. та доп. – / М.І. Балла – К.: Чумацький шлях. – 2004. – 668 с.

2. Бондарчук К.С. Українська мова / К.С. Бондарчук. – К.: Центр навчальної літератури. – 2005. – 288 с.
3. Жовтобрюх М.А., Кулик Б.М. Курс сучасної української літературної мови. – Ч. I / М.А. Жовтобрюх, Б.М. Кулик. – К. – 1972. – 404 с.
4. Каушанська В. Л., Ковнер Р. Л., Кожевнікова О. Н., Прокоф'єва Є. В., Райнерс З. М., Сквирська С. Є., Цирліна Ф. Я. A Grammar of the English Language / В. Л. Каушанська, Р. Л. Ковнер, О. Н. Кожевнікова, Є. В. Прокоф'єва, З. М. Райнерс, С. Є. Сквирська, Ф. Я. Цирліна – Ленінград: Просвещение. – 1973. – 320 с.
5. Орфографічний словник української мови / Уклад.: Ковальова Т.В., Коврига Л.П. – Харків: Сінтекс. – 2004. – 1088 с.
6. Плющ М.Я, Грипас Н.Я. Граматика української мови в таблицях / М.Я. Плющ, Н.Я. Грипас. – К.: Вища школа. – 2004. – 168 с.
7. Попов Є.Ф., Балла М.І. Великий українсько-англійський словник – Понад 150000 слів та словосполучень – 2-е вид., випр. та доп. / Є.Ф. Попов, М.І. Балла – К.: Чумацький Шлях. – 2003. – 636 с.
8. Радишевська М., Погребенник В., Михайлюта В., Корольова Т., Трош Т., Гудзенко О. Українська мова. Українська література / М. Радишевська, В. Погребенник, В.Михайлюта, Т. Корольова, Т. Трош, О. Гудзенко. – К.: ТОВ «Казка». – 2009. – 864 с.
9. Український правопис / АН України, Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні; Ін-т української мови – 4-те вид., випр. й доп. – К.: Наук. Думка, 1993. – 240 с.
10. Ющук І.П. Українська мова: Підручник / І.П. Ющук. – К.: Либідь. – 2008. – 640 с.

Особенности склонения украинских причастий постсоветского периода

О. Драпак, ассистент

*Буковинский государственный медицинский университет,
Черновцы, Украина*

Abstract

Автор характеризует особенности изменения украинских причастий постсоветского периода (и вопросы к ним) по падежам. Для лучшего усвоения материала автор также представляет итоговые вопросы и упражнения.

Ключевые слова: склонение, причастие, падеж, именительный падеж, родительный падеж, дательный падеж, винительный падеж, творительный падеж, предложный падеж, мужской род, женский род, средний род, единственное число, множественное число, вопрос, окончание, упражнение.

The Hun Theme in the English Literature

Natiq Adilov Heybet

Qafqaz University

Abstract

The Huns in general and Attila the Hun in particular have always been in the center of attention for ordinary people and scholars. As the years pass, the investigations of the Huns and Attila in both literary and scientific resources have been intensified. This tendency has always been felt in the English literature and between XIX and XXI centuries there have been many English writers who wrote on the mentioned subject. It is worth mentioning that there are different approaches by various writers and scholars. In this article the information about Huns in these plays and novels in the English literature has been investigated.

Key words: Attila, Huns, historic-literary resources, novels, plays

Литература всегда развивалась наряду с историей, и это, прежде всего, связано с тем, что исторические события становились основной темой литературно-художественных произведений. По сравнению с другими странами мира художественное отображение исторических событий больше всего прослеживается в английской литературе. В литературе вышеназванной страны такой круг интересов не ограничивается лишь историей этой страны. На самом деле, в Великобритании авторы исторических произведений проделали большую работу в деле доведения до читателей информации о событиях, происходивших в мировой истории.

Сыгравший важную роль в истории гуннов, вследствие чего они и в наше время становятся объектом исследований, Атила правил Гуннской империей в 434-453 гг. и расширил ее территорию с реки Урал до Рейна и с Дуная до Балтийского моря. Хотя и существуют разные версии насчет его внезапной смерти, но, по мнению большинства ученых, Атила умер именно от кровотечения из носа.

Среди легенд, повествующих об Аттиле, самыми известными являются «Песнь о нибелунгах» (немецкая легенда) и «Великий Эдда» (скандинавская легенда). Поэтическая «Эдда», создающая негативные впечатления об Аттиле и гуннах, к сожалению, стала основным источником, на основе которого в последующие годы многие писатели и поэты писали свои произведения. Главным примером этому можно показать Джеффри Джосера (Geoffrey Chaucer, 1343-1400), который считается великим английским писателем и отцом английской литературы. В «Кентерберийских рассказах» Джеффри пишет о том, что Атила, ложась спать, был пьяным и это является

причиной его смерти. Он приходит к выводу, что «будет лучше, если другие лягут спать трезвыми» [1, с. 162-163].

Эпос «Эдда» оказал влияние не только на английского литератора Джеффри Джосера. 5 мая 2009 г. вышла книга одного из самых известных писателей мира Джона Рональда Руэл Толкина (John Ronald Ruel Tolkien, 1892-1973). Эта книга, которая называлась «Легенда о Сигурде и Гудрун» (The legend of Sigurd and Gudrun), была издана спустя 36 лет после смерти писателя[2].

В этом поэтическом произведении подробно описываются события, произошедшие до рождения Сигурда, дается информация о его рождении и приобретении необычных навыков. Также читателю становится известно о его знакомстве с Брюнхильдой, которая согласилась стать его женой только с тем условием, чтобы править королевством. В самом разгаре событий Сигурд знакомится с Гудрун и ее братом Гуннаром. Сигурд, взявший в жены Гудрун, становится верным другом Гуннара.

Во время того, как Гримхильд узнает о Брюнхильде, а также на фоне всех остальных событий Атлы, еще более укрепляя мощь своего государства, одерживает победу над готами. Но он много наслышан о красоте Гудрун и намерен увеличить количество золота в своей сокровищнице. Хотя Гуннар готовится к войне с Атлы, который с этой целью движется на запад, Гримхильд уговаривает Гуннар выйти замуж за Атлы (к тому времени Гуннар была вдовой – Н.А.). Атлы, выпивший много вина в день свадьбы, увозит свою жену в Гуннскую империю. Через несколько лет Гудрун закалывает постаревшего Атлы кинжалом насмерть. Нужно отметить, что в произведении также указывается на то, что от этого брака у Атлы и Гудрун родились два ребенка Эрп и Этил [3].

В произведении, изобилующем мифологическими элементами, автор не придерживается хронологической последовательности событий. Это произведение было написано только под влиянием средневековых легенд. В одном из сочинений, написанных под влиянием вышеупомянутой легенды, а также таких произведений как «Легенда о Сигурде и Гудрун», Аттила предстает перед нами в образе человека, жаждущего золота.

Во время Первой Мировой войны Англия, бывшая союзником Франции, приравнивала немцев к гуннам. Самым интересным является тот факт, что гунны не имели никакого отношения к британскому обществу, так как жили немного в стороне от европейского континента. Но англичане сразу превратили слово «гунны» в символ ненависти. Главной причиной этого является то, что в книге «Ослабление и падение Римской империи», написанной знаменитым английским историком Эдвардом Гиббоном (1734-1794), было много нелестных отзывов о гуннах, и они описывались, как дикие и жестокие люди [4, с. 24].

Лауреат Нобелевской премии в области литературы, автор коротких рассказов, стихов и романов, выдающийся английский писатель Джозеф Редьярд Киплинг (Joseph Rudyard Kipling, 1865-1936) в одном из стихотворений, относящихся к 1914 г., писал:

За все, чем мы владеем,
За будущее наших детей
Вставайте и боритесь.
Гунны у наших дверей. [5, с.48]

В 1832 г. драматург Ричард Каунтер (Richard Caunter) издает книгу под названием «Аттила: трагедия и другие стихи». В конце пьесы «Аттила», которая вошла в эту книгу, Аттила становится жертвой заговора своего брата Бледы с Гонорией. Стоит особо подчеркнуть, что, согласно нашим исследованиям, первый роман о гуннах был написан со стороны гражданина упомянутой страны – Джорджа Пейна Рейнсфорд Джеймса в 1937 г. В 1896 г. среди более сорока драматических произведений (в поэтической форме), вышедших из-под пера женщин-драматургов - Катерины Харрис Бредли (Katherine Harris Bradley, 1846-1914), писавшей под псевдонимом Майкл Филд (Micheal Field) и Эдит Эммы Купер (Edith Emma Cooper, 1862-1913) было произведение, посвященное Аттиле и названное «Аттила, мой Аттила». В то же самое время в романе «Дракула», написанном в 1897 г. ирландским писателем Бремом Стокером, Дракула утверждает, что является потомком Аттилы и пишет: «Кто может быть столь же могучим и коварным, как Аттила, чья кровь течет по моим венам?» [6].

Английский драматург Лоуренс Биньон (Laurence Binyon, 1869-1943) тоже обратился к теме Аттилы в своем творчестве. С этой точки зрения, вышедшее из-под его пера в 1907 г. произведение «Аттила – трагедия их четырех актов» требует особого внимания. В трудах, написанных Майкл Филдом и Лоуренсом Биньоном, Аттила

погибает от руки Ильдиго. Эти произведения, а также написанная Ричардом Каунтером пьеса будут более подробно рассмотрены во второй главе.

Джон Энтони Берджесс Уилсон (John Anthony Burgess Wilson, 1917-1993), считающийся самым известным писателем Британии после Второй Мировой войны, в 1989 г. выпустил сборник рассказов под названием «Стиль дьявола», в который был включен рассказ «Гунн». Писатель, известный больше как автор романов, в книге, состоящей из 9-и рассказов, посвятил самый длинный рассказ «Гунн» Аттиле. Здесь события происходят накануне нападения Аттилы на Рим [7].

В 2004 г. внимание читателей привлек прекрасный труд еще одного автора исторического романа, названный «Аттила – бич Божий». Росс Лаидло (Ross Laidlow) написал шесть романов, каждый из которых посвятил историческим событиям. В конце романа он пишет: «События, связанные с Аттилой и Аэтусом такие необычные, что менять их не имеет смысла. Например, я показал Констатиуса, как главное орудие заговора, сделанного против Аттилы». [8, с. 413]

Единственная трилогия по этой теме была написана в 2005-2008 гг. английским писателем Вильямом Напиром. Написавший часть романов под псевдонимом Уильям Нэпер (William Napier), автор исторических романов Кристофер Харт (Christopher Hart) родился в 1965 г. в графстве Глостершир (Gloucestershire) на юго-западе Англии.

В написанную в 2005-2008 гг. Уильямом Нэпером трилогию вошли романы «Аттила: Кара Божья», «Аттила: Собирается буря», «Аттила: Суд». В трилогии Уильяма Нэпера события описываются от лица известного историка Паньяли Приска. В прологе первого романа трилогии «Аттила:…» автор от имени Паньяли Приска пишет: «У меня есть сведения об ужасных и интересных событиях. Я – последний человек на Земле, знающий и способный рассказать о них. Меня зовут Паньяли Приск и мне 90 лет. Титус Ливиус написал об основании Рима. Я же должен написать о последних защитниках и разрушителях Рима». [10, с.1]

Трилогия, написанная Уильямом Нэпиром, является серьезным шагом в искоренении царивших в Британии неверных суждений о гуннах. Эти романы находятся в центре внимания читателей и критиков, что говорит в пользу литературно-научных достоинств романов.

References

1. Howarth Patrick. Attila-king of the Huns: the man and the myth. John Kallmann Publishers, 1994, 2005 p.
2. [http:// en.wikipedia. org/wiki/ J._R._R._Tolkien](http://en.wikipedia.org/wiki/J._R._R._Tolkien)
3. [http://en.wikipedia.org /wiki/ The_Legend_of_Sigurd_and_Gudrun](http://en.wikipedia.org/wiki/The_Legend_of_Sigurd_and_Gudrun)
4. Hugh Kennedy. Mongols, Huns and Vikings. Cassell Publishing, 2002, 224 p.
5. Rooney, Caroline, and Kaori Nagai, eds. Kipling and Beyond: Patriotism, Globalisation, and Postcolonialism (Palgrave Macmillan; 2011) 214 pages
6. [http://en.wikipedia.org/ wiki/Attila_the_Hun_in_popular_culture](http://en.wikipedia.org/wiki/Attila_the_Hun_in_popular_culture)
7. <http://www.amazon.com/The-Devils-Mode-Anthony-Burgess>
8. Laidlow Ross. Attila –The Scourge of the God. Polygon, 2004, 413 p.
9. [http://en.wikipedia. org/wiki/ William_Napier_\(novelist\)](http://en.wikipedia.org/wiki/William_Napier_(novelist))
10. Napier William. Attila. Orion Publishing Groups. London. 2005, 470 p

Translation of the Title and Author name to the Author's Language

ТЕМА ГУННОВ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Адилов Нати́г Хейбэ́т оглу,
Университет Кавказ

Features of Formation of Future Radio-Electronic Specialists' Technical Competence

Prof. Dr. **Ternopilska V.I.**, Dr.Sc.

Andruschenko I.S.,

Postgraduate student,

Borys Grinchenko Kyiv Pedagogical University (Kyiv, Ukraine)

Abstract

The article deals with components of radio-electronic specialists' competence. Technical competence, reflecting by future specialists understanding of construction principles, technical devices designed for automated searching and processing information, knowledge of differences of automated and automatic execution of information processes, the ability to classify tasks by type, followed by the decision and the choice of certain technical means depending on its basic characteristics. Technological competence, which involves the use of software, knowledge of information technology tools for searching, processing and storage of information, the identification, creation and prediction of possible technological stages of processing information streams, technical ability and skills to work with information streams with the help of information technology.

Key words: competence, professional competence, technical competence, a radio-electronic profile.

Introduction. The main task of the modern system of higher education is to develop technical competence of officers, including a top-level training of radio-electronic specialists. Traditional approaches to education could no longer satisfy the needs of the military that constantly increase due to the widespread introduction of information technologies, automation of weapon and troops' control, dynamic modernization of military equipment, especially with regard to the ways of its application. University-based education focuses on development of the student's ability to adapt his/her own system of professional activities taking into account military goals and regulations, and this is based on the corresponding fundamental education. I.e., military education has to form a competent specialist who has the knowledge, abilities and skills, and knows how to act appropriately under relevant circumstances, and could take responsibility for his/her own actions.

Didactic and methodological aspects of educational process in higher educational institutions are considered in some works (e.g. A.M. Aleksyuk, S.I. Arkhangelskyi, V.A. Kushnir, V.O. Slaktionin).

Results. This issue was thoroughly considered with regard to such aspects: theoretical grounds for education and training in universities (V.I. Losova); implementation of pedagogical technologies during the training process (A.S. Nisimchuk); means of humanization of educational environment (M.I. Romanenko); the nature of credit-modular education at universities (I.V. Moroz, P.I. Sikorskyi et al.); formation of professional, technical, psychological, pedagogical and domain-specific competency of specialists (V.A. Adolf, V.I. Baidenko, O.B. Bihych, O.I. Hura, I.A. Ziaziun, O.E. Kovalenko, N.V. Kusmina, M.I. Lukianova, A.K. Markova, I.B. Mishchenko, O.V. Ovcharuk, V.I. Svystun, S.O. Sysoieva, V.Yu. Strelnikov, Yu.H. Tatur, L.Z. Tarkhan, L.L. Khoruzha, A.V. Khutorskyi et al.); theoretical issues of implementation of competence-based approach for the university training of military specialists (V.V. Yahupov, V.M. Druzhyn, O.F. Yevsiykov, P.A. Korchemnyi, Ye.Yu. Lytvynovskyi, Ch.P. Chystovska et al.).

However, the problem of the formation of technical competence of radio-electronic specialists in the process of training was never subjected to a special study. Analysis of scientific papers and teaching practice allowed to coin out a contradiction within this issue: available potential of the content of professional courses regarding the formation of technical competence of students and lack of evidence-based process and system of practical means of its implementation; the need to develop technical competence of radio-electronic specialists and professional reluctance of teaching staff and commanders to its formation.

A good example of this is job and person specification (in South Australia Police) for Title of Position as *Technical Officer (Electronics)*: “The Technical Officer (Electronics) is responsible for contributing to the operational effectiveness of the Traffic Technical Support group within the Radio and Technology Support Unit (RTSU), and for contributing to successful SAPOL prosecutions by technically developing, maintaining and modifying a range of technical equipment such as fixed red light and speed camera equipment, mobile traffic speed camera units, laser and radar speed detection units, breath analysis equipment, ensuring that all such equipment is maintained to the manufacturer’s specifications and the appropriate Australian Standards. The incumbent will be trained to undertake the role of a NATA Signatory Officer, achieving and maintaining the competency levels required to meet NATA requirements and support SAPOL’s RTSU Calibration Laboratory NATA Accreditation. This will include supervision and contribution in the maintenance, updating

and development of the Calibration Laboratory operations Quality Systems, manuals, documentation, processes and procedures and other duties as may be required to maintain NATA accreditation, relevant standards and operational best practice [3]”.

The components of military teacher’s competence is the content of professional military knowledge and skills that are the basis for maintaining the authority among the personnel of teaching and professional military and humanitarian training, writes V. Yagupov [2, p. 302].

Simultaneously low maturity of personal traits of the graduate student subsequently generates dissatisfaction with labor, reduces desire for professional growth, often leads to a change of profession. Qualities that are important for a professional commander that constitute his/her personal potential, could change under the influence of changes in his/her profession. Considering the problem of competence, we believe that graduates of higher military educational institutions, need to develop professional autonomy, professional mobility and human sociability. The tasks to reform the educational system, including the conversion of military education, require not only a high level of professionalism, but also social mobility and individuality that extend the notion of competence.

Therefore, we define *competence* as:

1. Professional autonomy of the graduate student, his/her ability to know the requirements of the profession, ability to plan, execute and monitor the work.
2. Professional mobility, willingness and ability to make rapid changes during service and execute professional tasks of co-related professions as well as tasks of closely related professions; ability to quickly master new skills or change them, that emerge as a result of scientific and technical progress.
3. High level of responsibility, including willingness of the graduate student as a military specialist to be responsible for his/her actions; quality self-presentation in relation to the expected results of military service.
4. Willingness and ability to change not only the methods, means and ways of solving problems, but also person's own social role during service in the chain "commander-subordinate", "subordinate-commander."
5. Individuality is the ability of the graduate student to self-express and possess unique traits bound to him/her.

6. Career promotions bases on harmonic and humanistic standards of personal service and etiquette, military regulations and orders.

V.V. Neizhmak states "... professional competence of military specialist is a fundamental characteristic of the soldier, manifested in the high level of professionalism, ability to perform combat missions and duties of military service, personal creative work that is fundamental and multidimensional, requires intelligent, autonomous and reflective actions" [1, p. 38].

Within results of the analysis, we can distinguish two main components of professional competence of the radio-electronic specialist:

- *technical competence* that reflects an understanding of the principles of construction and operation, capabilities and limitations of technical devices for automated searching and data processing; knowledge of differences in automated and automatic execution of information processes; ability to classify tasks by type, followed by decision and choice of a particular technical means, depending on its basic characteristics;

- *technological competence*, that lies in the use of software tools, knowledge of information technology, tools for searching, processing and storage of information and identification, establishment and prediction of possible stages for information flows processing; technological skills and ability to work with information streams by means of information technologies.

V.V. Neizhmak points out that for military specialist "... professionalism means to master military service and promotion to the top of the professional competence that provides realization of the strategic achievements in daily work. The vision of how to achieve the highest level of professionalism and sticking to the logics of promotion suggests a set of stages to undergo. Each defines new levels of professional competence to achieve, such as professional development (ability to independently perform military affairs); ensuring stability in military affairs (guaranteed, timely and quality performance of tasks during military service); improvement of military, and in particular combat skills (creative, effective military work that involves implementation of individual strategies in activities)"

Conclusions. Thus, *technical competence of the radio-electronic specialist* is the essential characteristic of professionalism, which is a integral personal quality that emerges during training in military school, based on the set of professional knowledge and skills that

ensure readiness and ability to carry out professional activities successfully. Technical competence of officers includes such components: deep technical and practice-oriented knowledge; high level of professionalism; automatic skills in management, data processing, operation and use of hardware and technical aspects of special equipment; fast professional psychological and pedagogical adaptation to the development of military technology, including new one; motivation to learn, to master technical knowledge and new technologies of data processing; use of methods to train contract-sustained soldiers with technical training and a range of personal qualities (psychological stability, responsibility and ability to make right decisions in extreme and unusual situations).

References

1. Neizhmak V.V. Formation of Professional Competence of the Graduate Student of Higher Educational Military Institution (on the basis of general subjects) [Text]: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / V.V. Neizhmak - Ulyanovsk: Ulyanovsk State University, 2005. – 205 p.
2. Yahupov V.V. Theory and Methodology of Military Education: [monograph] / V.V. Yahupov. – K.: Tandem, 2000. – 380 p.
3. Technical Officer (Electronics) TGO3.doc [Web site]. – Access mode: <http://vacancies.sa.gov.au/novfiles/vacancyattachments/77242%5CTechnical%20Officer%20TGO3.pdf>

Translation of the Title, Name and Abstract to the Author's Language

УДК 37.6

Тернопільська В.І., Андрущенко І.С. Особливості формування професійної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю.

У статті розглядаються складові компетентності офіцера радіоелектронного профілю. Технічна компетентність, що відображає розуміння майбутнім фахівцем принципів побудови, роботи технічних пристроїв, призначених для автоматизованого пошуку й обробки інформації, знання відмінностей автоматизованого та автоматичного виконання інформаційних процесів, уміння класифікувати завдання за типами з подальшим рішенням і вибором певного технічного засобу залежно від його основних характеристик. Технологічна компетентність, що передбачає використання програмних засобів, знання особливостей засобів інформаційних технологій щодо пошуку, переробки й зберігання інформації, виявлення, створення і прогнозування можливих технологічних етапів із переробки інформаційних потоків, технологічні

уміння й навички роботи з інформаційними потоками за допомогою засобів інформаційних технологій.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, технічна компетентність, радіоелектронний профіль.

Література

1. Неижмак В. В. Формирование профессиональной компетентности выпускника высшего военного учебного заведения (на примере общепрофессиональных дисциплин) [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / В.В. Неижмак. – Ульяновск: УГЛУ, 2004. – 205с.

2. Ягупов В. В. Теорія і методика військового навчання : [монографія] / В. В. Ягупов. – К : ТанDEM, 2000. – 380 с.

3. Technical Officer (Electronics) TGO3.doc [Web site]. – Access mode : <http://vacancies.sa.gov.au/novfiles/vacancyattachments/77242%5CTechnical%20Officer%20TGO3.pdf>

Ecological Culture of Students and Pre-Conditions its Forming in the Educational Environment of Technical Higher Educational Establishment

Prof. Dr. Chernukha N.M., DrSc.
Borys Grinchenko Kyiv Pedagogical University (Kyiv, Ukraine)

Islam A.V.
Interregional Academy of Personnel Management (Kyiv, Ukraine)

Abstract

The authors show how the distortions of reason and culture have resulted in life-threatening forms of ecological denial. In a compelling and multi-dimensional account of the crisis of reason, the authors reveal how our culture's life-destroying practices and ethical and spiritual bankruptcy are closely linked to our failure to situate ourselves as ecological beings; methodological background and stages of students' ecological culture in conditions of university are described.

The environmental system may be understood in an ecological sense as the set of interactions between the elements of the biosphere, which includes the atmosphere, the hydrosphere, the lithosphere and the ecosphere. Importance of the development of ecological culture of students in higher school is determined by the relevance of environmental competencies of graduates.

Key words: environmental education, ecological culture, greening, environmental systems, activity approach.

Актуальність статті викликана значущістю екологічної проблематики, визначенням пов'язаних з нею пріоритетних рішень, що потребує особливого диференційованого підходу до екології майбутнього. Інтенсивний розвиток індустрії породив низку негативних явищ, якими стурбована світова спільнота. З приводу чого, у Парижі (листопад, 2015), відбулася 21-а конференція ООН з питань змін клімату (COP21), на якому були присутні глави із 150 країн світу [8].

Внаслідок цього виникає так звана метаекологічна парадигма, в рамках якої йде мова про екологію природи, культури, людини, духу тощо. Екологія стає одним із факторів людино-вимірних ознак життя на Землі. Відтак, стратегічним напрямом розвитку освіти стає її екологізація, спрямована на формування екологічної культури. При цьому особливої актуальності у вищій освіті набуває формування особистості

фахівця технічного профілю з високим рівнем екологічної культури як головного носія та користувача інженерних знань. Це можна пояснити передусім тим, що саме професійна діяльність зазначених фахівців має надзвичайно потужний негативний вплив на довкілля, а його наслідки переважно непередбачувані. Підготовка сучасних фахівців до екологічно виправданої діяльності в професійній сфері, формування у них екологічної культури є одним із пріоритетів професійної освіти, а також, одним із шляхів реалізації положень Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Закону України «Про вищу освіту», Концепції екологічної освіти України та Концепції сталого розвитку України.

Метою статті окреслено виділення науково-методологічних передумов і етапів формування екологічної культури студентів в освітньому середовищі технічного вищого навчального закладу

Проблеми екологічної підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності розглядалися багатьма вченими. Ряд дисертаційних досліджень присвячені проблемі формування екологічної культури: А.Король, Л.Лук'янова. У дослідженнях Т.Вайди, І.Котенєва, М.Лисенка, Т.Ниновь, Г.Пономарьова, Н.Негруца розкривається зміст, структура, педагогічні умови, методика формування екологічної культури майбутнього фахівця. У наукових дослідженнях С.Ключки, Г.Будагянц, В.Ломакович, А.Єсаулова, Н.Назарової, М.Швед розглянуті питання вдосконалення форм, змісту екологічного навчання в навчально-виховному процесі, розвитку екологічного мислення студентів вузів I-II рівня акредитації. Актуальним є дослідження Л. Білик, присвячене формуванню екологічної відповідальності студентів у системі виховної роботи вищого технічного навчального закладу.

У ракурсі сказаного, ми вважаємо за доцільне звернути увагу на розвідки зарубіжних авторів щодо проблеми формування екологічної культури: монографія вчених Нью Йоркського університету, де презентується екологічна освіта в дії [9], робота професорів Каліфорнійського університету M.Q. Sutton та E.N. Anderson у розробці концепту «cultural ecology» [12], розгляд екології у соціологічному аспекті [7], антропологія екологічного і культурного середовища висвітлена Морисом

Фрайліхом (Morris Freilich) [10], причину екологічної кризи в культурному середовищі досліджує В.Пламвуд (Val Plumwood) [11].

Зазначимо, сама дефініція екологічної культури активно використовується в сучасних дослідженнях, але феноменологія екологічної культури в процесі її формування у фахівців технічного профілю є недостатньо розробленою. Також у науковій літературі передумови та етапи розвитку формування екологічної культури студентів вищих навчальних закладів ще недостатньо досліджена вченими.

В умовах сьогодення основне завдання екологічної освіти – озброїти студентів знаннями в галузі природничих, технічних та суспільних наук щодо особливостей взаємодії суспільства і природи, розвинути в них здатність розуміти і оцінювати конкретні дії та ситуації пов'язані з використанням природних ресурсів. Специфіка екологічної освіти полягає в тому, що вона повинна базуватися на принципі «випереджаючого відображення» [1, с. 318]. У свідомості людини повинна відбуватися постійна оцінка можливих наслідків втручання в природу як безпосередніх, так і майбутніх, з позиції не тільки добробуту людини, а й гармонізації відносин у системі «суспільство – природа. Концепцією екологічної освіти України передбачено, що екологічна освіта має спрямовуватися на формування екологічної культури як складової системи національного і громадянського виховання всіх верств населення (зокрема, через екологічне просвітництво у вигляді громадських екологічних організацій), екологізацію навчальних дисциплін та програм підготовки фахівців. Вирішення цих завдань має забезпечити формування цілісного екологічного знання і мислення, необхідних для прийняття екологічно обґрунтованих народногосподарських рішень на рівні підприємств, галузей (з використанням виробничих технологічних процесів), регіонів, країни [2, с. 6].

Екологічна освіта має базуватися на змісті, формах і методах шкільного екологічного навчання і враховувати особливості впливу на навколишнє середовище конкретних галузей народного господарства. Екологічне навчання вищого навчального закладу направлено, з одного боку, на завершення формування екологічної культури фахівців з різних спеціальностей. З іншого – забезпечує

підготовку фахівців з профільною вищою технічною освітою чотирьох рівнів (початкової, базової і два рівні повної вищої екологічної освіти), які відрізняються за ступенем глибини, ґрунтовності та специфікою підготовки [3, с. 120].

Аналіз методологічних аспектів впровадження екологічної освіти в вузах технічного профілю свідчить про те, що її метою в сучасних умовах є збереження природного середовища при здійсненні виробничих технологічних процесів, формування глибинної екологічної свідомості, високої екологічної грамотності та відповідальності за стан довкілля. Враховуючи ці пріоритетні положення, слід підкреслити, що екологічна освіта має сприяти змінам у діяльності майбутніх фахівців технічного профілю, формуванні у них дбайливого ставлення до навколишнього середовища, визначати дієві та доцільні способи його збереження та відтворення. Розглядаючи методологічні основи екологічного навчання у вузах технічного профілю, необхідно відзначити і деякі провідні принципи його здійснення.

Принцип екологічного імперативу, або екологічної відповідальності особистості, який, безсумнівно, є одним з фундаментальних і передбачає визначення природних і антропогенних факторів ризику. Тобто факторів, які слід кваліфікувати як умови, які збільшують вірогідність розвитку в порушенні балансу стану навколишнього середовища під впливом виробничих технологічних процесів.

Науково-теоретичний принцип, або принцип екологічного мислення, забезпечує пізнання прямої залежності між станом довкілля та виробничими технологічними процесами. Він визначає пріоритетні питання з вивчення особливостей впливу забруднення навколишнього середовища через використання машин і механізмів.

Гуманітарний принцип, або принцип екологічної культури, декларує основні шляхи формування індивідуального стилю поведінки, невід'ємним елементом якого є вирішення екологічних проблем. До основних напрямів цього процесу слід віднести художньо-естетичний підхід, тобто вироблення гармонійних форм цілісного сприйняття навколишнього середовища; моралістичний підхід, встановлення і усвідомлення певних норм взаємин між людиною і природою, виключення будь-яких

елементів конфронтації і силового вирішення спірних питань екологічного змісту, моральна турбота про майбутні покоління, а також патріотичний підхід (виховання переконань в тому, що захист і збереження природи є однією з найважливіших державно задач) [4, с. 146].

Економічний принцип, або принцип екологічної розсудливості, який обумовлює необхідність ретельного і виваженого обліку у відносинах «людина-навколишнє середовище» різних пріоритетів як фінансово-промислового, так і гуманістичного змісту.

Прикладний принцип, або принцип екологічної безпеки, визначає коло питань, які становлять узагальнене поняття про планетарні кризи, насамперед, проблеми води, ґрунту, енергії, забруднень, кліматичних змін, глобального моніторингу, а також зумовлює облік провідних положень концептуальної схеми оцінки екологічно-гігієнічної безпеки окремих територій, а саме: необхідність визначення та обґрунтування критеріїв оцінки якості навколишнього середовища, рівня забруднення середовища, що безпечний для здоров'я населення та стану екологічних систем, конкретних шляхів оцінки екологічного стану окремих територій та їх ранжирування [4, с. 147]. Такий підхід пропонує введення комплексних показників еколого-технологічної небезпеки, що полягає у встановленні рівня забруднення навколишнього середовища, прийнятих технологічних нормативів або фонових величин для умов ізолюваного, комплексного, комбінованого та змішаного впливу. Визначення рівнів дії шкідливих чинників довкілля, які обумовлюють накопичення токсичних речовин та їх метаболітів в організмі людини. Безперервний і всебічний аналіз відхилень у стані навколишнього середовища, насамперед з боку природних екологічних систем. Виявлення ступеня необоротних змін окремих елементів, а також ефекту трансформації токсичних речовин з утворенням ще більш небезпечних сполук.

Педагогічний принцип, або принцип екологічного всеобучу, який зумовлює досягнення загальної екологічної грамотності, подолання панування ідеології споживання і незаперечної виправданості підпорядкування середовища споживання

населенню, встановлення універсальних взаємовідносин у системі "людина-навколишнє середовище".

Отже, смислове ядро формування фахівців технічного профілю визначає ціннісні орієнтації екологічного характеру до яких відносимо: екологічний імператив, екологічна безпека і реальні екологічні проблеми XXI століття, які знаходять місце в її структурі, категорійно-понятійному апараті, закономірностях і постулатах.

Варто зазначити, час, системність ідей і принципів екологічної освіти полягає в їх комплексності та міждисциплінарності, з обов'язковим виходом в сферу практичних рішень і дій, які зумовлюють необхідність оволодіння знаннями щодо безпечної експлуатації та організації виробничих технологічних процесів, безпечних для навколишнього середовища. Саме це є найважливішим критерієм ефективності екологічної освіти та виховання у вищих навчальних закладах технічного профілю. Однак, весь масштаб складнощів екологічного навчання, проблеми вибору стратегії екологічного виховання чітко і наочно виявляються тоді, коли виникають нагальні питання: «Як вчити ?», «Що закладати в освітній процес?». У цьому процесі чимала роль відводиться його учасникам: студентам і викладачам.

Відтак, Н.Негруца стверджує, що для екологічного навчання необхідно: оволодіння викладачами теоретичними основами процесу формування системи екологічних знань; в умінні вибирати ефективні форми організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування та розвиток системи екологічних знань і практичних навичок студентів [5, с. 19].

На думку Г.Будагянц, у навчальному процесі важливо застосування різних видів діяльності студентів, спрямованих на активізацію інтересу до екологічних проблем при вивченні спецдисциплін та розкриття практичного значення екологічних знань, отриманих в процесі навчання [1, с. 120].

Заслугує на увагу думка Г. Пономарева, щодо забезпечення безперервності екологічної освіти як необхідної умови формування екологічної культури студентів [3, с. 175].

У процесі аналізу етапів формування екологічної культури у студентів ВНЗ технічного профілю, ми прийшли до висновку, що не менш важливим є ставлення

викладачів до екологічних знань, їх переконання в доцільності і необхідності екологізації підготовки майбутніх фахівців. Результати опитування викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних навчальних закладів (94 респондента, 2015 р.) переконливо доводять, що існує проблема використання екологічної тематики під час оволодіння студентами професійними знаннями. Так, постійно використовують у змісті навчального матеріалу інформацію з екологічних проблем лише 12% викладачів; іноді, коли тема заняття близька за змістом до питань охорони навколишнього середовища, звертаються до екологічних аспектів 25% опитаних; взагалі не пов'язують навчальний матеріал з питаннями екології 63% викладачів. На нашу думку, наведені обставини детерміновані загальним станом екологічної освіти в Україні.

На цій проблемі акцентує увагу С.Клюшка: «... розвиток екологічної освіти та культури в Україні активізувався і на сьогодні вже є деякі позитивні досягнення і результати. Але в цілому стан розвитку екологічної освіти можна оцінити як незадовільний» [1, с. 145]. Не менш важливою передумовою, що впливає на ефективність формування екологічної культури майбутніх фахівців виробничої сфери, є підготовка і система підвищення кваліфікації викладачів технічних вузів.

Незважаючи на те, що перераховані умови формування екологічного світогляду як складової екологічної культури студентів технічного профілю мають загальний характер, необхідно враховувати їх у роботі. Варто додати, що формування екологічної культури особистості студента необхідно розглядати з точки зору впливу як аудиторних так і поза аудиторних занять. А саме, крім планового оволодіння екологічними знаннями, студент повинен отримувати екологічну інформацію з газет, журналів, радіо, телебачення. Також у навчально-виховний процес доцільно впроваджувати концепцію формування екологічної культури студентів засобами виховання.

Для забезпечення підвищення інтересу студентів до оволодіння екологічними знаннями слід враховувати комплекс методів і засобів навчання, до яких ми відносимо: новизну змісту навчального матеріалу, використання у змісті навчальних дисциплін екологічної інформації, історичних фактів, подій; показ практичного застосування екологічних знань у зв'язку з життєвими планами і професійними

інтересами студентів, застосування сучасних засобів наочності з використанням екологічних проблем, що розглядаються на заняттях (телебачення, кіно, засоби мультимедіа і т.д.), використання сучасних особистісно-розвиваючих дидактичних технологій навчання (проблемне навчання, евристичне навчання, технологія навчальної діяльності в парах тощо), збагачення практичного навчання творчими завданнями, що стимулюють прояви екологічної креативності студентів на основі застосування екологічно-професійної компетентності і готовності студента до природоохоронної діяльності в «зоні його відповідальності». Отже, раціональний вибір і поєднання словесних-наочних форм і методів навчання з методами, які базуються на практичній екологічній діяльності (польові, лабораторні та практичні заняття, екологічні стежки, заняття на відкритому повітрі), навчальні ігри екологічного характеру, дидактичний матеріал щодо конструювання екокультурного простору дисциплін, введення до курсових проєктів питань екологічної відповідності виробничих процесів, технологій, операцій тощо є наступною методологічною передумовою формування екологічної культури студентів технічного профілю. Вчені відзначають, що залучення студентів до навчально-пізнавальної діяльності через науково обґрунтовану систему методів навчання є передумовою для ефективного формування екологічного досвіду майбутніх інженерів виробничої сфери. На наш погляд зазначена позиція є однією з умов, які сприяють вдосконаленню етапів формування екологічної культури студентів технічного профілю.

За результатами нашого дослідження виявлено і теоретично обґрунтовано провідні науково-методологічні передумови ефективного формування екологічної культури майбутніх фахівців технічного профілю. Дієвість їх як системи забезпечується комплексом науково-методологічних передумов, зокрема: безперервністю екологічної освіти; переконаністю педагогічних працівників технічних навчальних закладів у доцільності і необхідності екологізації підготовки випускників, забезпечення всіх спеціальностей сучасною навчально-методичною літературою з екології з домінуванням освітлення регіональних екологічних проблем. Систематичну, безперервну мотивацію оволодіння студентами екологічними знаннями; раціональний вибір і поєднання словесно-наочних форм і методів

навчання з методами, заснованими на практичній екологічній діяльності та ігровому моделюванні; організації систематичного контролю навчальних досягнень студентів на основі особистісного підходу, екологізацію виховної роботи. Врахування в системі екологічної виховної роботи зі студентами народних звичаїв, морально-етичних традицій української нації до збереження навколишнього середовища; впровадження діяльнісного підходу до формування екологічних знань, поглядів, переконань, норм поведінки студентів. Відтак, процес формування екологічної культури у студентів вищих технічних навчальних закладів носить системний характер, який проходить в певній послідовності та поетапності.

Аналіз наукової літератури та власні дослідження дозволили нам виділити наступні етапи формування екологічної культури у студентів технічних навчальних закладів, зміст яких полягає в наступному: *перший етап* формування екологічної культури – ознайомлення з основами екологічних знань та їх засвоєння; *другий* – накопичення знань про природні об'єкти; *третій* – безпосереднє застосування на практиці отриманих та накопичених знань про збереження та відновлення природних об'єктів.

Висновки та перспективи наукових досліджень На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та педагогічних задач, які необхідно вирішувати при формуванні екологічної культури, нами виділено науково-методологічні передумови та етапи формування екологічної культури студентів вищих технічних навчальних закладів, до яких ми віднесли: формування у студентів готовності до природоохоронної діяльності (на основі формування екологічного мислення, знань, умінь) і реалізацію діяльнісного підходу при формуванні екологічної культури майбутніх фахівців. У дослідженні обґрунтовано основні принципи, фактори і передумови формування екологічної культури. Саме вони створюють об'єктивні можливості розробки педагогічної системи в освітньому середовищі щодо формування екологічної культури у студентів вищих технічних навчальних закладів, що може бути предметом подальших досліджень.

References

1. Budagjanc G.M. *Pedagogycheskie uslovyja formyrovanyja ekologycheskoj kompetentnosti ynzhenarov v oblasti energetyky* [Pedagogical terms of ecological competence forming of engineers' in energy branch] / G.M.Budagjanc // Problemy inzhenerno-pedagogycheskogo obrazovanyja. Sbornyk nauchnyh trudov / gol. red. Kovalenko O.E. – M. : 2009. – № 24–25. – S. 318–323.
2. *Koncepcija ekologichnoi' osvity Ukrai'ny* [Conception of ecological formation of Ukraine] / *Zatverdzhena rishennjam Kollegii' Ministerstva osvity i nauky Ukrai'ny (protokol № 13/6-19 ot 20.12.2001 g.)* – K. : UYDNSyR, 2002. – S. 5–25.
3. Ponomareva G.F. *Pedagogycheskye uslovyja formyrovanyja ekologycheskoj kul'tury studentov pedagogycheskogo kolledzha* [Pedagogical terms of students' ecological culture forming in pedagogical college] : *dys. kand ped. nauk* : 13.00.01 / G.F.Ponomareva. – Har'kov, 1997. – 175 s.
4. Kljushka S.Y. *Formyrovanye paradygmy kul'tury zdorov'ja kak sostavnoj ekologycheskoj kompetentnosti u studentov tehnycheskyh uchebnyh zavedenij* [Forming paradigm of culture health as a component of the students' ecological competence in technical educational establishments] / S.Y. Kljushka // *Vestnyk NTUU «KPY»*. Seryja: Pedagogyka – K. : NTUU «KPY», 2009. – S. 145-149.
5. Negruca N.A. *Formuvannja ekologichnogo svitogljadu studentiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv I-II rivniv akredytacii' agrarnogo profilju u procesi vyvchennja ekonomichnyh dyscyplin* [Forming of students' ecological world view in higher educational establishments accreditation levels I -II for agrarian profile in the process of economic disciplines learning] : *avtoref. dys.na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk* : spec. 13.00.04 / Negruca N.A. – K., 2003 – 19 s.
6. Esaulov A.O. *Kontrol' znanyj studentov (teoretyko-metodologycheskyj aspekt)* [Control of students' knowledge (theoretic and methodological aspect)] / A.O. Esaulov. – K. : Nacyonal'nyj agrarnyj unyversytet, 2005. – 148.
7. Continuities in Sociological Human Ecology / Eds. Michael Micklin, Dudley L. Poston Jr. – New York : Plenum Press, 1998. – 373 p.
8. COP 21 Paris France Sustainable Innovation Forum 2015 [Web site]. – Access mode : <http://www.cop21paris.org/>
9. Ecological Education in Action. On weaving Education, Culture, and Environment / Eds. Gregory A. Smith., Dilafruz R. Williams. – State University of New York Press, 1998. – 256 p.
10. Freilich Morris. Ecology and Culture: Environmental Determinism and the Ecological Approach in Anthropology / Morris Freilich. // *Anthropological Quarterly*. – The George Washington University Institute for Ethnographic Research, 1967. – Vol. 40. – No. 1 (Jan., 1967). – PP. 26–43.

URL: <http://www.jstor.org/stable/3316830>

11. Plumwood Val. Environmental Culture: The Ecological Crisis of Reason / Val Plumwood. – New York and London : Routledge, 2002. – 240 p.
12. Sutton Mark Q. Introduction to cultural ecology / Mark Q. Sutton, E.N.Anderson. – 2nd ed. – AltaMira Press, 2010. – 400 p.

Translation of the Title, Abstract and References to the Author's Language

УДК 378.033

Чернуха Н.М., Іслам А.В. Екологічна культура студентів та передумови її формування в освітньому середовищі технічного вищого навчального закладу.

У статті досліджено науково-методологічні передумови та етапи формування екологічної культури студентів. На основі аналізу наукових розвідок виділені принципи та етапи формування екологічної культури з урахуванням завдань визначених у Концепції екологічної освіти України.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічна культура, екологізація, екологічні системи, діяльнісний підхід.

Література

1. Будагянц Г.М. Педагогические условия формирования экологической компетентности инженеров в области энергетики / Г.М.Будагянц // Проблемы инженерно-педагогического образования. Сборник научных трудов / гол. ред. Коваленко О.Е. – М. : 2009. – № 24–25. – С. 318–323.
2. Концепція екологічної освіти України / Затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України (протокол № 13/6-19 от 20.12.2001 г.) – К. : УИДНСиР, 2002. – С. 5–25.
3. Пономарева Г.Ф. Педагогические условия формирования экологической культуры студентов педагогического колледжа: дис. ... канд пед. Наук : 13.00.01 / Г.Ф.Пономарева. – Харьков, 1997. – 175 с.
4. Ключка С.И. Формирование парадигмы культуры здоровья как составной экологической компетентности у студентов технических учебных заведений / С.И. Ключка // Вестник НТУУ «КПИ». Серия: Педагогика – К. : НТУУ «КПИ», 2009. – С. 145-149.
5. Негруца Н.А. Формування екологічного світогляду студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації аграрного профілю у процесі вивчення економічних дисциплін : автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Негруца Н.А. – К., 2003 – 19 с.
6. Есаулов А.О. Контроль знаний студентов (теоретико-методологический аспект) / А.О. Есаулов. – К. : Национальный аграрный университет, 2005. – 148.

7. Continuities in Sociological Human Ecology / Eds. Michael Micklin, Dudley L. Poston Jr. – New York : Plenum Press, 1998. – 373 p.

8. COP 21 Paris France Sustainable Innovation Forum 2015 [Web site]. – Access mode : <http://www.cop21paris.org/>

9. Ecological Education in Action. On weaving Education, Culture, and Environment / Eds. Gregory A. Smith., Dilafruz R. Williams. – State University of New York Press, 1998. – 256 p.

10. Freilich Morris. Ecology and Culture: Environmental Determinism and the Ecological Approach in Anthropology / Morris Freilich. // Anthropological Quarterly. – The George Washington University Institute for Ethnographic Research, 1967. – Vol. 40. – No. 1 (Jan., 1967). – PP. 26–43.

URL: <http://www.jstor.org/stable/3316830>

11. Plumwood Val. Environmental Culture: The Ecological Crisis of Reason / Val Plumwood. – New York and London : Routledge, 2002. – 240 p.

12. Sutton Mark Q. Introduction to cultural ecology / Mark Q. Sutton. E.N. Anderson. – 2nd ed. – AltaMira Press, 2010. – 400 p.

Axiological Aspects of Senior Pupils' Art Education

Pankiv Lyudmyla

*Candidate of Pedagogical Sciences, PhD in Pedagogy,
Dragomanov National Pedagogical University (Kyiv, Ukraine)*

Abstract

The article describes the axiological aspects in the art education of senior pupils in secondary school. The future society is a society that will be built by people of original nature, whose intellect, emotion, and will are centered on Heart. Accordingly, the future society will be a society where the activities of people's intellect, emotion, and will are carried out in it harmonious way. The essence of the category "value" is given. The author presents an axiological paradigm of art education and examines its main aspects. The importance of the art education of senior pupils as an opportunity of awareness of the value of human experience is identified. Axiological landmarks of the art in secondary school in the context of the universal, national and personal values are defined. It is proved that the development of axiological issues in art education opens opportunities for the inner development of young people in the way of using arts as a means of the senior pupils' personal development.

Keywords: art, values, artistic education, axiological approach, senior pupils, secondary school.

Постановка проблеми. Сучасна соціально-економічна, політична ситуація в Україні загострила потребу у модернізації освітнього процесу у школах країни з метою зосередженості на розвитку духовності підростаючого покоління. Сьогодення вимагає перегляду традиційних технологій навчання та виховання молоді, внесення до їхнього змісту елементів нового, що впливають на формування духовних цінностей, розвиток можливостей самореалізації особистісних творчих сил, урахування нових форм комунікаційних зв'язків і способів соціальної організації людини у мінливому сучасному світі. Такі освітні орієнтири підсилюють значення мистецького навчання шкільної молоді, як підґрунтя формування духовних цінностей особистості. Саме мистецтво, як суспільно-культурний феномен, є унікальним засобом залучення школярів до глибинного духовного надбання багатьох поколінь, формування внутрішнього світу особистості, забезпечення широких можливостей самовизначення, вибору моделі поведінки, системи цінностей, формування естетичних потреб та ідеалів, індивідуального гуманістичного ставлення до навколишнього світу. Зорієнтованість мистецького навчання на формування духовного світу молоді передбачає необхідність визначення відповідних аксіологічних акцентів.

Мета статті – актуалізувати ціннісні аспекти мистецького навчання старшокласників у контексті формування їх духовного світу.

Унікальність впливу мистецтва на формування духовного світу молоді неодноразова підкреслювали філософи, педагоги, соціологи, психологи, мистецтвознавці минулого і сучасності (Б.Асаф'єв, Г.Гегель, Г.Сковорода, І.Зязюн, В.Медусевський, Є.Назайкінський та ін.).

Концептуальні засади сучасної мистецької педагогіки в Україні обґрунтовано в працях О.Олексюк, О.Рудницької, Г.Падалки, О.Щолокової, Л.Масол, Н.Миропольської, О.Отич та ін. Вчені підкреслюють, що характер мистецького навчання визначається, перш за все, об'єктивними соціальними закономірностями художнього відображення та пізнання світу, що ствердилися у певному суспільстві, історичному періоді. В них знаходять реалізацію вищі ключові цінності: Істина, Добро, Краса. У певному розумінні, вивчення мистецтва – це формування саме цих цінностей.

Розвиток духовних цінностей учнів старших класів середньої школи досліджувала група румунських вчених [11]. У свою чергу, Чарльз Хоффер у своїй монографії окреслив питання навчання музики старших класів у середній школі [12], низка зарубіжних дослідників вивчала стан та проблеми музичної педагогіки у 10 країнах світу (Канада, Швеція, Японія, Кіпр, Австрія, Данія, Італія та ін.) [10].

Отже, ціннісно-смысловий аспект мистецького навчання набуває власної специфіки у контексті сучасної аксіологічної парадигми освіти, орієнтує на формування цінностей молоді як певних смислоутворюючих засад людського буття. Тож, видається особливо важливим визначення ціннісних орієнтирів мистецького навчання старшокласників, адже це є вік, коли активно формується особистість, її внутрішній світ, життєві цінності та ідеали, загострюється потреба у самовизначенні.

Старший шкільний вік – це складний період, що вважається перехідним етапом між дитинством та дорослістю. Саме в цей час (14–18 років) учень починає розглядати теперішнє з огляду на майбутні перспективи, задумуватись над питаннями пошуку смислу свого життя та шляху власного самовизначення.

Старшокласник відкриває для себе свій внутрішній світ, відчуття своєї унікальності. Разом з тим, для нього стає характерним глибокий самоаналіз та

самооцінка, що формуються з позиції внутрішньої шкали цінностей. Саме цінності відіграють ключову роль у формуванні особистості, в оцінюванні себе та навколишнього світу.

Тож, у старшому шкільному віці, коли особливо активно відбувається формування особистості, її поглядів, переконань, ідеалів та прагнень (що, власне і складає основу цінностей), вкрай необхідно якомога більше залучати учнів до спілкування з мистецтвом: високохудожніми творами різних часів і народів, що відтворюють багатовіковий естетичний досвід багатьох поколінь, спрямовують учнів осягнення духовної краси і моральної сили людини, до усвідомлення сенсу буття. Саме спілкування з мистецтвом забезпечує молодій людині на високому чуттєвому рівні пізнання та усвідомлення глибини цінностей Людини, її ставлення до навколишнього світу.

Зазначимо, що природу, сутність, типологію, функції цінностей, а також ціннісне відношення людини до світу досліджує *аксіологія* (від грецької *ахія* – цінність та *logos* – вчення) – окрема галузь науки, яка сформувалась у XIX ст. завдяки працям І.Канта, Р.Лотце, Е.Гуссерля, Н.Гартмана, В.Дільтея, О.Шпенглера та ін. Проте, проблематика цінностей людини розглядалася ще у філософії Стародавнього Сходу та античності. Так, у давньогрецькі філософи (Фалес, Ксенофан, Демокріт, Протагор, Сократ, Платон, Аристотель та ін.) стверджували, що найвищим мірилом цінності та найвищою цінністю є людина. (Відомий вислів Протагора: «Людина є мірою всіх речей»). У середньовічній філософії (П.Абеляр, Р.Бекон) дослідження цінностей спрямовувалися на об'єкт людських уподобань, пристрастей та прагнень. Та найбільш ґрунтовно категорія «цінності» була розроблена німецькою класичною філософією, особливо І.Кантом. Його концепція цінностей з вирізненням суб'єктивного та об'єктивного аспектів була сприйнята і розвинута Й.Фіхте, Ф.Шеллінгом, представниками неокантіанства В. Віндельбардом, Г.Ріккердом (відстоювали думку про провідну роль духовних цінностей в історії суспільства стосовно буття) та започаткувала новий – аксіологічний напрям у філософії.

Сучасна аксіологія окреслює проблеми цінностей суспільного або особистісного значення, які формуються і класифікуються за певними ознаками і критеріями об'єктивності і суб'єктивності, національно-культурної специфіки і

світоглядної значущості, визначають ставлення людини до навколишнього світу та самого себе. Аксіологія сьогодні пронизує ряд наук: етику, естетику, психологію, педагогіку, політологію, культурологію, мистецтвознавство, антропологію, соціологію та ін., які вивчають цінності людини у різних життєвих сферах.

Аксіологічна проблематика є ключовою у мистецькій освіті, ствердила її окрему парадигму. Аксіологічна парадигма освіти задає ціннісне бачення педагогічних проблем й утверджує ціннісний (аксіологічний) підхід до розгляду педагогічних явищ, що оцінюються з позиції визначеної у суспільстві системи цінностей.

Як наголошують вчені-педагоги України (Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та інші), саме мистецтво покликане відтворити цінність буття людини, протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського буття з позицій бездушного практицизму і утилітаризму. Г.Падалка зазначає, що «притягальна гуманістична сила справжнього мистецтва полягає в тому, що поряд із виробництвом цінностей художньо-матеріального порядку воно опікується «виробництвом» власне людини, формуванням шляхетної, одухотвореної особистості» [1, с. 45].

З педагогічної точки зору вчені Ш.Амонашвілі, Є.Бондаревська, Б.Гершунський, С.Гончаренко, М.Казакіна, О.Сухомлинська та інші наголошують, що цінності – це внутрішній, емоційно опанований регулятор діяльності, який визначає ставлення людини до оточуючого світу і до себе, моделює зміст і характер діяльності. Цінності охоплюють сферу духовних імперативів індивіда, світ ідеалів, стимули діяльності, що визначають мотиваційні механізми [2; 3].

Унікальність впливу мистецтва на особистість надає широкі можливості залучення учнів до цінностей, що надають сенсу самого існування людини. За словами Г.Падалки, як «світло істини і добра, сповнене багатовіковим досвідом, що містить потенціал духовного звеличення особистості, спрямування її до досягнення духовної краси і моральної сили людини, заглиблення до таємниць духовної творчості» [1, с. 43], мистецтво може поставати ґрунтом самотворення особистості старшокласника. Через власне особистісне переживання художнього образу, «проживання» його життя старшокласник набуває не лише естетичний досвід, а й

прагнення до саморозвитку, актуалізації власного ставлення до мистецьких явищ та навколишньої дійсності.

У сучасних умовах девальвації духовних цінностей вважаємо вкрай важливим у мистецькому навчанні старшокласників акцентуацію саме *гуманістичних цінностей* у процесі вивчення високохудожніх творів, що дають можливість глибокого проникнення у внутрішній світ людини, окрилення у високих почуттях, переживання найтоншого інтимного діалогу з художнім образом. Тож, особливого значення набуває активізація свідомості учня у діалогічному спілкуванні з художнім образом.

Художній твір відтворює дійсність і оцінює зображуване, передає цінності буття і спонукає реципієнта до осмислення їх і ціннісного переживання. О.Рудницька з цього приводу зазначала, що «творча глибина мистецьких творів криється у здатності осмислювати людський досвід на такому рівні, на якому він одночасно виявляється і як універсальна загальність, і як неповторна індивідуальність, завдяки чому стає можливим залучити до світу художньої реальності кожну людину» [4, с. 58]. Так, причетність до загальнолюдського досвіду допомагає учневі виробити власну життєву позицію, усвідомити моральні зв'язки і цінності з іншими людьми і людством у цілому.

Як важливий аксіологічний аспект мистецького навчання старшокласників виділяємо *національні цінності*. Вивчення світової художньої культури, усвідомлення прекрасного у загальнолюдських вимірах передбачає водночас відчуття причетності до культури свого народу, національного коріння. Національне мистецтво сприймається учнями як художньо ближче, формуючи, водночас, ідеали національної гідності, самосвідомості, патріотизму. Коли учень розуміє духовну цінність національного мистецтва, він буде спроможним усвідомлювати національні пріоритети мистецтва та художні цінності інших народів, духовну цінність діалогу культур.

Це ілюструє у своїх наукових пошуках Л.В.Петько [8] на прикладі фільму-мюзиклу «Звуки музики», США, 1965 р. (патріотизм австрійського народу), тоді як на прикладах творів мистецтва ставить питання збереження української національної ідентичності шляхом впровадження української національної ідеї в процес іншомовної освіти майбутніх педагогів на прикладі Козацької доби, коли виклики сьогодення поставили

перед Україною питання щодо поєднання двох процесів: створення міцної української держави і згуртованої української етнополітичної нації [9, с. 69].

З огляду на сучасні освітні тенденції, аксіологічний контекст мистецького навчання має охоплювати *особистісно-індивідуальні* потреби. Мистецтво залучає людину до системи естетичних цінностей і примушує її переживати і усвідомлювати ці цінності. Вивчення мистецтва формує індивідуальне ставлення до навколишнього світу, почуття краси художнього оточення, що є, за словами Є.Волкової, «результатом актуалізованого включення у середовище нового функціонування і спілкування, в якому минуле і сучасне «чують» одне одного» [5, с. 112]. Так, естетичне переживання, що проявляється у мистецькому творі, стає особистим переживанням і ставленням учня завдяки особливому механізму взаємодії суб'єкта (який сприймає) з об'єктом (мистецьким твором). Під впливом художніх образів безпосередні почуття переходять в естетичні, етичні уявлення суб'єкта як ціннісний акт осягнення світу та самопізнання власної індивідуальності [6]. Таким чином, мистецтво як духовна основа, стає для молодшої людини ґрунтом самотворення.

Таким чином, у контексті аксіологічної парадигми визначено головні орієнтири мистецького навчання старшокласників, що обумовлюють формування загальнолюдських, національних та особистісних цінностей.

Висновок. Отже, розвиток аксіологічної проблематики у мистецькій освіті у площині моральних, естетичних, загальнокультурних і національних цінностей, відкриває широкі можливості формування духовного світу старшокласників, використання мистецтва як засобу особистісного розвитку.

References

1. Padalka H.M. *Pedahohika mystetstva* (Teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin) [Pedagogy of art: theory and methods of art subjects teaching] / H.M.Padalka. – K. : Osvita Ukrainy, 2008. – 274 s.
2. Yl'yn V.V. *Aksyolohyya* / [Axiology] / V.V.Yl'yn. — M. : MHU, 2005. – 216 s.
3. Sukhomlyns'ka O.V. *Suchasni tsinnosti u vykhovanni: problemy, perspektyvy* [Modern values in education: problems and prospects] / O. V. Sukhomlyns'ka // Shlyakh osvity. – K., 1996. –S.24 – 27.

4. Rudnyts'ka O.P. *Pedahohika: zahal'na ta mystets'ka: Navchal'nyy posibnyk* [Pedagogy: General and artistic] / O. P.Rudnyts'ka. – Ternopil': Navchal'na knyha – Bohdan, 2005. – 360 s.

5. Volkova E.V. *Proyzvedenye yskusstva v myre khudozhestvennoy kul'tury* [The work of art in the world artistic culture] / E. V.Volkova. – M.: Yzd-vo MHU, 1988. – 288 s.

6. Dryapika V.I. *Teoriya i praktyka formuvannya tsinnisnykh oriyentatsiy pedahoha-muzykanta* [Theory and practice of value orientations formation of the Music teacher] / V.I.Dryapika. – K. : Kirovohrad, Uzhhorod, «Lira», 2000. – 228 s.

7. Kahan M.S. *Fylosofskaya teoriya tsennosti* [Philosophical theory of value] / M.S. Kahan. — SPb. : Petropolys, 1997. – 205 s.

8. Pet'ko L.V. *Vyhovnyj i profesijnyj aspekty muzychno-pedagogichnoi' sprjamovanosti navchannja inozemnoi' movy studentiv VNZ u systemi muzychno-pedagogichnoi' osvity* [Educational and professional aspects of music-pedagogical orientation of foreign language teaching for students in the system of music-pedagogical training] / Muzyka ta osvita : naukovo-metod.zhurnal / zasn. MON Ukrai'ny, NAPN Ukrai'ny, Kyi'vs'ka dytjacha akademija mystectv ; gol.red. L.M.Masol. – Kyi'v : Pedagogichna dumka, 2013. – № 3. – С. 14–18.

URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7872>

9. Pet'ko L.V. *Vprovadzhennja ukrai'ns'koi' nacional'noi' idei' v proces inshomovnoi' osvity majbutnih pedagogiv* [The Inculcation of Ukrainian National Idea in the Process of Foreign Language Education] / Vyshha osvita Ukrai'ny : teoretychnyj ta naukovo-metodychnyj chasopys / zasn. Instytut vyshhoi' osvity APN Ukrai'ny ; golov. red. V.P.Andrushhenko. – Kyi'v : "Pedagogichna presa", 2013. – № 2. – S. 68–74.

URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7829>

10. Dulamă Maria Eliza. Developing values for secondary school students through the study of art objects [Web site] / Maria Eliza Dulamă, Mihai-Bogdan Iovu, Alexandru Marius Bodochi Ursu // Acta Didactica Napocensia. – 2011. – Volume 4 Number 2-3. – P. 21–28. – Access mode : http://dppd.ubbcluj.ro/adn/article_4_2-3_4.pdf

11. Hargreaves David. Effective teaching in secondary school music : teacher and pupil identities (The Teacher Identities in Music Education (TIME) project [Web site] / David Hargreaves, Graham Welch, Ross Purves, Nigel Marshall. – Access mode : <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/189375.pdf>

12. Hoffer Charles. Teaching Music in the Secondary Schools. / Charles Hoffer. – 5th Edition. – Publisher : Schirmer, 2000. – 320 p.

Translation of the Title, Name and Abstract to Author's language

УДК 37.013.73

Паньків Л.І. Аксиологічні аспекти мистецького навчання старшокласників.

В статті висвітлюється аксіологічна проблематика мистецького навчання старшокласників. Розглянуто сутність категорії «цінності». Окреслено аксіологічні орієнтири мистецького навчання старшокласників у контексті формування загальнолюдських, національних та особистісних цінностей.

Ключові слова: мистецтво, цінності, мистецьке навчання, аксіологічний підхід, старшокласники.

Література

1. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М.Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

2. Ильин В.В. Аксиология / В.В. Ильин. — М.: МГУ, 2005. — 216 с.

3. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О.В.Сухомлинська // Шлях освіти. – К., 1996. – С.24–27.

4. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О.П.Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

5. Волкова Е.В. Произведение искусства в мире художественной культуры / Е.В.Волкова. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.

6. Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта/ В.І.Дряпіка. – К. : Кіровоград, Ужгород, «Ліра», 2000. – 228 с.

7. Каган М.С. Философская теория ценности/ М.С.Каган. — СПб. : Петрополис, 1997. — 205 с.

8. Петько Л.В. Виховний і професійний аспекти музично-педагогічної спрямованості навчання іноземної мови студентів ВНЗ у системі музично-педагогічної освіти / Л.В.Петько // Музика та освіта : науково-метод.журнал / засн. МОН України, НАПН України, Київська дитяча академія мистецтв ; гол.ред. Л.М.Масол. – Київ : Педагогічна думка, 2013. – № 3. – С. 14–18.

URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7872>

9. Петько Л.В. Впровадження української національної ідеї в процес іншомовної освіти майбутніх педагогів / Л.В.Петько // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис / засн. Інститут вищої освіти АПН України ; голов. ред. В.П.Андрущенко. – Київ : «Педагогічна преса», 2013. – № 2. – С. 68–74.

URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7829>

10. Dulamă Maria Eliza. Developing values for secondary school students through the study of art objects [Web site] / Maria Eliza Dulamă, Mihai-Bogdan Iovu, Alexandru Marius Bodochi Ursu // Acta Didactica Napocensia. – 2011. – Volume 4 Number 2-3. - P. 21–28. – Access mode : http://dppd.ubbcluj.ro/adn/article_4_2-3_4.pdf

11. Hargreaves David. Effective teaching in secondary school music : teacher and pupil identities (The Teacher Identities in Music Education (TIME) project [Web site] / David

Hargreaves, Graham Welch, Ross Purves, Nigel Marshall. – Access mode :
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/189375.pdf>

12. Hoffer Charles. Teaching Music in the Secondary Schools. / Charles Hoffer. – 5th Edition. – Publisher : Schirmer, 2000. – 320 p.

Personal Resource in Teachers' Training of Musical Arts Education

Bodrova T.O.

*Candidate of Pedagogical Sciences, PhD in Pedagogy,
Dragomanov National Pedagogical University (Kyiv, Ukraine)*

Abstract

The article discusses the significance of personal resource as a system of teacher's integral characteristics, determined by its position in the structure of methodical preparation of Music teachers. Personal resource is understood as a factor in art and education space. The author stresses that the result of methodical preparation of future Music teachers is their methodological preparedness like a set of personal values, cognitive and operational-activity components of the tool.

Personal resource of the future teacher-musician is defined in the context of its methodological preparedness as an integrated pedagogical phenomenon, which allows to gain experience artistic and educational activities. The resource includes elements of professional identity, positive image and a successful career.

Key words: resource-based approach, personal resource, methodical preparation of future Music teachers, methodical readiness, optimization.

Постановка проблеми. В умовах дії гуманістичної освітньої парадигми, в основі якої покладено розвиток особистості фахівця з високим рівнем сформованих компетентностей, постає питання особистісного ресурсу, результат актуалізації якого виявляється в реальній здатності індивіда до виконання своїх соціальних та професійних обов'язків. В той же час, в постіндустріальному суспільстві на людину посилюється вплив різноманітних стресогенних факторів, як от: нагнітання темпу життя, збільшення об'єму отримуваної інформації, віртуалізація людських відносин, погіршення екологічних умов проживання, природні та техногенні катаклізми та ін.

Актуальність статті засвідчується розумінням ресурсного підходу як одного з продуктивних чинників оновлення освітнього простору, що динамізує навчально-практичну діяльність майбутніх педагогів у напрямку більш продуктивного прояву особистісно-професійних можливостей (Є.Кожевнікова, С.Микитюк, В.Новгородська, Н.Сегеда). У своїх дослідженнях науковці відмічають протиріччя, що склалися між необхідністю сприяння розвитку ресурсних можливостей студентів на шляху фахового удосконалення та відсутністю відповідних науково обґрунтованих технологій їх накопичення, застосування, а також відновлення.

Найбільш продуктивною сферою формування ресурсних якостей особистості виступає, на нашу думку, методична підготовка майбутніх учителів музики як найбільш вагомий результат інтегративної взаємодії усіх ланок освітнього процесу, спрямованого на отримання педагогічного продукту. Тому метою статті є висвітлення ролі особистісного ресурсу в мистецько-освітньому просторі, доведення його значення й місця в структурі методичної підготовленості майбутніх учителів музики до роботи за фахом.

Спираючись на розуміння освітнього процесу в ВНЗ як цілеспрямованої взаємодії його учасників на основі таких особистісних утворень як “потенційна можливість” та “реальна здатність”, ми здійснили спробу проаналізувати підготовку майбутніх учителів музики до виконання професійних обов’язків з позицій ресурсного підходу.

Слід зазначити, що фундаментальні праці науковців у сфері мистецько-педагогічної освіти (Л.Арчажникова, І.Зязюн, А.Козир, О.Олексюк, О.Отич, В.Орлов, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Ростовський, О.Хижна, О.Шевнюк, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) не тільки закладають методологічні та технологічні основи підготовки студентів до роботи за фахом, але й порушують актуальну проблему розробки та впровадження нових моделей навчання, спрямованих на виробничо-продуктивний результат, на якість педагогічної взаємодії, міру витрат часу і психофізичних зусиль.

У контексті сказаного, не можна пройти осторонь монографії наших зарубіжних колег, які вивчали і окреслили шляхи підготовки вчителів музичного мистецтва в умовах вищої школи для 21-го століття в Аргентині, Швеції, Бразилії, Мексиці та Португалії [4].

У працях зазначених вчених методична підготовка фахівців у педагогічних університетах на пряму підготовки «музичне мистецтво» розглядається як нелінійна, багатофункціональна, відкрита освітня сфера, що має свої принципи, зміст, форми та методи, здійснюється шляхом реалізації складних організаційних і змістово-процесуальних зв’язків й спрямована на якісні продуктивні зміни. Розвиток даної системи зумовлюється суспільними потребами у висококваліфікованих педагогах-музикантах, які мають знання інноваційного характеру та володіють системою умінь, достатніх для виконання завдань, що постають перед сучасною мистецькою освітою.

Рівень цієї підготовки є одним з головних показників сформованості фахових компетенцій майбутніх педагогів.

Вважається, що організація методичної підготовки майбутніх учителів музики полягає, перш за все, в створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно-творчого підходу до музично-педагогічної діяльності.

Таким чином, методична підготовка майбутніх учителів музики розглядається як система неперервного особистісно-фахового самоудосконалення та самореалізації і, в той же час, як процес набуття знань, умінь, навичок, способів дій в системі музично-педагогічної освіти, необхідних для виконання музично-виховної роботи.

Результатом методичної підготовки майбутніх учителів музики є їх методична підготовленість, яку ми розуміємо як сукупність особистісно-ціннісних, пізнавальних та операційно-інструментальних характеристик діяльності, що забезпечують успішність постановки й реалізації учителем на практиці важливих педагогічних завдань сучасної школи, пов'язаних з формуванням музичних компетенцій учнів. Цей педагогічний феномен є складним особистісним утворенням, що забезпечує активний діючий стан майбутнього вчителя як суб'єкта, його адаптованість до реального процесу музичного навчання і виховання.

Таким чином, в методичній підготовці закладені особливі ресурсогенеруючі важелі, що сприяють активному професійному зростанню майбутнього фахівця, переведенню його фахового потенціалу в активний інструментальний стан. З цих позицій важливо усвідомити, що зазначений процес переходу «потенціалу» особистості в «ресурс» може відбуватись тільки завдяки самоактивності, що спрямована на творення та удосконалення себе. А відтак виявляється, що саме в категорії «самості», що представлена активним результатом інтеграції внутрішніх мотивів та зовнішніх взаємодій, і знаходить прояв творча сутність ресурсу [3].

Психологічною наукою отримано низку результатів, що дають уяву про особливості ресурсів людини та розкривають психологічні аспекти функціонування ресурсних механізмів (А.Адлер, Г.Берулава, Л.Вассерман, Л.Спенсер, З.Фрейд, А.Фрейд, К.Хорні та інші). Вітчизняні та зарубіжні вчені найбільш приділяють увагу ресурсам, які використовує людина в особливо складних умовах (К.Абульханова-Славська, О.Власова, Т.Гордєєва, Г.Іванченко, Д.Леонтєв, В.Петровский). В науці є

декілька позицій в розумінні значення і сутності особистісного ресурсу: як фактору успішності поведінки людини в процесі переборення труднощів (Л.Спенсер); як джерела майбутніх дій, внутрішніх можливостей та засобів, що використовуються для досягнення певної мети (А.Тимонін); як суб'єктного досвіду та індивідуальних особливостей, що знаходять вираз у таких якостях особистості як навченість, здатність до пізнання нового, креативність, комунікативність, самоорганізація (Б.Купріянов). Абсолютно прийнятною для нас є позиція В.Новгородської, яка в особистісному ресурсі вбачає взаємопов'язану сукупність якостей, що забезпечують суб'єкту можливість особистісного розвитку, оптимальної взаємодії зі світом та із самим собою, виконання професійних дій, а також успішну життєдіяльність [1].

Слід зазначити, що більшістю представників педагогічної науки, які розробляють проблему ресурсу, цей феномен визначається як сукупність об'єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації потенціалу суб'єкта педагогічного процесу (С.Архипова, С.Микитюк, В.Новгородська, Ю.Постилякова, Н.Сегеда та інші). Вчені стверджують, що особистісний ресурс студента як "інструментальна складова" потенціалу акумулює комплекс професійних знань та умінь, сили та здібності майбутніх фахівців (фізичні, інтелектуальні, духовно-моральні, естетичні) для практичної реалізації поставлених цілей та педагогічних завдань. Продуктивною його ознакою є здатність до оновлення, поповнення, необхідної своєчасної активізації за потребою у відповідності до виробничої ситуації. Результати наукових досліджень засвідчують, що ресурс, розвиваючись в діяльності та забезпечуючи її ефективність, відповідає як за реалізацію операціональної поведінки суб'єкта педагогічної дії, так і за його активність в цілому [2].

Разом з тим, сучасні дослідження суб'єктних можливостей людини засвідчують недостатній рівень вивчення особистісних ресурсів у формуванні майбутніх педагогів та виявляють низку протиріч об'єктивного та суб'єктивного характеру, а саме:

- між об'єктивною потребою суспільства у молодих вчителів, здатних використовувати власні ресурси з максимальною ефективністю, та реальними фактами, що свідчать про тривожну тенденцію швидкого «психологічного вигорання» молодих фахівців;

– між бажанням вчителів молодих досягнути вершин фахової майстерності та відсутністю умінь це здійснити.

В музичній-педагогічній діяльності особистісний ресурс фахівця – запорука успішності розвитку його потенціалу та оптимальності застосування музично-освітнього досвіду у різноманітних ситуаціях, пов'язаних із навчанням, вихованням і музично-творчим розвитком учнів. У якості інтегративного показника рівня розвитку суб'єктності особистісний ресурс забезпечує майбутньому педагогу усвідомлену рефлексію в оцінці сформованості власного внутрішнього світу, педагогічних та музично-виконавських можливостей. Науково доведено, що особистісні ресурси мають внутрішні та зовнішні плани свого розвитку, взаємопов'язані між собою в єдиний механізм та характеризуються різними способами актуалізації [3].

Вочевидь, активному використанню особистісних ресурсів передуює усвідомлення їх особливостей, механізмів дії, можливостей трансформації, відновлення та заміщення. Вони цілком можуть виступати у якості об'єктивної оцінки здатності індивіда до самовизначення та скласти основу для прогнозу продуктивності його дій. В найбільшій мірі таке усвідомлення необхідне студенту на етапі вступу в професійне життя, коли здійснюється вибір особистісних пріоритетів та складаються плани на майбутнє.

Вивчення психолого-педагогічних механізмів особистісного ресурсу дає можливість скласти адекватну картину функціональних важелів у розв'язанні питань успішності майбутньої педагогічної діяльності студента, надійності протікання процесів саморегуляції, саморозвитку, самоактуалізації, психологічної стійкості, музично-виконавської волі, що і створюють потужну основу ефективної методичної підготовки.

У процесі дослідження поняття «особистісний ресурс» ми встановили, що його сутність полягає у виокремленні сильних, домінантних та активних якостей особистості в соціумі, які збільшують вірогідність переборення труднощів та реалізацію поставлених цілей. Під час навчання кожен студент повинен навчитися діагностувати, розвивати й управляти своїми особистісним ресурсом, адже в ньому закладено елементи професійного самовизначення, конкурентноспроможності, позитивного іміджу та успішної кар'єри.

Відомо, що педагогічна праця вважається однією із найскладніших в силу небезпеки виникнення в роботі стресогенних ситуацій та психологічних ризиків для здоров'я освітянина. До основних факторів, що обумовлюють синдром «професійного вигорання», слід віднести щоденне психічне навантаження, високу відповідальність, рольові конфлікти, дисбаланс між інтелектуально-енергетичними витратами та морально-матеріальною винагородою, спілкування з «важкими» учнями [1]. З метою стимулювання якості музично-виховної діяльності майбутнього педагога-музиканта, підтримки здорового емоційного та високого життєвого тону, спроможності до створення інтерпретації музичного твору та гарантованого естетичного рівня його виконання необхідно вже під час навчання створювати умови для накопичення особистісного ресурсу, здатного протистояти негативним впливам.

Особистісний ресурс майбутнього вчителя спрямований, у першу чергу, на отримання результату. В ході експериментальної роботи науковцями було з'ясовано, що недостатня міра розвитку особистісного ресурсу обумовлює низький рівень практичної діяльності студентів, в тому числі з виробничої педагогічної практики, що виявляється в труднощах здійснення вибору стилю керівництва учнівським колективом, недостатній розвиненості умінь проектування й моделювання педагогічних дій, прийняття педагогічних рішень та практично-творчої взаємодії з вихованцями, тобто усього того, що лежить в основі фахової майстерності. Свідченням сформованості особистісного ресурсу є такі якості студента як впевненість в собі, адаптивність, довіра до колег, наполегливість, передбачення очікуваного результату [1].

Цілком логічно, що формування особистісного ресурсу майбутніх учителів музики найприроднішим чином «вплітається» в структуру їх методичної підготовленості, компоненти якої набувають взаємоузгодженості шляхом взаємодії змістових та процесуальних ліній на основі принципів неперервності, наступності, послідовності, інтеграції теорії та практики, варіативності, оптимальності, дослідницького спрямування.

Результативність музично-педагогічних дій фахівця пов'язана в функціонуванням діяльнісної структури даної підготовки, що забезпечує послідовність й логічність освітніх дій в ланцюгу мотив – мета – завдання – зміст – форми – методи – результат.

Тоді як здатність до міжсуб'єктного діалогу та полілогу залежить від успішності впровадження суб'єктної структури, у відповідності до якої набувають розвитку особистісні якості вчителя та його індивідуальні особливості (компетентність, активність, наполегливість, впевненість, мобільність, цілеспрямованість, досвідченість, доброзичливість тощо). У свою чергу, комплекс методичних знань та умінь безпосередньої музично-виховної роботи з учнями, виконавська майстерність майбутнього вчителя (уміння грати на музичному інструменті, володіти голосом, диригентським апаратом тощо) знаходить відображення в змістовій структурі методичної підготовки, що відповідає за зародження, розробку та освоєння педагогічних ідей, а також передбачає оптимальний добір форм, методів й засобів навчальної роботи з дитячою аудиторією.

Виходячи з вищезазначеного, особистісний ресурс майбутнього педагога-музиканта в контексті його методичної підготовленості визначаємо як складний психолого-педагогічний феномен, що дозволяє накопичувати досвід мистецько-освітньої діяльності та має гарантований вплив на ефективність виконання функцій вчителя музики.

В аспекті методичної підготовленості до роботи за фахом особистісний ресурс варто розглядати через усвідомлення та вирішення студентами методичних завдань, що постають перед ними в процесі навчання. Так, формування *когнітивно-інтелектуального ресурсу* майбутнього вчителя музики пов'язано зі здатністю успішно вирішувати завдання з когнітивної структуризації та осмислення художньо-педагогічної ситуації, з оперування мистецько-педагогічними засобами, в тому числі методичними матеріалами, для досягнення конкретної мети, для вирішення інтелектуальних завдань за допомогою пізнавальних та інтелектуальних умінь. Позитивність та раціональність мислення виступає важливою якістю, яка допомагає фахівцю запобігти стресовим ситуаціям.

Рівень розвиненості *емоційно-ціннісного ресурсу* обумовлюється здатністю до управління власним емоційним станом та визначається ціннісним ставленням майбутнього фахівця до обраної професії, до мистецтва тощо. Ресурс даного виду опікується здатністю особистості до адаптації та контролю педагогічних ситуацій,

готовністю до самозмін, а також передбачає володіння активними техніками саморозвитку.

Виробничо-інструментальний ресурс розкривається через постановку та вирішення методичних завдань з оптимального застосування методів та засобів досягнення бажаної мети, засвідчується в адекватності використання комплексу загальнопедагогічних та спеціальних музичних умінь й пов'язується з успішним виконанням функціональних обов'язків вчителя музики у класній та позакласній роботі.

Висновки. У сучасних умовах все актуальніше постає проблема підвищення ресурсоспроможності кожного фахівця, набуття ним здатності повноцінно використовувати та відновлювати власний особистісний потенціал, на новому рівні вирішувати важливі й актуальні педагогічні задачі, розв'язання яких потребує фізичної витривалості, концентрації інтелектуальних сил, моральної стійкості. В той же час, фактор посилення уваги до потенціальних та ресурсних можливостей навчально-професійних дій студентів-музикантів є дуже суттєвим у зв'язку з тим, що впливає на конкретність, результативність і якість педагогічної взаємодії, міру витрат часу на здійснення музично-виховної роботи з учнями.

Проблема особистісного ресурсу педагога залишається сьогодні відкритою й актуальною для теоретичного вивчення та практичного дослідження. Потребують подальшої розробки психолого-педагогічних механізми виявлення та поповнення ресурсних можливостей майбутніх педагогів у сфері музичного мистецтва, впровадження інноваційних методик з оптимізації їх особистісно-продуктивних сил та ресурсних здатностей.

References

1. Novgorodskaya V.A. *Lichnostnyy resource studentov vuza kak determinanta effectyvnoy professional'nogo samoopredeleniya* [Students' personal resource in the conditions of university as a determinant of effective professional self-determination]: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.01 / V.A.Novgorodskaya. i Sochi, 2012. – 193 s.
2. Segeda N.A. *Profesiyinyy rozvytok vkladacha muzichnogo mistetstva: Istoriya, metodologiya, teoriya: monografiya* [Professional development of teacher of musical arts: history, methodology, theory: monograph] / N.A. Segeda - K. : NPU imeni M.P.Dragomanova, 2011. – 273 s.

3. Spenser L.M. *Kompetentsii na rabote*. [per. s angl.] [Competences at work / Transl. from English.] // Spenser L.M., Spenser S.M. – М. : HIPPO, 2005. – 384 s.

4. Educating Music Teachers for the 21st Century [Web site] / Ed. J.L. Aróstegui. – Rotterdam : SensePublishers, 2011. – 224 p. – Access mode :

<https://books.google.com.ua/books?id=A0u8v5GxiogC&pg=PA55&lpg=PA55&dq=the+training+of+teachers++of+musical+art&source=bl&ots=JK3jSDOdtA&sig=>

Translation of the Title, Name and Abstract to Author's language

УДК 378.091.12.011.3-051:78]:159.923

Бодрова Т.О. Особистісний ресурс у підготовці вчителя музичного мистецтва

У статті розглянуто значення особистісного ресурсу як системної інтегральної характеристики педагога, визначено його місце в структурі методичної підготовки майбутніх учителів музики. Доведено, що ресурсний підхід як один із чинників оновлення мистецько-освітнього простору засвідчує свою перспективність в оптимізації навчально-виховного процесу, динамізуючи практичну діяльність студентів у напрямку більш продуктивного прояву особистісно-професійних можливостей. Виявлено, що закладені в сутнісних характеристиках підготовки ресурсогенеруючі фактори забезпечують успішність постановки й реалізації студентом під час педагогічної практики завдань сучасної школи, пов'язаних з формуванням музичних компетенцій учнів.

Ключові слова: Ресурсний підхід, особистісний ресурс, методична підготовка майбутніх учителів музики, ресурсогенеруючі фактори, оптимізація.

Бібліографія

1. Новгородская В.А. Личностный ресурс студентов вуза как детерминанта эффективного профессионального самоопределения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / В.А.Новгородская. – Сочи, 2012. – 193 с.

2. Сегеда Н.А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія: [монографія] / Н.А.Сегеда. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 273 с.

3. Спенсер Л.М. Компетенции на работе. [Пер. с англ.] // Спенсер Л.М., Спенсер С.М. - М. : HIPPO, 2005. – 384 с.

4. Educating Music Teachers for the 21st Century [Web site] / Ed. J.L. Aróstegui. – Rotterdam : SensePublishers, 2011. – 224 p. – Access mode :

<https://books.google.com.ua/books?id=A0u8v5GxiogC&pg=PA55&lpg=PA55&dq=the+training+of+teachers++of+musical+art&source=bl&ots=JK3jSDOdtA&sig=>

Characteristic of Higher Education Institutions for Economics of the Republic of Poland

Zagorodnia Alla

*Candidate of Pedagogical Sciences, PhD in Pedagogy,
Ukrainian State University of Finance and International Trade
(Kyiv, Ukraine)*

Abstract

Poland is in the process of introducing a new strategic policy concerning the system of higher education. Higher education institutions for Economics of the Republic of Poland are presented by the author. She points out some factors for higher school development, e.g. socio-economic development (towns regardless of the number of inhabitants), national level of development (spatial and urban planning as support for the development of higher education institutions), external and internal integration of public space as nodal points of flows.

The author stresses that the Higher Education Institutions (HEIs) in Poland are divided into state (public) and private (non-public) institutions. There are two main categories of higher education institutions: university-type and non-university institutions. In the university-type HEIs, at least one unit is authorised to confer the academic degree of doctor (PhD), i.e. it offers at least one doctoral program. The main higher education institutions for Economics of the Republic of Poland are presented and described

Key words: Poland, professionally education, higher institutions, economics

Актуальність статті. Особливості побудови мережі вищих навчальних закладів кожної країни зумовлені багатьма чинниками, серед яких: економічний та соціальний устрій країни, політичний та національний аспекти, історичний досвід та перспективні напрями розвитку. Наявність вищих економічних навчальних закладів у Республіці Польща, їх розмаїття зумовлено необхідністю та потребою підготовки фахівців економічного профілю.

Зазначимо, що економіка як наука була сформована тільки в другій половині вісімнадцятого століття, саме з того часу можна говорити про історію економіки. Продовж тривалого періоду становлення та розвитку економічних структурних підрозділів, напрямів економічного дослідження формувалися та розвивалися різні економічні погляди, які залишили вагомий слід в історії розвитку економічної думки.

Економіка – соціальна наука аналізує і описує виробництво, розподіл і споживання товарів, використовує математичний апарат (в основному кількісні методи дослідження). Слово «економіка» грецького походження і перекладається як οἶκος (Ойкос), що означає "дім" і νόμος (НОМОС), що означає «закон, правило». Стародавні

греки використовували це визначення для позначення ефективних правил роботи домашніх господарств [6].

Івашко О.А. у контексті дослідження проблем полікультурної освіти в Республіці Польща, зазначає, що суспільно-політичні реформи, які почалися в державі після вступу Республіки Польща до Європейського Союзу в 2004 р., викликали реформування й польської системи освіти. Її основними напрямками стали: децентралізація системи управління освітою, демократизація освіти, автономія навчальних закладів (розвиток сектора недержавних закладів, збільшення кількості студентів, надання можливості викладачам самим обирати навчальні програми та підручники і включати регіональний компонент у зміст освітніх програм), інформатизація і модернізація системи освіти (заміна трансформаційно-репродуктивної моделі педагогіки на критично-креативну), звернення уваги на поліетнічність Польщі і, як наслідок, зростання кількості навчальних закладів для національних меншин та етнічних груп. Одним із напрямів модернізації польської системи освіти було усупільнення освіти, що означало вирівнювання освітніх шансів для різних верств населення, підвищення рівня освіти через поширення середньої та вищої освіти, підготовку молоді до активної й відповідальної участі в суспільному культурному та економічному житті як у локальному, так і глобальному середовищі [4, с. 8-9].

Виклад основного матеріалу. З огляду на сказане, нашу увагу привернула стаття польського вченого Д.Ільницьки, в якій описується динаміка розвитку, створення та функціонування закладів вищої освіти на території Польщі з 1980 р. [8]. До речі, глобалізація, європеїзація та інтернаціоналізація у вищій освіті Польщі спричинила хвилю реформ протягом 2008–2011 рр. [9, с. 24].

Мережа вищих економічних навчальних закладів Республіки Польща охоплює університети, вищі школи і академії. Так, станом на вересень 2015 р. існують та здійснюють підготовку фахівців економічного напрямку такі приватні і державні освітні установи Республіки Польща [5]:

- Люблінський технічний університет «Люблінська політехніка» м. Люблін,
- Університет економіки в Бидгощі (WSG), м. Бидгощ,
- Вища економічна школа в Білостоці, м. Білосток,
- Вища школа агробізнесу в Ломжі (WSA), м. Ломжа,

- Академія фінансів та бізнесу Vistula, м. Варшава,
- Західнопоморська школа бізнесу у Щецині, м. Щецин,
- Варшавський університет, м. Варшава,
- Університет банківської справи у Гданську (WSB), м. Гданськ,
- Академія управління та адміністрації в Ополе, м. Ополе,
- Академія Леона Козьмінського, м. Варшава,
- Університет імені Марії Кюрі-Склодовської (UMCS), м. Люблін,
- Академія економіки в Радомі, Радом,
- Університет соціальних і гуманітарних наук,
- Варшавський університет економіки тощо.

Слід зазначити, що окремі типи навчальних закладів Польщі здійснюють підготовку фахівців за багатьма напрямками, в тому числі, й економічними. Наголосимо, що навчання організовано відповідно Національної Рамки кваліфікацій [10].

У площині окресленого, ми зупинимося на вищих навчальних закладах економічного профілю [5]:

– Академія управління та адміністрації в Ополе (WSZiA) забезпечує академічну освіту з багатою інфраструктурою за напрямками підготовки бізнес, економіка, MBA. Академія була заснована в 1996 році як перший недержавний вищий навчальний заклад в Опольському воєводстві Польщі. Створення академії було ініційовано й підтримано Асоціацією польських викладачів (Stowarzyszenie Oświatowców Polskich), відомою своїми традиціями і прагненням до якості.

– Академія Леона Козьмінського, у м. Варшава (Akademia Leona Koźmińskiego, міжнародна назва – Kozminski University) – це польський приватний університет, офіційно визнаний кращою бізнес-школою в усій Центрально-Східній Європі. Заснований у 1993 р., вищий навчальний заклад на сьогодні має повний спектр академічних прав і відповідно надає освітні послуги на всіх рівнях за напрямками – бізнес, економіка. Формує унікальні ексклюзивні бізнес-програми для міжнародної кар'єри. Згідно з оцінкою газети «Financial Times» Університет Козмінського – це найкраща школа бізнесу в Центральній та Східній Європі. У рейтингу Global Masters у галузі менеджменту Університет зайняв 25 місце у світі, 19 місце в світі в галузі фінансів [1]. Академія має найпрестижнішу європейську акредитацію EQUIS (European

Quality Improvement System), яку здобула в результаті довготривалої та багатосторонньої оцінки European Foundation for Management Development (Брюссель), ставши поряд зі світовими лідерами: London Business School, INSEAD у Fontainebleau, чи IMD в Lozannie.

- Університет імені Марії Кюрі-Склодовської (UMCS), м. Люблін. Престижна державна освіта академічного рівня, Університет – це найбільший польський державний вищий навчальний заклад, розташований на правобережжі Вісли. З найперших днів з моменту заснування в 1944 р. університет зарекомендував себе як науковий центр із провідною позицією й роллю на національному освітньому ринку, а також з високим рівнем знань, що надаються за напрямками: бізнес, економіка, MBA, готельний менеджмент тощо;

- Університет соціальних і гуманітарних наук (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej) – один з провідних гуманітарних вищих навчальних закладів у Республіці Польща, де крім підготовки фахівців за більш, ніж 200 спеціальностями та спеціалізаціями, здійснюється підготовка фахівців за напрямками: бізнес, економіка, MBA;

- Міжнародний університет логістики і транспорту у Вроцлаві (Międzynarodowa Wyższa Szkoła Logistyki i Transportu) – вищий навчальний заклад, що спеціалізується на підготовці бакалаврів і магістрів у сфері логістики, транспорту, будівництва та менеджменту; Університет заснований у 2001 р. за ініціативи Асоціації зі створення об'єднаного логістичного центру м. Вроцлава спільно з групою бізнес-шкіл ESIDEC (Ecole Supérieure Internationale de Commerce), Вроцлавською економічною академією, Вроцлавським політехнічним університетом, Виконавчим комітетом Нижньої Сілезії та муніципалітетом м. Вроцлав. Створення університету було обумовлено відсутністю в Польщі вищих навчальних закладів, що готують фахівців за спеціальностями логістика, транспорт і експедиція.

Аналіз навчальних планів підготовки фахівців вищих економічних навчальних закладів Республіки Польща дає можливість стверджувати, що усі типи вищих навчальних закладів здійснюють трьохступеневу підготовку фахівців таких освітніх рівнів:

- бакалавр (BA, licencjat). Надається після закінчення 3–3,5 років навчання в університетах і коледжах;

– бакалавр (BSc, inżynier). Надається після закінчення 3,5– 4 років навчання в університетах і коледжах на напрямках технічних, економічних чи сільськогосподарських;

– магістр (MA, MSc, magister) або ідентичний ступінь: магістр мистецтв, магістр інженерної справи, магістр архітектури, лікар, зубний хірург, ветеринар, надається після 5–6 років навчання в університеті. Ступінь MSc можна отримати також після 2–2,5 років додаткового навчання на магістра, яке можуть здійснювати випускники коледжу чи університету, що мають ступінь бакалавра.

– доктор наук (PhD, doktor). Надається тим, хто здав іспит на ступінь доктора наук і успішно захистив дисертацію. Щоб почати навчання з метою отримання докторського ступеня, необхідно мати ступінь магістра або ідентичний ступінь.

З 1 вересня 1999 р. у Польщі запроваджена триступенева модель освіти «6+3+3». Тобто польська шкільна система освіти складається з шестирічної основної (початкової) школи, трирічної гімназії та трирічного профільного ліцею, що дає можливість обирати напрям професійної підготовки ще в умовах навчання в школі [2].

Слід зазначити, що для освітніх установ Республіки Польща характерний принцип децентралізації управління освітою, що є особливою рисою освітніх систем різних країн. Як зазначає Л. Гриневич, у європейському звіті Міністерства освіти Польщі про якість шкільної освіти децентралізація освіти визначена як одна з п'яти ключових проблем майбутнього. У ньому зазначено, що перенесення процесу прийняття рішень на рівень школи є важливою політичною стратегією, яка викликана недостатністю довіри до здатності держави адекватно реагувати на потреби вимогливого населення. Особливо наголошується на тому, що право приймати рішення повинні ті, кого зачіпають наслідки їх виконання [2].

Входження Польщі в ЄС, на думку С.Деркач, формує в країні новий погляд на значення едукції та цілі навчання, обумовлює необхідність реформування польської школи. Європейське бачення освіти та нові критерії його якості орієнтує вчителя на формування в учнів не тільки національного почуття, але й загальноєвропейської ідентичності, набуття відповідних знань і прилучення до цінностей європейської цивілізації [3].

Кожний вищий економічний навчальний заклад Республіки Польща характеризується особливими, конкретними, характерними тільки для даного вишу напрямками підготовки. Проаналізуємо окремі з них.

Познанський економічний університет (Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu), заснований у 1926 р., серед напрямів підготовки: економіка; фінанси та облік; просторова економіка; інформатика та економетрія. Високий рівень (ранг) університету, його академічний статус дозволяє здійснювати економічну освіту на всіх рівнях, зокрема й аспірантурі за напрямом «Аспірантура управління» та докторантурі за напрямом «Міжнародний майстер ділового адміністрування» [7].

Основна мета функціонування аспірантури – навчання протягом усього життя. Аспірантура, з одного боку дозволить покращити професійну підготовку економістів, з іншого боку, – створює умови для отримання нових, додаткових кваліфікацій для тих, хто закінчив навчальні курси інших напрямів дослідження. Включені в пропозицію напрями дослідження широко доступні фахівцям з вищою освітою. Незалежно від розміщених на сайті університету пропозицій, набір до аспірантури можна здійснювати на вимогу окремих підприємств, установ, об'єднань і чітко визначених професійних кіл людей [7].

Мета наукових досліджень передбачає систематизацію та поглиблення теоретичних і практичних аспектів основних засобів управління, які визначають економічний аналіз і контроль. Мета дослідження полягає у визначенні відношення між цими засобами і вказівкою щодо можливості їх ефективного використання в управлінні бізнесом, з урахуванням поточного стану теоретичних і практичних знань. Управління – як напрям підготовки в аспірантурі – передбачає надання підтримки у плануванні, управлінні та контролі організації, процесів і проектів, а також підготовку та надання інформації, необхідної для цього; забезпечується реалізація наскрізної та координуючої ролі для підтримки управління. Галузі та спеціалізації: фінансовий аналіз, управління, бухгалтерський облік. Дослідження призначені як для керівників на підприємствах, а також для аналітиків і контролерів (controllerów).

Заслуговує на увагу те, що тривалість навчання в аспірантурі коливається від 1 року до 5 років (у відповідних інтервалах). Все залежить від обсягу дослідження, його

фінансування, можливостей та потреб установи чи організації, яка є замовником дослідження. Програма навчання передбачає:

- теоретичні та методологічні основи економічного аналізу та контролінгу,
- облік в якості інформаційної бази економічного аналізу та контролінгу,
- фінансовий аналіз компанії,
- окремі питання техніко-економічного аналізу,
- керівництво компанії на принципах управління,
- контроль витрат,
- бюджетування і аналіз відхилень,
- оцінка інвестиційних проектів і контроль інвестицій,
- система показників.

Після завершення теоретичного навчання складаються іспити:

- Основи фінансового обліку.
- Аналіз фінансового становища і капіталу.
- Бюджетування і аналіз відхилень і кредит на основі участі в інших лекціях.

Аспірантура закінчується випускним іспитом, включаючи такий етап – як аспірантура захисту дисертації [7].

Система освіти в Польщі повністю інтегрована в Європейську, Болонську систему й запровадила Міжнародні норми класифікації освіти (ISCED) у вітчизняну систему підготовки фахівців.

Вищі навчальні заклади Польщі використовують ECTS (Європейську Кредитну Систему). Ця система кредитів широко розповсюджена в Європі та прийнята з метою полегшення процедури порівняння рівня освіти студентів з різних напрямів підготовки. Польські вищі навчальні заклади належать до групи міжнародного обміну студентами. Такі програми як SOCRATES/Erasmus, двосторонні договори між університетами, які розбудовують контакти з польськими й зарубіжними вузами дають можливість підвищувати професійний рівень та формувати професійні компетенції студентів та випускників багатьох вищих навчальних закладів Польщі у різних типах освітніх установ країн Західної Європи, а також Америки та Японії.

Міжнародні норми (ISCED) висувають високі вимоги до мережі вищих навчальних закладів, а саме: різні типи освітніх установ зобов'язані мати Програми

навчання студентів польською та англійською мовами; повинні мати, прийнятою Європейською комісією, відповідну матеріальну та методичну бази, а також кожен вищий навчальний заклад (незалежно від форми власності) у повинен бути представленим висококваліфікованим професорсько-викладацьким складом.

References

1. *Akademija Leona Koz'mins'kogo* [Leon Kozminski Academy] / OsvitaPol' // [Elektronnyj resurs] // Rezhym dostupu : <http://www.osvitapol.info/universytet-polscha>
2. Grynevych L. *Decentralizacija upravlinnja osvitynoju systemoju (na prykladi Pol'shhi)* [Decentralization of educational system (from Poland's example)] / L.Grynevych // Osvita i upravlinnja. – 2004. – T. 7. – № 4.
3. Derkach S. *Osvitni reformy v Pol'shhi* [Educational reforms in Poland] / S.Derkach // [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/21/visnuk_24.pdf
4. Ivashko O.A. *Problema polikul'turnoi osvity u Respublici Pol'shha* [Problem of multicultural education in the Republic of Poland] : avtoref. na zdob. ...kand. ped. nauk : 13.00.04 – teoriya i metodyka profesijnoi osvity. – Kyi'v, 2012. – 22 s.
5. *Universytety Pol'shhi* [Universities of Poland] [Elektronnyj resurs] // Rezhym dostupu: http://osvita.ua/abroad/higher_school/university/search-30-99-0-841-0.html
6. Słownik Wyrazów Obcych [Web site]. – Access mode : <http://www.slownik-online.pl/kopalinski/FE4F700FD882679A412565BD0035EB3D.php>
7. Biuro Studiów Podyplomowych Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu; Wielkopolska Szkoła Biznesu Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu [Web site]. – Access mode : <http://podyplomowe.ue.poznan.pl/>
8. Ilnicki Dariusz. Main spatial aspects of the functioning of higher education institutions in Poland / Dariusz Ilnicki [Web site] // European spatial research and policy. – 2009. – Vol. 16. – No 6. – PP. 79–92.
9. Kwiek Marek. National Higher Educational Reforms in a European Context. Comparative Reflections on Poland and Norway [Web site] // Marek Kwiek, Peter Maassen – 39 p. – Access mode : https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/9870/1/Kwiek_Maassen_Introduction_to_National%20Higher%20Education%20Reforms%20in%20a%20European%20Context.pdf
10. Self-Certification Report of The National Qualifications Framework For Higher Education [Web site]. – Warsaw : Instytut Badań Edukacyjnych (Educational Research Institute), 2014. – 118 p. – Access mode : http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/1_2015/101602.pdf

УДК 378.1(438:330)

Загородня А.А. Характеристика мережі вищих економічних навчальних закладів Республіки Польщі

Метою статті є дослідження мережі вищих економічних навчальних закладів Республіки Польщі. Проаналізовано особливості побудови мережі вищих навчальних закладів що зумовлені чинниками, серед яких: економічний та соціальний устрій країни, політичний та національний аспекти, історичний досвід та перспективні напрями розвитку. Наявність вищих економічних навчальних закладів у Республіці Польщі, їх розмаїття зумовлено необхідністю та потребою підготовки фахівців саме економічного профілю. Описуються головні вищі навчальні заклади Польщі економічного профілю.

Ключові слова: Польща, мережа вищих навчальних закладів, економіка, професійна освіта.

Література

1. Академія Леона Козьмінського / ОсвітаПоль // [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://www.osvitapol.info/universitytet-polscha>
2. Гриневич Л. Децентралізація управління освітньою системою (на прикладі Польщі) / Л.Гриневич // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 4.
3. Деркач С. Освітні реформи в Польщі / С.Деркач // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_l_silsk_shkolu/21/visnuk_24.pdf
4. Івашко О.А. Проблема полікультурної освіти у Республіці Польща : автореф. на здоб. ...канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Київ, 2012. – 22 с.
5. Університети Польщі [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://osvita.ua/abroad/higher_school/university/search-30-99-0-841-0.html
6. Słownik Wyrazów Obcych [Web site]. – Access mode : <http://www.slownik-online.pl/kopalinski/FE4F700FD882679A412565BD0035EB3D.php>
7. Biuro Studiów Podyplomowych Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu; Wielkopolska Szkoła Biznesu Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu [Web site]. – Access mode : <http://podyplomowe.ue.poznan.pl/>
8. Ilnicki Dariusz. Main spatial aspects of the functioning of higher education institutions in Poland / Dariusz Ilnicki [Web site] // European spatial research and policy. – 2009. – Vol. 16. – No 6. – PP. 79–92.

9. Kwiek Marek. National Higher Educational Reforms in a European Context. Comparative Reflections on Poland and Norway [Web site] // Marek Kwiek, Peter Maassen – 39 p. – Access mode : https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/9870/1/Kwiek_Maassen_Introduction_to_National%20Higher%20Education%20Reforms%20in%20a%20European%20Context.pdf

10. Self-Certification Report of The National Qualifications Framework For Higher Education [Web site]. – Warsaw : Instytut Badań Edukacyjnych (Educational Research Institute), 2014. – 118 p. – Access mode : http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/1_2015/101602.pdf

Pedagogical Principles of Young Pupils' Music Culture Formation in Piano Teaching Process

Prof. Dr. Olga Shcholokova, Dr.Sc.

Ding Yun

Postgraduate student,

Dragomanov National Pedagogical University (Kyiv, Ukraine)

Abstract

Based on the teaching approaches of scientists in the music field, the article focuses on innovated methods, principles, and techniques of teaching music to children in primary music schools. The process of learning music concepts from these approaches is described. The author stresses that knowledge of folk music (Ukrainian, Chinese) in scope and depth through studying a broad range of folk and traditional repertoire. This article provides future Music teachers with new insights into complex musical and technical problems that arise in piano teaching and focuses on modern pedagogical concepts of piano teaching. It includes 1) the teaching and learning environment, 2) tutors and pedagogical materials, 3) pedagogical techniques for young pupils, 4) teaching stylistic awareness in piano repertoire, 5) teaching musicianship through traditional and innovative techniques. The author emphasizes that one of the ways to improve the music lessons can be a shift in the position of developing learning, which is based on the teaching principles.

Key words: music culture, young pupils, teaching principles.

Сучасний стан викладання музики у різних ланках масової освіти проходить неоднозначно у різних країнах світу, але характеризується стійкими тенденціями до оновлення змісту. З'являються нові авторські програми і методики, проєктуються нові форми естетичного виховання, багато шкіл намагаються працювати у режимі інноваційних ідей, серед яких не останнє місце займають ідеї розвивального навчання не тільки в Україні, а й Китаї [7], США [9].

Усе це свідчить про усвідомлення тієї ролі, яку відіграє музика у формуванні людини. Разом з тим, важливо зберігати й багаті традиції української фортепіанної школи, які набули високого авторитету в галузі світового музичного виконавства.

Існує багато шляхів прилучення дітей до музичного мистецтва. Серед них значне місце належить позашкільним спеціалізованим навчальним закладам, в яких навчання грі на різних музичних інструментах лежить в основі музичної освіти школярів. Процес формування музичної культури молодших школярів у цих закладах є багатогранним за своєю структурою і має специфіку відповідно до вікових особливостей учні та їх музичних здібностей.

Новий етап розвитку позашкільної спеціалізованої музичної освіти оголив низку протиріч, які вимагають її реформування. Так, модернізація як української так і китайської системи навчання у цих закладах (зокрема фортепіанної підготовки) виявила і загострила суперечності між цілями навчання і способами їх досягнення, між завданнями, поставленими на порядок денний і застарілими музично-педагогічними технологіями, між традиційним та інноваційним у викладанні музики.

Названі суперечності проявляються за кількома напрямками, зокрема такими: концептуальні підходи до виховання і навчання на початковому етапі музичної освіти; зміст навчально-виховного процесу у сфері фортепіанного навчання; форми і методи повсякденної музично-виконавської діяльності.

Крім того, суперечності сучасної музичної освіти полягають в тому, що методи пізнання музичного мистецтва не завжди відповідають його змісту. Так, наприклад, практика позашкільної музичної освіти в Китаї показує, що між навчанням і розвитком учнів-музикантів існує значний розрив. Більшість педагогів приділяють основну увагу підготовці учнів до показових виступів і будують навчальний процес на формуванні суто ігрових умінь і навичок. У зв'язку з цим музичний репертуар підбирається з урахуванням найбільш ефектного концертного виконання, а в його вивченні переважають формально-естетичні знання про музичне мистецтво.

У той же час становлення художньої свідомості учнів, розвиток їх загального світогляду, кристалізації музично-слухової сфери, музичного інтелекту відбувається доволі часто спонтанно. Педагоги не намагаються досягти у роботі з учнями максимально розвивального ефекту, тому урок музики не перетворюється в урок мистецтва і не зв'язується з мисленням учня, а значить й з формуванням його музичної культури – на цьому наголошує професор О.П.Щолокова у своїх наукових розвідках [6]. Аналіз філософської, культурологічної, психолого-педагогічної літератури переконує, що одним з шляхів покращення уроків музики може стати перехід на позиції розвивального навчання, в основі якого лежать певні педагогічні принципи й закономірності.

Нагадаємо, що у педагогіці принципи розкривають загальну спрямованість навчально-виховного процесу, його зміст, організаційні форми та методи, визначають вимоги до його успішного протікання. Сукупність принципів навчання складає певну

систему вихідних та головних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його достатню ефективність [1].

За визначенням Г. Падалки, принципи навчання мистецтва – це основні положення, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії вчителя і учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом. Принципи охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі елементи в єдине ціле [3, с. 148].

В музичній освіті функціонують як загально дидактичні, так і спеціальні принципи навчання, спрямовані на оптимізацію навчально-виховного процесу. Серед останніх відзначимо наступні: довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі; урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії; залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; спонукання до творчого самовираження (О. Рудницька); орієнтації на духовний розвиток особистості, опори на внутрішні сили і можливості, художньо-творчого спілкування на уроках музики, провідної ролі вчителя у формуванні музичного сприймання, орієнтації на художні смаки і потреби учнів, активізації музично-творчої діяльності учнів, єдності індивідуального і колективного впливу на учнів, опори на їх життєвий і художній досвід, інтересу й захопленості музичною діяльністю, єдності педагогічних впливів і сподівань учнів (О. Ростовський).

Одним з основних завдань такого напрямку стало визначення принципів, які мають методичне значення. Так, наприклад, Г. Ципін на основі узагальнень педагогічного досвіду виділив групу принципів розвивального навчання. До них він відносить: 1) збільшення об'єму використання у навчально-педагогічній роботі матеріалу, розширення репертуарних рамок за рахунок звернення до більшої кількості музичних творів, до більшого кола художньо-стильових явищ; 2) прискорення темпів ознайомлення з певною частиною навчального матеріалу, відмова від надто довгих строків роботи над музичними творами, установка на оволодіння необхідними виконавськими навичками у стислий проміжок часу; 3) збільшення міри теоретичної ємності занять музичним виконавством; 4) відхід від пасивних, «репродуктивних» способів діяльності, збільшення частки роботи з навчальним матеріалом, в якій

найбільш повно проявляється самостійність і творча ініціатива учня-виконавця [4, с. 143-144].

З урахуванням цих положень, а також практики музичного навчання у позашкільних спеціалізованих закладах України і Китаю розкриємо зміст найважливіших педагогічних принципів, які, на наш погляд, сприяють формуванню музичної культури молодших школярів в умовах фортепіанного навчання. До них ми відносимо наступні: принцип зацікавленості, принцип свідомості, принцип зв'язку музичного навчання з національною культурою, принцип індивідуального підходу, принцип єдності художнього і технічного розвитку. Розглянемо окремо кожний з них.

Перше місце у навчанні молодших школярів ми надаємо принципу **зацікавленості**. Цей принцип визначає організацію навчального процесу (не тільки у процесі індивідуальних занять, а й характеризує ступінь активної дії учнів у навчально-виховному процесі). Завдяки цьому принципу робота в класі фортепіано стає бажаною, позбавляється рутинності й стереотипності. Якщо у педагогічній складовій навчально-виховного процесу присутній інтерес, то там завжди проявляються такі риси як захопленість, розуміння, цілеспрямованість, що є дуже важливим для здійснення музично-творчого процесу. Натомість відсутність у навчальній практиці інтересу призводить до формалізму, поверхової споглядальності і в результаті – до припинення навчання. Тому інтерес відіграє роль своєрідного каталізатора навчального процесу, впливає на якість його організації та утримання.

У процесі розвитку інтересу до музичного мистецтва і зокрема до музичних творів окремих композиторів важливо враховувати наступні положення: 1) Художньо-виховне значення музичних творів. Дане положення засновується на такому постулаті: одна із специфічних особливостей виконавського мистецтва полягає в тому, що вихованню музикантів слугує сам художній «об'єкт», тобто музичний репертуар. Це накладає особливу відповідальність на педагога у відношенні його вибору, зв'язаного з художнім розвитком і вихованням учнів. 2) Тематика фортепіанних п'єс для дітей (для багатьох композиторів природа завжди була джерелом натхнення. Не зважаючи на багатогранність її відбиття у п'єсах, можна виділити найбільш характерні образи. Це почуття і настрої, пробуджені різними порами року, зображення представників тваринного світу). 3) Зображальність, як один із шляхів досягнення

художньої виразності музики (зв'язок із життям наочно проявляється у зображувальних можливостях музики. Така властивість музичного мистецтва допомагає у найбільш доступній формі розвивати художню уяву учнів-виконавців. Елементи зображувальності зустрічаються в п'єсах з різною тематикою – в картинах природи, відображенні ігор і сцен оточуючого життя, музичних «портретах» тощо).

Варто зазначити, що принцип зацікавленості слід використовувати не тільки на основі різних видів виконавської діяльності, поглиблення змісту та репертуарного спектру навчального процесу. Важливо знайти детермінанти міжпредметних зв'язків, які зумовлюють прагнення до отримання нових знань, активізацію естетичних уподобань учнів. Тільки за таких умов школа стане місцем, де формуються певні естетичні та ціннісні орієнтації, висока виконавська і музична культура.

Принцип свідомості активізує процеси осмислення на особистісному і діяльнісному рівнях. Свідоме ставлення до виконавської діяльності, розуміння необхідності долати труднощі в процесі навчання, а також свідоме засвоєння знань, умінь і навичок стає запорукою успіху в навчанні. Можливості для цього відкриваються на рівні формування інтересу до музичного мистецтва, а також розвитку музичного слуху в усіх його проявах. Усі завдання щодо виконавства можуть успішно вирішуватись, якщо учні навчаються свідомо контролювати свої почуття та дії. Вони повинні не тільки слухати, а й контролювати своє звучання, виявляти недоліки у виконанні. Цьому може сприяти не тільки прослуховування музичного твору в різних інтерпретаціях, а й вміння організовувати своє навчання, тобто проявляти здатність самостійно ставити і вирішувати навчальні задачі з метою самовдосконалення в музично-виконавській діяльності.

Даний принцип вимагає відходу від пасивних, репродуктивних способів музичної діяльності, підкреслює необхідність такої роботи з нотним текстом, яка з максимальною повнотою проявляє самостійність і творчу ініціативу учня-виконавця. Його застосування забезпечується використанням під час уроку по-можливості широкого діапазону знань музично-теоретичного і музично-історичного характеру, збагаченням свідомості учнів розгорнутими системами уявлень і понять, зв'язаних з конкретним матеріалом і представлених в даному творі. У розвитку музичної культури школярів важливо не тільки поступово ускладнювати музичний та інструктивно-

тренувальний репертуар, а й прискорювати темпи вивчення певної частини навчального матеріалу, виховувати навички цілісного аналізу тексту музичного твору.

Отже, цей принцип спрямовується на відмову від надто довгої роботи над музичним твором, установку на оволодіння необхідними вміннями і навичками у короткі терміни. Його реалізація забезпечує загальний музичний розвиток учнів та розвиток їх музичних здібностей.

Принцип зв'язку музичного навчання з національною культурою. Інтерес до музики в молодшому шкільному віці прямо або опосередковано зв'язаний із тими явищами навколишнього життя, котрі привертають їх увагу. Ці явища, як система сформованих уявлень, супроводять учнів у процесі мислення, а також виникають під впливом музики, емоційний відгук на яку часто має асоціативно-предметний характер. Спираючись на свій музичний досвід, заснований на національних інтонаціях, учень шукає і в новому музичному матеріалі їх характерні особливості. Тому однією з умов формування музичної культури молодших школярів є опора на соціокультурний досвід, а орієнтація педагога на «зони ближнього розвитку» сприяє ефективному вирішенню задач музичного навчання. При цьому важливо, щоб музично-виконавська діяльність відповідала певним вимогам: викликала у школяра стійкі позитивні емоції від її виконання, мала творчий характер і розвивала музичне мислення. У процесі такої музичної освіти нього розвиваються почуття, переживання, індивідуальні естетичні судження і уподобання.

У площині зазначеного, нашу увагу привернули наукові розвідки англійських педагогів Джона Фінні (Кембріджський університет) та Кріс Філпотт (Грінвічський університет), присвячені музичній освіті в Англії у 21 столітті, які визначають формальне та неформальне навчання музиці. *Формальне* орієнтується на навчання як грати музичний твір (an orientation to learning how to play music), а *неформальне* – на навчання учня виконанню та творінню музики (an orientation to playing and making music) [8, с. 9]. Згадаємо творіння музики у процесі виконання музичного твору за роялем Сергієм Рахманіновим, Ваном Кліберном та інших маестро.

Принцип індивідуального підходу. Важливість застосування цього принципу зумовлена розмаїттям та відмінностями загальних і зокрема музичних здібностей учнів. Кожна особистість має свій набір індивідуальних якостей, свої технічні

можливості. Звідси випливає необхідність застосовувати різноманітні прийоми і методи навчання в залежності від поставлених завдань.

Заняття в класі фортепіано передбачають індивідуалізовану систему методів і засобів педагогічного впливу, які забезпечують ефективну підготовку учнів за всіма параметрами виконавської майстерності, в діалектичній єдності технологічних, художньо-естетичних, творчих і психологічних (емоційно-вольових) задач.

Реалізація принципу індивідуального підходу завжди передбачає урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, їх загального розвитку. Його використання в процесі навчання на фортепіано є однією з головних умов педагогічного керівництва розвитком музично-слухових здібностей школярів. Самі по собі індивідуальні заняття за інструментом дозволяють педагогу безпосередньо впливати на школяра. Тут він ближче знайомиться з учнем, може завоювати його довіру. Індивідуальний підхід спирається на такі положення: орієнтація методів і прийомів, а також форм організації навчального процесу на особистість учня з урахуванням його пізнавальних можливостей, особистісного досвіду; формування суб'єктних відношень в процесі навчання; створення ситуацій «успіху»; надання учню можливостей вибрати власну траєкторію навчання; створення умов для його творчості і самостійної діяльності.

Доцільність застосування індивідуального підходу наочно проявляється під час підбору навчального репертуару. Він, з одного боку, засновується на розширенні репертуару за рахунок звернення до якомога більшої кількості музичних творів, більшого кола музичних явищ, що сприяє збагаченню музичного досвіду і накопиченню різних музичних вражень. З іншого боку, він має враховувати технічні можливості учня, швидкість його мисленнєвої діяльності. Таким чином, індивідуальний підхід передбачає застосування цілої групи методів навчання і виховання, які корелюють з психічним станом та індивідуальних властивостей кожного учня.

Принцип єдності художнього і технічного розвитку. Цей принцип також вважається одним із провідних у фортепіанному навчанні. На його важливість звертають увагу практично всі педагоги-музиканти, які розглядають питання підготовки молодих музикантів. Так, наприклад, Я. Мільштейн ставив знак рівності

між фортепіанною технікою і технікою художнього вираження [5, с. 235], а Г. Ципін зауважував, що «техніка музиканта-виконавця – це вміння художника виразити те, що він хоче виразити» [4, с. 113]. Звідси випливає важливість роботи над виразністю, вокальністю звуку, його «приспівуванням» на фортепіано. Відповідне фразування декларується такими відомими музикантами як О. Гольденвейзер, К. Ігумнов, Є. Ліберман, Б. Міліч, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, Лю Цинган, Г. Ципін. За їх переконанням, художньо-образні уявлення молодших школярів необхідно розвивати на основі сенсорного досвіду і вже з перших років навчання суто технічні завдання поєднувати з цими уявленнями.

У цьому аспекті значний інтерес представляє робота китайського музиканта-педагога Лю Цинган «Фортепианное исполнительство и обучение», в якому автор розкрив систему піаністичних навичок, спрямованих на розвиток музичної культури школярів у процесі навчання. При цьому він особливу увагу приділяє художньому виконанню фортепіанних творів, тому особливу увагу звертає на виразність музичної фрази та її звукове втілення, узгодженість рухів, динаміку, педаль, зв'язок ритму з образом музики [2].

Слід зазначити, що величезне розмаїття музично-виражальних та художніх засобів, що зустрічаються в музичних творах різних історичних та стильових періодів, вимагають розвитку різних видів техніки і прийомів, починаючи від *legatissimo* і *legato* і закінчуючи найгострішим *staccato*. Такий вид художньо-технічної роботи Я.Мільштейн назвав роботою над звуком і артикуляцією. Звідси випливає необхідність послідовної та систематичної уваги до розвитку звукової артикуляції кожного учня. Отже єдність художнього і технічного з підпорядкуванням технічного художньому належить до найважливіших принципів у формуванні музичної культури музиканта - піаніста.

Таким чином, можемо підсумувати, що визначені нами педагогічні принципи, а саме: зацікавленості, свідомості, зв'язку музичного навчання з національною культурою, індивідуального підходу, єдності художнього і технічного розвитку учнів мають засновуватися на використанні певних прийомів і методів роботи, що сприятиме усвідомленому процесу фортепіанного навчання в цілому й формуванню

музичної культури молодших школярів позашкільних спеціалізованих музичних закладів.

References

1. Goncharenko S.U. *Ukrai'ns'kyj pedagogichnyj slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary] / S.U. Goncharenko. – K. : Lybid', 1997. – 376 s.
2. Lju Cingan. *Fortepiannoe ispolnitel'stvo i obuchenie (izuchenie fortepiannogo obuchenija Jan Czjunja)* [Piano performing and training (studying piano learning by Yang Jun)] / Cingan Lju. – Pekin : Narodnaja muzyka, 2003. – 125 s.
3. Padalka G.M. *Pedagogika mystectva* [Pedagogy of Art] (Teorija i metodyka vykladannja mystec'kyh dyscyplin) / G.M. Padalka. – K. : Osvita Ukrai'ny, 2008. – 274 s.
4. Cypin G.M. *Muzykal'no-ispolnitel'skoe iskusstvo : teorija i praktika* [Music and performing arts: theory and practice] / G.M. Cypin. – SPb. : Aletejjja, 2001. – 319 s.
5. Mil'shtejn Ja.I. *Voprosy teorii i istorii ispolnitel'stva* [Theory and history of performance] / Ja.I. Mil'shtejn. – M. : Sovetskij kompozitor, 1983. – 266 s.
6. Shholokova O.P. *Systema profesijnoi' pidgotovky studentiv pedagogichnyh vuziv do hudozhn'o-estetichnoi' osvity shkoljariv* [The system of students' professionally preparation in pedagogical universities to pupils' artistic and aesthetic education] : dys... d-ra ped. nauk: 13.00.01; 13.00.04 / Shholokova Ol'ga Pylypivna ; Kyi'vs'kyj un-t im. Tarasa Shevchenka. – K., 1996. – 394 s.
7. Department of Music. Hong Kong Baptist University [Web site]. – Access mode : http://mus.hkbu.edu.hk/pg_modules_courses.html
8. Finney John. *Informal learning and meta-pedagogy in initial teacher education in England* [Web site] // John Finney, Chris Philpott // Music. – London : Cambridge University Press, 2010. – P. 1-19. – Access mode : http://hugonibeiro.com.br/biblioteca-digital/Finney_Philpott_Informal_learning_meta-pedagogy.pdf
9. Music Standards. First Edition for teachers of students ages 3–18 ; the U.S. Department of Education. – 2001 (Preface revised and reformatted in 2015). – [Web site]. – Access mode : <http://boardcertifiedteachers.org/sites/default/files/ECYA-MUSIC.pdf>

Translation of the Title, Name and Abstract to the Author's Language

УДК 373.31:786.2

Дін Юнь, Ольга Щолокова. Педагогічні принципи формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання

У статті розглянуті питання, пов'язані з особливостями формування музичної культури молодших школярів в умовах фортепіанного навчання. Визначені протиріччя, які існують у навчальному процесі позашкільних спеціалізованих музичних закладів і вимагають їх вирішення. Автором підкреслюється, що одним із шляхів покращення уроків музики може стати перехід на позиції розвивального

навчання, в основі якого лежать певні педагогічні принципи, а саме – принципи зацікавленості, свідомості, зв'язку музичного навчання з національною культурою, індивідуального підходу, єдності художнього і технічного розвитку особистості.

Ключові слова: музична культура, молодші школярі, принципи навчання.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Лю Цинган. Фортепианное исполнительство и обучение (изучение фортепианного обучения Ян Цзюня) / Цинган Лю. – Пекин : Народная музыка, 2003. – 125 с.
3. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство : теория и практика / Г.М.Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 319 с.
5. Мильштейн Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства / Я.И.Мильштейн. – М. : Советский композитор, 1983. – 266 с.
6. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / Щолокова Ольга Пилипівна ; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1996. – 394 л.
7. Department of Music. Hong Kong Baptist University [Web site]. – Access mode : http://mus.hkbu.edu.hk/pg_modules_courses.html
8. Finney John. Informal learning and meta-pedagogy in initial teacher education in England [Web site] // John Finney, Chris Philpott // Music. – London : Cambridge University Press, 2010. – P. 1-19. – Access mode : http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Finney_Philpott_Informal_learning_meta-pedagogy.pdf
9. Music Standards. First Edition for teachers of students ages 3–18 ; the U.S. Department of Education. – 2001 (Preface revised and reformatted in 2015). – [Web site]. – Access mode : <http://boardcertifiedteachers.org/sites/default/files/ECYA-MUSIC.pdf>

Pedagogical Conditions of Choral Conducting Training of Future Teachers of Musical Art Education to Work in Secondary Schools

Zhang Lu

*Postgraduate student,
Dragomanov National Pedagogical University (Kyiv, Ukraine-China)*

Abstract

The aims of music education, which might be broadly divided into 'musical', 'personal', and 'social' aims. The system of choral conducting training of future Music teachers in conditions of university includes a set of interrelated disciplines: choral conducting, choral singing, choral literature, choral class, reading choral scores, choral arrangement. For its successful activity future specialists must use some pedagogical conditions of choral conducting to work in secondary schools. The article points out defense students' purposeful activity; activate musical-professional thinking; activate communicative expression; realization musical-performing and musical-pedagogical skills; values and technological culture musical-educational work during pedagogical practice.

Keywords: university, choral conducting training, future Music teachers, secondary schools.

Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлюють врахування її універсальності. Саме вчитель музичного мистецтва стає для дитини першим провідником у світ музики і мистецтва.

Фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва включає як загальношкільські, так і суто музичні фактори: художнє пізнання світу, вплив на потребо-мотиваційну сферу особистості, розвиток загальної культури тощо. Завдяки грамотному емоційно-художньому супроводу входження в професію, фахові компетентності молодих учителів набувають завершеності, цілісності, наповнюються особистісним ставленням до професії.

Суспільство очікує від педагога не лише трансляції знань, але й плідної культурно-ціннісної та творчої взаємодії з учнями з метою успішного виховання молодого покоління. Теоретичним підґрунтям побудови системи диригентсько-хорової підготовки вчителя до музичного виховання школярів сьогодні слугують численні концепції навчально-виховного процесу: особистісно-орієнтованого виховання (І.Бех), суб'єкт-суб'єктної виховної взаємодії (А.Бойко), виховання як саморозвивальної відкритої системи (О.Киричук), виховання творчої особистості (В.Моляко), позакласної хорової роботи загальноосвітньої школи (С.Горбенко, Л.Хлебнікова та ін.).

Диригентсько-хорові фактори відіграють надзвичайну роль в організації музичного навчання та виховання школярів. Це підтверджують результати численних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, присвячених вивченню змісту і форм позакласної музично-виховної роботи (Ю.Алієв, А.Болгарський, І.Зеленецька, О.Комісаров, Д.Огороднов, Б.Фільц, Julie Ballantyne [5]) та вокально-хорового навчання (Лі Цзюньшен, Лянь Лю, Фен Ібін, Л.В.Петько [8, 9], Н.Мітіна [7], О.Диганова, З.Явгілдін [6], С.Шварц [10]).

Проте, готовність вчителя до хорової діяльності у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи поки, на жаль, характеризується недостатнім рівнем сформованості. Переважає гносеологічно-просвітницький підхід до використання музичного мистецтва в освітньому процесі. Його ціннісно-виховний та творчий потенціал, як правило, залишається нереалізованим, оскільки вчитель не готовий до творчої інтерпретації музичних образів та адекватного їх застосування у виховній і, зокрема, хоровій роботі зі школярами.

Ми виходимо з того, що диригентсько-хорова підготовка майбутніх фахівців повинна системно здійснюватись у процесі вивчення студентами теоретичних і практичних дисциплін. Теоретична підготовка здійснюється у теоретично-індивідуальних і теоретично-групових формах навчання, а практична – на індивідуальних і групових заняттях виконавсько-творчого спрямування, а також у процесі педагогічної практики.

Серед умов оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах найперше виокремлюємо забезпечення цілепокладальної активності студентів у процесі формування у них мотивів диригентсько-хорової діяльності. З цього приводу Н.Щуркова підкреслює, що вчитель організовує взаємодію учнів з навколишнім світом відповідно до попередньо осмисленої стратегічної мети. За відсутності такої мети педагог не здатний виховувати і його робота спрямовується на приборкання небажаних проявів у поведінці учнів [4, с. 59]. У контексті нашого дослідження цілепокладання розуміємо як визначення і усвідомлення студентами цілей власної диригентсько-хорової діяльності, яка має свою специфіку, обумовлену природою хорового мистецтва і підлягає врахуванню вікових особливостей школярів.

На нашу думку, хорова робота зі школярами буде успішною лише за наявності у педагога сталого інтересу до такого роду професійної діяльності. Такий підхід уможливорює управління розвитком інтересу шляхом формування мотиваційної сфери, зокрема, становленню окремих її компонентів – сенсів, мотивів, цілей емоцій. Наявність же у студента інтересу до диригентсько-хорової роботи є показником сформованості мотивів цієї діяльності і дозволяє правильно вибудовувати її цілепокладання. Отже, проблема формування мотивів диригентсько-хорової діяльності студентів, по суті, є проблемою цілепокладання даної діяльності, а мотиви є системоутворювальним чинником цілепокладальної активності студента.

Багаторазово доведено, що формальне ознайомлення студента із системою мистецьких цінностей і духовних норм є малоефективним. Цілі, нав'язані ззовні (так зване зовнішнє цілепокладання) не може забезпечити глибинного впливу на особистість студента, і його діяльність мотивуватиметься лише тією значущістю, яку вона має для викладача. Ніякі докази на користь того, що хоровий спів – це прекрасно, що він дарує насолоду, духовно зміцнює, не наблизять студента до бажаної музичної діяльності, не сформулюють необхідну мотивацію, доки ця діяльність не набуде особистісно-ціннісного статусу для студента також.

Цілепокладання урочної та позаурочної хорової роботи вчителя музичного мистецтва означає конструювання системи її цілей і завдань та відбору її засобів, змісту і форм. Специфіка диригентсько-хорової сфери зумовлює цілковиту відмову від будь-яких форм адміністрування і передбачає постійний варіативний пошук способів успішного перетворення позиції учнів на їхню суб'єктну задля уможливлення оптимального розвитку здібностей до хорового співу кожного школяра.

Другою важливою умовою поліпшення диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва вважаємо активізацію музично-професійного мислення у контексті творчої дії та рефлексії. Ми виходимо з того, що музично-професійне мислення є процесом, обумовленим попередньою музичною активністю студента і прогнозованими умовами його подальшої музичної діяльності [1].

Психолого-педагогічна наука сьогодні активно досліджує механізми перетворення змісту духовного становлення педагога у різних формах його

професійного становлення. Музично-професійне мислення є результатом такого перетворення і стає міцним підґрунтям виховного потенціалу вчителя. Особливого значення у цьому контексті набуває і рефлексія як діяльність самопізнання, яка віддзеркалює творчо-духовну сферу особистості вчителя, що неодмінно виявляється у хоровій роботі з учнями. Рефлексія забезпечує народження у педагогічній свідомості вчителя комплексу чуттєвих та розумових образів, які потенційно існують у внутрішньому досвіді [2], але зумовлюють актуальний рівень виховного потенціалу хорового співу.

За умов активізації музично-професійного мислення майбутнього вчителя музики виокремлюємо такі позиції: 1) розширення ціннісних орієнтацій у виховному потенціалі музичного і, зокрема, хорового мистецтва за рахунок відмови від одностороннього «дидактизму» професійної позиції; 2) перетворення особистісного досвіду сприймання та виконання хорової музики в механізми ставлення до неї; 3) збагачення художньо-естетичної свідомості в процесі самостійної професійно мотивованої хорової діяльності.

У роботу зі студентами доцільно включати такі *прийоми*: 1) пригадування музичних вражень дитинства, 2) уявлення себе в ролі «диригента дитячих музичних вражень» (на основі рефлексивних еталонів), 3) ведення щоденника музичних зустрічей, 4) участь у хорових концертах; диригентські інтерпретації хорових образів тощо.

Незамінною умовою успішної диригентсько-хорової підготовки вчителя музичного мистецтва є реалізація музично-виконавських та музично-педагогічних умінь.

Успішність хорової роботи, яку здійснюватиме учитель уможливлується шляхом підпорядкування музичної підготовки широкому освітньому виховному контексту. І диригентсько-хорова підготовка учителя має обов'язково корелювати із загальнопедагогічною, що дозволить системно формувати різноманітні уміння – музично-ціннісні, музично-виконавські та музично-педагогічні.

Якщо *музично-ціннісні уміння* вчителя забезпечують грамотний музично-педагогічний аналіз хорових творів, адекватне тлумачення художніх образів і оптимальне цілепокладання щодо його використання в освітньому процесі, то

педагогічні уміння забезпечують необхідну виразність подачі художнього матеріалу і трансляцію рефлексивного ставлення до музичного образу. Лише комплекс цих умінь дозволить педагогу створити адекватну ситуацію художньо-естетичної взаємодії школярів із музикою засобами хорової діяльності.

Важливою умовою досліджуваного виду фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є активізація комунікативної виразності засобами оригінального проектування хорової роботи з учнями на уроках та у позаурочний час. *Комунікативну виразність ми трактуємо як належну експресивність поведінкових реакцій педагога у процесі діалогу з учнями; уникання інформаційної надлишковості; забезпечення варіативності репертуару, форм і методів навчання та виховання.*

Проектування вчителем хорової роботи з учнями повинно відбуватись на основі максимальної активізації його творчого потенціалу в сукупності педагогічних ресурсів, що дозволяють створювати нові – оригінальні, якісно інші музично-виховні цінності. Педагоги з високим творчим потенціалом відрізняються розвиненою уявою, творчою інтуїцією, прагненням до самовираження, нестандартним продуктивним мисленням, новаторством, сміливістю та умінням мобілізувати свої ресурси в процесі хорової діяльності. Ресурсна відновлюваність їх творчого потенціалу забезпечується за рахунок належної пізнавальної активності і освоєння креативних музично-виховних технологій.

Важливого значення набуває ціннісна й технологічна культура музично-виховної роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі педагогічної практики. В практичній хоровій роботі зі школярами студент набуває досвід реалізації культури творчих функцій виховання засобами хорового диригування. Безпосередня хорова робота змусить майбутнього вчителя більш глибоко осмислити суть виховного процесу [3, с. 375]. Ефективними прийомами активізації музично-виховної роботи можуть стати такі: доповнення хорового співу елементами музикування на простих інструментах, проектування ігрових ситуацій, моделювання музично-виховних комплексів як педагогічно доцільного поєднання різних форм хорової роботи на основі єдиного музично-тематичного підходу тощо.

Висновки. Наприкінці зазначимо, що якість диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах безпосередньо залежить від культуроємкості її змісту та організаційних форм,

професійного становлення особистості студента, формування його духовно-ціннісних орієнтацій. Успішність хорової діяльності учителя музичного мистецтва залежить від обсягу засвоєних загально педагогічних знань та умінь, багатства суб'єктивної рефлексії на музичне мистецтво і, зокрема, хорове, креативності та оригінальності мислення, творчого самовираження в урочній та позаурочній роботі зі школярами.

References

1. Verbickij A.A. *Koncepcija znakov-kontekstnogo obuchenija v vuze* [The concept of semantic- contextual learning in higher education] / A.A.Verbickij // *Voprosy psihologii*. – 1987. – S. 31–39.

2. Orlov V.F. *Profesijne stanovlennja majbutnih uchiteliv mistec'kih disciplin: teorija i tehnologija* [The professional formation of the future teachers of artistic disciplines : theory and technology] / V.F.Orlov – K. : Nauk. dumka, 2003. – 262 s.

3. Sysoyeva S.O. *Pidgotovka vchitelja do formuvannja tvorchoї osobistosti uchnja* [Teachers' training to forming a creative individual student] / S.O.Sisoeva – K. : Poligrafkniga, 1996. – 406 s.

4. Shhurkova N.E. *Prikladnaja pedagogika vospitanija* [Applied pedagogy of education] / N.E.Shhurkova. – SPb., 2005. – 366 s.

5. Ballantyne Julie. *The Distinctive Nature of Music Education and Music Teacher Education* [Web site] / Julie Ballantyne. – P. 1–12. – Access mode : http://eprints.usq.edu.au/904/1/Ballantyne_Distinctive_nature_of_music_education.pdf

6. Dyganova E.A. *Organization a Culture of Self-Education of Music Teachers* / E.A.Dyganova, Z. M. Yavgildina // *International Education Studies* : Published by Canadian Center of Science and Education. – 2015. – Vol. 8, No. 6. – P. 95 –103.

doi:10.5539/ies.v8n6p95

7. Mitina N. *The Problem of Choral Conducting Training of Students of Pedagogical Institutes* / N. Mitina [Web site]. – 2014. – Access mode : <http://www.youngscientistusa.com/archive/1/73/>

8. Pet'ko L.V. *Vzaimodejstvie iskusstv na urokah muzyki v srednej obshheobrazovatel'noj shkole* [Cooperation of arts on the Music lessons in secondary school] / L.V.Pet'ko, E.V.Danilko : Tr. dokl. uchastnikov mezhrespublikanskogo seminarasoveshhanija. – Voroshilovgrad. – 1990. – S. 43–47.

URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8138>

9. Pet'ko L.V. *N.V.Gogol' i muzykal'noe vospitanie shkol'nikov* [Gogol and musical upbringing of pupils] / L.V.Pet'ko, E.V.Danilko // *Tez. dokladov III Gogolevskih chtenij*. – PGPI. – Poltava. – 1990. – S. 68–69.

URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8142>

10. Schwartz Sandra. Predictors of Choral Directors' Voice Handicap [Web site] / Sandra Schwartz. – Access mode : <https://www.questia.com/library/journal/1P3-3457126911/predictors-of-choral-directors-voice-handicap>

Translation of the Title, Name and Abstract to Author's language

УДК 371.124:78](09)(477)

Чжан Лу. Педагогічні умови диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

У статті обґрунтовано педагогічні умови диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах: забезпечення цілепокладальної активності студентів у процесі формування у них мотивів диригентсько-хорової діяльності; активізація музично-професійного мислення у контексті творчої дії та рефлексії; описано активізацію комунікативної виразності засобами оригінального проектування хорової роботи з учнями на уроках та в позаурочний час; представлено реалізацію музично-виконавських та музично-педагогічних умінь; описано ціннісну й технологічну культуру музично-виховної роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі педагогічної практики.

Ключові слова: університет, диригентсько-хорова підготовка, майбутні учителі музичного мистецтва, загальноосвітні навчальні заклади.

Література

1. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А.А.Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – С. 31–39.

2. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / В.Ф.Орлов – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.

3. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О.Сисоева – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

4. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания / Н.Е.Щуркова. – СПб., 2005. – 366 с.

5. Ballantyne Julie. The Distinctive Nature of Music Education and Music Teacher Education [Web site] / Julie Ballantyne. – P. 1–12. – Access mode : https://eprints.usq.edu.au/904/1/Ballantyne_Distinctive_nature_of_music_education.pdf

6. Dyganova E.A. Organization a Culture of Self-Education of Music Teachers / E.A.Dyganova, Z. M. Yavgildina // International Education Studies : Published by Canadian Center of Science and Education. – 2015. – Vol. 8, No. 6. – P. 95 –103.

doi:10.5539/ies.v8n6p95

7. Mitina N. The Problem of Choral Conducting Training of Students of Pedagogical Institutes / N. Mitina [Web site]. – 2014. – Access mode : <http://www.youngscientistusa.com/archive/1/73/>

8. Петько Л.В. Взаимодействие искусств на уроках музыки в средней общеобразовательной школе / Л.В.Петько, Е.В.Данилко // Взаимодействие искусств в духовном развитии школьников : Тр. докл. участников межреспубликанского семинара-совещания 17-19 апреля 1990 г. – Ворошиловград : Редакционно-издательский отдел облполиграфиздата. – 1990. – С. 43–47.

URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8138>

9. Петько Л.В. Н.В.Гоголь и музыкальное воспитание школьников / Л.В.Петько, Е.В.Данилко // Тез. докладов III Гоголевских чтений. – ПГПИ. – Полтава : Изд-во «Полтава». – 1990. – С. 68–69.

URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8142>

10. Schwartz Sandra. Predictors of Choral Directors' Voice Handicap [Web site] / Sandra Schwartz. – Access mode : <https://www.questia.com/library/journal/1P3-3457126911/predictors-of-choral-directors-voice-handicap>

A Phenomenon of Artistic Knowledge in the Context of Modern Musical and Pedagogical Education

Shpitsa Roksolana

*Postgraduate student,
Dragomanov National Pedagogical University (Kyiv, Ukraine)*

Abstract

The purpose of the article is to give the readers some author's stand on a modern musical-pedagogical research sources category "art knowledge"; some interpretations of the category of "knowledge" are given. The aim of the article is to describe the concepts "knowledge", "musical knowledge", "integrated arts knowledge" in modern musical teaching scientific sources.

Definitions of the term "knowledge" are understanding as cultural, cognitive, thesauruses, meaningful, integrative-personal, and pedagogical system. On the other hand, «art knowledge» of the pupils' 7-th-8-th forms in secondary school is shown as a part of their competence, and their world view.

Key words: artistic knowledge, lesson of music, education.

Актуальність дослідження. На сьогоднішній день, суспільство ХХІ століття зацікавлене в тому, щоб зберегти і передати майбутнім поколінням ті знання, які б, у свою чергу, стали основою для формування духовних цінностей, музичного досвіду, толерантності та культури школярів. Безперечно, знання закладають основи формування та розвитку школярів, майбутнього нашої нації. Тому система освіти загалом та загальноосвітня школа зокрема мають ефективно вирішувати складні завдання як навчати, чому навчати, і які знання в результаті отримують школярі. Діти повинні розвиватися через пізнання мистецької спадщини, навчатися і виховуватися на найкращих збірках, так, щоб бути здатними розуміти та примножувати її.

Вище зазначені завдання знайшли своє відображення в державних документах: Національній Доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, Концепції загальної середньої освіти, Концепції художньо-естетичного виховання учнів у навчально-виховних закладах України. В даних документах зазначається, що система навчання в загальноосвітній середній школі покликана забезпечити учнів комплексним вихованням та наданням відповідних знань, що розширюють світогляд, збагачують інтелект і впливають на художньо-естетичне та музичне виховання учнів при ефективному опануванні предметів.

Існує багато полівідтінкових трактувань категорії «знання». Проблематика формування знань у процесі навчання частково розкрита в працях Ю.К.Бабанського, В.В.Давидова, В.В.Краєвського, І.Я.Лернера, М.Н.Скаткіна та цілої плеяди інших науковців. Ці дослідження пов'язані з викладанням основ наук у загальноосвітній школі. Разом з тим, велика кількість висновків мають методичне значення і можуть бути використані також і у музичній педагогіці. Музично-мовні та музичні знання учнів вивчали Н.Царьова [9], І.Бичков [1] та О.Чайковська [12]. Мистецьким знанням студентів вищої школи присвятили свої наукові напрацювання О.Соколова [8] та В.Давидкіна [2].

У мистецькій освіті на сьогоднішній день склалася теоретична та методична база, що існує в рамках традиційного підходу до викладання мистецтва на засадах загальної дидактики, й котра, на нашу думку, має бути переглянута. За останні роки в системі шкільної освіти поступово відбувається інтеграція мистецтв на уроках музики. Створюються нові програми та методичне забезпечення курсу «Музичне мистецтво» та «Мистецтво». Вони вимагають нового підходу до формування мистецьких знань. Наразі науковцем Л.Масол та цілою плеядою дослідників частково розроблені і продовжують розробляються нові програми з музики та їхнє методичне забезпечення як для початкової школи, так і для учнів 5, 6 та 7-х класів. Однак для 8 кл. таких напрацювань бракує.

Як бачимо, поняття «музичні знання» у музично-педагогічних джерелах досліджується широко. Незважаючи на безліч теоретичних і практичних робіт, присвячених організації процесу формування, музичних знань, умінь і навичок, формування їх саме як художніх відбувається через дотичні категорії.

Мета статті – проаналізувати поняття «знання», «музичні знання», «інтегровані мистецькі знання» у сучасних музично-педагогічних наукових джерелах, проаналізувати передові підходи до вивчення категорії «знання» в сфері музично-педагогічної освіти та на основі даного аналізу представити авторське розуміння категорії «мистецькі знання» школярів.

Виклад основного матеріала. Починаючи з кінця XX століття відбувається бурхливий розвиток наукових досліджень у музично-педагогічній галузі. У сфері професійного музичного виконавства музичні знання досліджували Л.Баренбойм,

Н.Дяченко, І.Котляревський, Ю.Полянський. Обґрунтуванню музичних знань та дотичних понять, що сприяють формуванню узагальненого уявлення учнів про музичне мистецтво присвятили свої наукові пошуки Д.Кабалевський, Г.Падалка, Г.Ципіна. Питання теорії та методики музичного виховання школярів розглядали О.Апраксина, П.Халабузарь, В.Попов та О.Ростовський. В історично-педагогічному контексті виділяємо напрацювання О.Михайличенко, а у педагогіці мистецтва – О.Рудницької.

У цьому напрямку потужно працюють і зарубіжні науковці, вивчаючи і визначаючи пріоритети музичної освіти у 21 столітті [13; 114; 15], когнітивну сторону мистецтва широко досліджували представники італійської наукової школи [14].

Передовий український педагог Г.Падалка вивчає поняття знання у контексті мистецької педагогіки. Авторка визначає зміст мистецької освіти як системне поєднання знань художніх творів (фактичного матеріалу), теорії мистецтва, досвіду сприймання мистецтва, критичного ставлення до мистецтва та інтерпретаційних підходів до надбань мистецької спадщини.

Серед сучасних науковців, що вивчали знання молодших школярів на уроках музики виділяємо праці Н.Царьової та О.Чайковської. Так, Н.Царьова свої дослідження присвятила музично-мовним знання молодших школярів, у яких музика і слово є рівноправними і взаємодоповнюють один одного. У свою чергу, поняття «музичних знань» молодших школярів засобами мультимедійних технологій вивчала О.Чайковська. Авторка виділяє три види діяльності при вивчанні музичних знань, які між собою взаємопов'язані: зовнішня практична діяльність, процес пізнання і комунікація. В свою чергу в українському музикознавстві (М.Калашник) та у мистецькій шкільній освіті (Л.Масол) музичні та мистецькі знання розуміють через категорію тезаурус («сховище знань»).

У музичній педагогіці виділяємо наукові дослідження науковців Н.Царьової та О.Чайковської, які вивчали знання молодших школярів на уроках музики. Так, дослідниця Н.О.Царьова, вивчаючи знаково-символічний спосіб освоєння молодшими школярами музично-мовного знання на уроках музики в загальноосвітній школі розглядає дані знання в аспекті педагогічних завдань [9]. В її роботі конкретизується уявлення про музично-мовні знання у зв'язку із засвоєнням їх школярами. Авторка

ставити питання про необхідність розгляду цієї проблеми з позицій внутрішньої та зовнішньої реальності, що є підґрунтям розмежування колективної та індивідуальної форми знання і психологічної обумовленості процесу переходу однієї форми в іншу.

Вивчаючи дану категорію, науковець дійшла висновку, що музично-мовні знання виявляються включеними до широкого дисциплінарного контексту та шукає відповідності в галузі філософії, семіотики, психології, психолінгвістики та музикознавства. Вона вважає, що це дасть змогу по новому досягнути сам феномен музично-мовного знання та визначити орієнтири організації пізнавальної діяльності школярів [10, с. 144]. Науковець наголошує на тому, що в коло тяжіння входить як знання мови (знання «мовних фактів», «мовного матеріалу» музики), так і знання про мову (нормативні уявлення про структурно-функціональні особливості музично-мовних явищ). Дослідження Н.Царьової частково співпадають із науковими напрацюваннями відомого музикознавця М.Калашник, яка визначає музичний тезаурус як знання музики та знання про музику [3]. «Крім того, знання виступають предметом, на який спрямована пізнавальна діяльність школярів» [10, с. 144], тобто знання є також і результатом діяльності. Детально вивчивши напрацювання А.А.Леонтьєва, А.А.Залевської, И.А.Зимної та інших дослідників, які пояснюють природу мовних зв'язків через поняття «колективну та індивідуальну мову», вона адаптує дані положення для галузі музичної теорії. Синтезувавши наукові напрацювання вище зазначених дослідників, авторка визначає свою систему відношень (зв'язків) між знаннями: це і «знання-переживання», які формуються безкінечною множинністю «зліпків» з конкретних мовних фактів музичної дійсності та узагальнення, що виникли на їх основі, а також знання про мову («метамовне знання»), що підсумовує, систематизує найбільш загальні, нормативні характеристики мовних елементів та перетворює їх вже у факти теорії [10, с. 145]. Авторка наголошує на тому, що «наявне знання» трансформується в розряд «особистісного знання», при цьому об'єктивні характеристики першого перетворюються в суб'єктивні здібності людини. Також науковець, вивчаючи питання категорії «знання» використовує оцінку «своє-чуже». У цьому контексті авторка ставить закономірне питання про перехід знання «зовнішнього» у «знання внутрішнє», тобто перехід від «чужого до свого» [10, с. 146].

Українська вчена О. Чайковська, досліджуючи формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання, зазначає, що знання, будучи феноменом культури, має певні закономірності розвитку, які взаємодіють із загальним процесом пізнання, а особливо з тими формами організації й осмислення дійсності, що виробляються культурою [12; 8]. Авторка наголошує, що знання є основним елементом змісту музичної освіти, який вважають результатом пізнання дійсності, законів розвитку мистецтва й особливої сфери художньо-образного мислення, відображенням властивостей речей, предметів і явищ дійсності, що перероблені в категоріях особистісного досвіду» [12].

Тоді як В.Лекторський, зауважує, що процес формування свідомості має в своїй основі три види діяльності. Вони взаємопов'язані між собою: зовнішня практична діяльність, процес пізнання і комунікація [4, с. 177]. Спираючись на цю тезу, О.Чайковська зазначає, що «саме знання, а не інформація, повинні стати предметом особливої уваги при вивченні інформаційного простору, в цілому, і комунікаційних процесів зокрема. Знання мають інформаційну природу і характеризуються такими властивостями: продуктивністю, структурованістю, латентністю. Визначені властивості дозволяють не зводити особистісне знання до прихованого (латентного) і суспільне знання до опредметненого» [12, с. 21].

Акцентуючи свою увагу саме на музичних знаннях, О.Чайковська пише: «...музичні знання виступають одночасно: і як засіб створення загальної картини світу особистості; і як основа її цілісного світогляду; і як інструмент пізнавальної і практичної діяльності» [12]. Тобто автор, як і вітчизняна вчена О.Соколова, про наукові дослідження якої йтиметься нижче, звертає увагу на взаємозалежність знання, пізнання та досвіду. Вона вважає знання основним елементом змісту музичної освіти, розглядаючи проблему формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання, і переконана, що знання – це результат пізнання дійсності, законів розвитку мистецтва й особливої сфери художньо-образного мислення. У них знаходить вираження узагальнений досвід, накопичений у процесі соціально-художньої практики [12, с. 72].

І.Бичковим було встановлено, що системні знання є базою музичної культури. Вони інтегрують її компоненти в єдине ціле, є найважливішою категорією змісту

музичного навчання. Автор розглядає системні знання про музику як основний компонент музичної культури, що має інтегративні якісні характеристики і дозволяє зв'язати в одне ціле різноманітні види музичної діяльності дитини на початковій стадії навчання у музичній школі. Дослідник наголошує, що системні знання покликані акумулювати досвід учнів в різноманітних формах теоретичної та виконавської діяльності в їх взаємозв'язку. А детальне вивчення категорій системних знань про музику з культурологічних позицій показало, що дана категорія має інтегративний характер, яка відображає взаємодію теоретичних понять і образного змісту музичного твору. У навчальному процесі освоєння системних знань про музику зумовлюється своєрідної установкою на формування музичної культури учнів. Зміст же системних знань про музику (музично-теоретичних, музично-історичних, культурологічних) на уроках фортепіано, як зазначає автор, включає виконавський і теоретичний компоненти. У навчальному процесі виконавський компонент тісно пов'язаний з вивченням узагальнених понять [1, с. 118].

У контексті сказаного, В.Давидкіна, вивчаючи художні знання, вміння і навички студентів вищої школи, акцентує увагу на тому, що знання в ієрархії «знання-уміння-навички» (ЗУН) знаходяться принципово на першому місці. Звичайно, в першу чергу тому, що напряду пов'язані з мисленням – можуть існувати у вигляді «чистих» абстракцій і в цій якості фактично стають самим мисленням у будь-якій сфері діяльності [2, с. 107]. Уперше в російську педагогіку мистецтва авторкою було введено наукове поняття «художні знання, вміння та навички» як системи засобів втілення змісту мистецтва, що має в основі алгоритми діалектичної логіки. Науковець зазначає, що художні знання, вміння і навички, відображаючи в собі природу мистецтва і природу художньо-виконавської творчості, є постійно-змінними діяльнісно-психологічними утвореннями і можуть існувати тільки як «єдність у різноманітті». Педагогічними підставами її авторської концепції виступають: спрямованість на загальнолюдський зміст; проникнення в природу художньої творчості; формування художнього мислення. Концепція спрямована на подолання розриву між декларуванням необхідності проникнення у високе призначення мистецтва, розвиваючих завдань художньої освіти і вузьким розумінням формування художніх знань, умінь і навичок як «вузькоспеціальних».

Отже, дослідниця зазначає, що проблема формування художніх знань, умінь і навичок не існує як окрема проблема. Будучи по суті інтегративною, вона отримує змістовність тільки в рамках теорії художньої діяльності, ядро якої – художнє мислення – виступає метою професійної діяльності педагога мистецтва і його підготовки до неї.

У мистецькій педагогіці проблему формування «інтегрованих мистецьких знань» майбутнього вчителя музики у зв'язку з пізнанням розглядає О.Соколова. «У процесі пізнання, – підкреслює науковець, – беззаперечне значення має послідовність: «сприйняття-уявлення-поняття» [8, с. 18]. Дослідниця трактує інтегровані мистецькі знання як «цілісну сукупність відомостей з різних видів мистецтва, яка є результатом спеціально організованої художньо-пізнавальної діяльності з осягнення та узагальнення змісту і внутрішніх поліструктурних взаємозв'язків художніх явищ» [8, с. 18]. Цікавим, на наш погляд є авторський підхід О.Соколової до структурування інтегративних мистецьких знань. Вона поділяє їх на два компоненти. *Перший* включає універсальний понятійно-категоріальний апарат мистецтва та художньо-теоретичні узагальнення. *Другий* складається з «пам'яті емоцій», художніх асоціацій та синестезії [8, с. 91]. Авторка зазначає, що різнобічність художнього навчання нерідко перетворюється на негативну протилежність, розкиданість, розрізненість, слабку координацію окремих дисциплін між собою. Тоді як представники сучасної педагогіки акцентують важливість подолання художньої однобічності суб'єкта мистецької освіти, формування художньої однобічності суб'єкта мистецької освіти, формування його поліхудожньої свідомості на основі інтеграції знань за принципом галузевого взаємодоповнення» [8, с. 5].

Стосовно викладеного вище, нашу увагу привернула стаття Л.В.Петько присвячена взаємодії іноземної мови (за професійним спрямуванням) у процесі професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів, коли у навчальному середовищі відбувається поєднання загальної (вивчення іноземної мови), виховної і професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів до діяльності за обраною спеціальністю, тобто створюється синтетично-діалогічна парадигма навчання [7].

У шкільній мистецькій освіті категорію «знання» розглядає вітчизняний провідний науковець Л.Масол через призму дотичного поняття «тезаурус». Вбачаючи

у мистецькому тезаурусі фактор інтеграції знань, вона визначає його як сукупність понять у певній галузі знань; сховище, досвід людини. Під досвідом людини (учня) науковець виділяє сукупність понять, образів, операцій, смислових зв'язків, а також словник цих основних понять. Науковець зазначає, що у педагогіці тезаурус виконує роль інформаційної основи навчання. Збільшення ж обсягу інформації, засвоєння нових знань повинно супроводжуватися ускладненням і навчального тезаурусу – «своєрідного компаса-орієнтира школярів у безмежному морі художніх понять і термінів, які так чи інакше звучать на шкільних уроках мистецтва та поза ними» [5, с. 43].

Таким чином, у сучасних музично-педагогічних наукових джерелах категорія мистецьких знань та дотичних до них понять розкривається за допомогою наступних визначень, які характеризують даний феномен як: 1) *основний елемент* змісту музичної освіти, результат пізнання дійсності, законів розвитку мистецтва й особливої сфери художньо-образного мислення, відображенням властивостей речей, предметів і явищ дійсності, що перероблені в категоріях особистісного досвіду (О.Соколова); 2) *якість предмету*, на який спрямована пізнавальна діяльність школярів, тобто знання є і результатом діяльності (Н.Царьова); 3) *феномен культури*; основний зміст музичної освіти; засіб створення загальної картини світу особистості, основа її цілісного світогляду, інструмент пізнавальної і практичної діяльності (О.Чайковська, Paolo Legrenzi, Alessandra Jacomuzzi [14, с. 138]); 4) *система засобів* втілення змісту мистецтва, що має в основі алгоритми діалектичної логіки (В.Давидкіна); 5) *база музичної культури*, що покликана акумулювати досвід учнів у різноманітних формах теоретичної та виконавської діяльності в їх взаємозв'язку; та підстава, яка інтегрує всі компоненти в єдине ціле; найважливіша категорія змісту навчання (І.Бичков); 6) *сукупність понять* у певній галузі науки (Л.Масол, М.Калашник); 7) *цілісна сукупність відомостей* з різних видів мистецтва, яка є результатом спеціально організованої художньо-пізнавальної діяльності з осягнення та узагальнення змісту і внутрішніх поліструктурних взаємозв'язків художніх явищ; результат діяльності (О.Соколова);

Аналіз вищезазначених визначень поняття «знання» у музично-педагогічних дослідженнях передових науковців дає змогу нам виділити наступні підходи розгляду

даної категорії. Серед них виділяємо: 1) *культурологічний* (О.Чайковська, І.Бичков); 2) *когнітивний* (О.Соколова, О.Чайковська, Marco De Michelis, Sarat Mahara [14]); 3) *тезаурусний* (Л.Масол, М.Калашник опосередковано розглядають поняття «знання» через дотичну категорію «тезаурус»); 4) *змістовий* (О.Чайковська, О.Соколова, І.Бичков); 5) *інтегративно-особистісний* (О.Чайковська, О.Соколова, І.Бичков, В.Давидкіна); 6) *системний* (В.Давидкіна, І.Бичков).

Отже, можемо зазначити, що наукові визначення даного поняття є полівідтінковими, оскільки один і той же дослідник може бути представником різних підходів. Це підтверджує широку різноманітність вище зазначених підходів. Аналіз та узагальнення наведених формулювань про поняття «знання» дає нам змогу визначити «мистецькі знання» не лише як сукупність певної інформації (знань), а як їхню систему в галузі мистецтва, що міститься у свідомості учнів і є складовою їхньої компетентності, їхньої картини світу. А набуття мистецьких знань – це процес особистісного розвитку школяра, де формування, зміна й інтеграція багатьох компонентів поетапно ведуть до більш високого ступеня засвоєння мистецьких знань. Ми вважаємо, що питання мистецьких знань учнів 7–8 класів у сфері середньої освіти має певні прогалини, а відтак становить перспективи для нашого подальшого дослідження у сфері мистецтва та музичної педагогіки.

Висновки. Узагальнення формулювань поняття «знання» дає нам змогу визначити «мистецькі знання» не лише як сукупність певної інформації (знань), а як їхню систему в галузі мистецтва, що міститься у свідомості учнів і є складовою їхньої компетентності. А набуття мистецьких знань – це складова інтегрована процесу особистісного розвитку школяра, що супроводжується накопиченням емоційно-чуттєвого та художньо-естетичного досвіду, результатом чого є формування мистецької картини світу.

References

1. Bychkov I.E. *Problema osvoyeniya sistemnih znaniy o musike nachalnoy stadiy obucheniya* [The problem of development of the system of knowledge about music in the early learning stages] [Electronic resource]: diss. ... kand.ped.nauk: 13.00.02 / I.E.Bychkov. – M., 2003. – 139 s.

2. Davydkyna V.V. *Hudozhestvennyye znanya, umenyya i navyky v profesionalnoy deyatel'nosti pedahoha iskusstva* [Artistic knowledge and skills in the professional activity of the Art teacher] : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / V.V.Davydkyna. – M., 2004. – 154s.

3. Kalashnik M.P. *Musicalniy thesaurus compositora: aspecty vyvchennya: monograph* [Music Thesaurus: studying aspects] [Web site] / M.P.Kalashnyk. – 2010. – 251 p. – Access mode : 94.158.144.72/opac/index.php?url=/notices/index/IdNotice:179779/

4. Lektorskiy V.A. *Subyekt, object, poznanye* [Subject, Object, and Knowledge] / V.A. Lektorskiy. – M. : Nauka, 1980. – 359 s.

5. Masol L.M. *Theoretiko-methodologichny zasady integrovanoho navchannya mystetstva* [Theoretical and methodological principles of integrated Art teaching] / L.M.Masol. – Access mode : <http://refdb.ru/look/3377390-pall.html>

6. Padalka G.M. *Uchitel, musika i dity* [Teacher, music, and children] / Galina Nikitichna Padalka. – K. : Music Ukraine, 1982. – 144 s.

7. Pet'ko L.V. *Vyhovnyj i profesijnyj aspekty muzychno-pedagogichnoi' sprjamovanosti navchannja inozemnoi' movy studentiv VNZ u systemi muzychno-pedagogichnoi' osvity* [Educational and professional aspects of music-pedagogical orientation of foreign language teaching for students in the system of music-pedagogical training] / Muzyka ta osvita : naukovo-metod.zhurnal / zasn. MON Ukrai'ny, NAPN Ukrai'ny, Kyi'vs'ka dytjacha akademija mystectv ; gol.red. L.M.Masol. – Kyi'v : Pedagogichna dumka, 2013. – № 3. – C. 14–18.

URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7872>

8. Sokolova O.V. *Methodichny osnovy integratziyi mystetzkych znany u pidhotovtsi maybutnich uchyteliv muzyky i chudozhnoyi kultury* [Methodical bases of art knowledge integration in training future Music and Art teachers'] : diss. ... kand. ped.nauk: 13.00.02 / Sokolova V.O. – K., 2004. – 212 s.

9. Tsaryova N.A. *Znakovo-symvolicheskiy sposob osvoeniya mladshimy shkolnikamy musicalno-yazikovoho znaniya* [Sign-symbolic method of understanding by younger schoolchildren musical language knowledge (based on music lessons in secondary school)] (based on music lessons in secondary school): avtoref.dis. ... kand.ped.nauk: 13.00.01 / Tsaryova Natalia Alexandrovna. - Izhevsk, 2012. –23 s.

10. Tsaryova N.A. *Categoriya "musicalno-yazikove znaniye" v aspekte pedagogicheskikh zadach* [The category of "music and language knowledge " in the way of pedagogical problems] /N.A.Tsareva // Theory and Practice of Community Development / National education. – Pedagogy. – M., 2011. – Vyp.6. – S.144–146.

11. Tsypina G.M. *Obuchenie na fortepiano* [Learn to play piano] / G.M.Tsipina. – 1984. – 176 s.

12. Tchaikovska O. *Formuvannya musichnykh znany molodshyh shkolnyariv zasobamy multymedynnykh technologii navchannya* [Musical knowledge of primary pupils' formation by means of multimedia teaching technologies] : diss. ...kand.ped.nauk: 13.00.02. / O.Chaykovska. – K., 2001. – 207 s.

13. Abeles Harold F. Foundations of Music Education / Harold F. Abeles, Charles Hoffer, Robert H. Klotman. – Publisher : Schirmer. – 2-nd Ed., 1994. – 432 p.

14. Art as a Thinking Process. Visual Forms of Knowledge Production [Web site] : Transl. in English: Bennet Bazalgette, Giuliana Racco; Eds. Mara Ambrožič, Angela Vettese. – Sternberg Press : Berlin, 2013. – 268 p. – Access mode : <http://www.elia-artschools.org/images/products/110/art-as-a-thinking-process-visual-forms-of-knowledge-production.pdf>

15. Choksy Lois. Teaching Music in the Twenty-First Century. / Lois Choksy, Robert M. Abramson, Avon E. Gillespie. – Publisher : Pearson. – 2nd Ed., 2000. – 360 p.

Translation of the Title, Name and Abstract to the Author's Language

УДК 37.016:78

Шпіца Р.І. Феномен мистецьких знань у контексті сучасної музично-педагогічної освіти.

У статті проаналізовано передові підходи до вивчення категорії «знання» у сфері музично-педагогічної освіти. Розглянуто поняття «мистецькі знання» у вітчизняній та зарубіжній сучасній науковій літературі. Представлено авторське трактування даного поняття.

Ключові слова: мистецькі знання, урок музики, музична освіта.

Бібліографія

1. Бычков И.Э. Проблема освоения системных знаний о музыке на начальной стадии обучения [Электронный ресурс]: дис. ... канд.пед.наук: спец.13.00.02/И.Э.Бычков. – М., 2003. – 139с.

2. Давыдкина В.В. Художественные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности педагога искусства: дис. ...канд.пед.наук: 13.00.08/ В.В.Давыдкина – М., 2004. – 154 с.

3. Калашник М.П. Музичний тезаурус композитора: аспекти вивчення : монографія [Електронний ресурс] / М.П.Калашник. – 2010. – 251 с. – Режим доступу. – 94.158.144.72/opac/index.php?url=/notices/index/IdNotice:179779/

4. Лекторский В.А. Субъект, объект, познание/ В.А.Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 359 с.

5. Масол Л.М. Теоретико-методологічні засади інтегрованого навчання мистецтва [Електронний ресурс] / Л.М.Масол. – Режим доступу – <http://refdb.ru/look/3377390-pall.html>

6. Падалка Г.М. Учитель, музыка, діти / Галина Микитівна Падалка. – К. : Музична Україна, 1982. – 144 с.

7. Петько Л.В. Виховний і професійний аспекти музично-педагогічної спрямованості навчання іноземної мови студентів ВНЗ у системі музично-педагогічної освіти / Л.В.Петько

// Музика та освіта : науково-метод.журнал / засн. МОН України, НАПН України, Київська дитяча академія мистецтв ; гол.ред. Л.М.Масол. – Київ : Педагогічна думка, 2013. – № 3. – С. 14–18.

URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7872>

8. Соколова О.В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Соколова Ольга Валеріївна.– К., 2004. – 212 с.

9. Царёва Н.А. Знаково-символический способ освоения младшими школьниками музыкально-языкового знания (на материале уроков музыки в общеобразовательной школе): автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Царёва Наталия Александровна. – Ижевск, 2012. – 23 с.

10. Царёва Н.А. Категория «музыкально-языковое знание» в аспекте педагогических задач / Н.А.Царева // Теория и практика общественного развития / Народное образование. Педагогика. – М., 2011. – Вып. 6. – С. 144 – 146.

11. Цыпина Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М.Цыпина. – 1984. – 176 с.

12. Чайковська О. Формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.Чайковська – К., 2001. – 207 с.

13. Abeles Harold F. Foundations of Music Education / Harold F. Abeles, Charles Hoffer, Robert H. Klotman. – Publisher : Schirmer. – 2-nd Ed., 1994. – 432 p.

14. Art as a Thinking Process. Visual Forms of Knowledge Production : Transl. in English Bennet Bazalgette, Giuliana Racco; Ed. Mara Ambrožič, Angela Vettese. – Sternberg Press : Berlin, 2013. – 268 p.

15. Choksy Lois. Teaching Music in the Twenty-First Century 2nd Ed. / Lois Choksy, Robert M. Abramson, Avon E. Gillespie. – Publisher : Pearson, 2000. – 360 p.

Organizational Forms of Self-Government of Ukrainian Peasants in the Early XXth Century

Svitlana Markova, Candidate of Historical Sciences

*Khmelnytskyi Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education,
Ukraine*

Abstract

The article analyzes the basic organizational forms of self-government of Ukrainian peasants (rural community, meeting, public meeting, peasant associations, "communal work") in the context of the paracivil peasant society formation that existed before the establishment of the communist regime in Ukraine.

Keywords: peasants, community, rural community, meeting, paracivil peasant society.

Сучасна Україна переживає складний процес суспільної трансформації, формування демократичної держави і громадянського суспільства. Відбуваються істотні зміни у суспільних відносинах, які спрямовані на творення української політичної (громадянської) нації.

Актуальність теми дослідження можна пояснити недостатнім відображенням окремих проблем, які пов'язані зі знищенням елементів громадянського суспільства на селі або парагромадянського селянського суспільства, яке, на думку авторки, побутувало до колективізації сільського господарства та Голодомору 1932–1933 рр. Парагромадянське селянське суспільство (пара- (грец. *para*) – префікс, що означає суміжність, близькість, схожість) можна ідентифікувати як систему соціально-територіальних зв'язків і відносин між селянами, що склалася в процесі історичного розвитку, підтримувалася за допомогою звичаїв, традицій, норм звичаєвого права, законів, була інституціоналізована перш за все через громаду, сход, віче-сход, толоку, "сімейну спілку" і характеризувалася громадським самоврядуванням, громадською взаємодопомогою, діяльністю громадських добровільних організацій (селянські спілки, земельні товариства та ін.). Парагромадянське селянське суспільство виявилось спроможним чинити супротив комуністичному режимові у роки тотального одержавлення села, було знищене у роки колективізації та Голодомору.

Завдання дослідження: проаналізувати основні організаційні форми самоврядності українських селян у контексті формування парагромадянського селянського суспільства, яке побутувало до колективізації сільського господарства в Україні.

На початку ХХ ст. до складу Російської імперії входило близько 80 % українських етнічних земель. У статті будемо вживати назву Україна щодо етнічних українських земель, котрі знаходилися під владою Російської імперії та були визначені III Універсалом Української Центральної Ради (листопад 1917 р.), як-от: Волинська, Київська, Катеринославська, Подільська, Полтавська, Таврійська (без Криму), Харківська, Херсонська, Чернігівська губернії.

В Україні на початку ХХ ст. переважало дрібне індивідуальне селянське господарство, у якому сім'я була основним виробничим осередком. Напередодні революційних подій 1917 р. частка сільського населення України коливалася в межах 89 %. Цей показник був вищий приблизно на 50 %, ніж у Франції, Німеччині, Великобританії, що засвідчує аграрний уклад життя та економіки переважної частини українського населення.

Особливостями землекористування та землеволодіння в українських селах на початку ХХ ст. були: відсутність зрівнялівки при користуванні землею в общинах; тяжіння до особистих форм володіння землею; створення хуторів та відрубів на засадах приватного володіння землею; отримання додаткових коштів завдяки різним видам домашнього виробництва, торгівлі надлишками продукції родинного господарства, сезонним заробіткам; можливість та бажання збільшити, зокрема за рахунок купівлі, кількість землі, навіть незважаючи на високу ціну. О. Ресент та О. Сердюк слушно наголошують на впливі європейського права і практики землекористування на українських землях з часів перебування у складі Литовської держави і Речі Посполитої¹.

На початку ХХ ст. українські села займали значно більший простір, ніж села в Західній Європі. У 1918 р. австрійський офіцер зі штабу групи ерцгерцога Вільгейма фон Габсбурга – “Вишиваного” зауважував, що українські селяни дуже працьовиті,

¹ Історія українського селянства : Нариси в 2-х т. / НАН України; Ін-т історії України / [В. А. Смолій (відп. ред.)]. – К. : Наук. думка, 2006. – Т. 1. – 2006. – С. 390.

якісно обробляють поля, навіть незважаючи на те, що їх стан, у сенсі землеволодіння, є невизначеним².

На думку П. Кононенка, саме козацтво стало хребтом, феноменом структуроутворення народного організму і з цієї причини постало творцем і носієм нової якості ідей³. В основі прагнень до відновлення козацького ладу і переведення у козаки М. Грушевський вбачав, окрім козацької традиції, сподівання соціально-економічного характеру (звільнення від кріпацької залежності, податків, рекрутчини)⁴. Відомий український історик також погоджувався із переконаннями М. Костомарова, що “Україна не любила ні царя, ні пана”⁵. На думку С. Томашівського, українським селянам був притаманний брак поваги до влади, а також зазначав, що часто саме місцеві еліти сприяли тому, щоб господарі перетворювалися на наймитів⁶.

Важливим аспектом життєдіяльності села, як соціально-територіальної спільноти, було функціонування громад. Українська громада пройшла еволюцію від господарської, адміністративно-територіальної одиниці до соціального інституту (від громад князівських сіл і посадів давньоруських міст, громад-волостей, дворищних громад, дольових та подворищних громад багатодвірних сіл до сільських громад ХІХ – початку ХХ ст.). У першій половині ХІХ ст. сільська громада (особливо серед кріпосних селян) виконувала управлінсько-виконавські, організаційно-господарські, юридичні, державно-фіскальні, соціальні та інші функції⁷. Після селянської реформи 1861 р. громада була юридично затверджена в законодавстві. На думку С. Борисевича, через визнання громад було легітимізовано доволі демократичні селянські структури⁸. Українські громади, що створювалися на перетині різних правових культур були більш демократичними селянськими структурами у порівнянні з російськими общинами. Т. Єфименко пише про те, що в Україні общинна форма землеволодіння

² ЦДІАЛ, ф. 760, оп. 1, спр. 13, арк. 1.

³ Кононенко П. Національна ідея, нація, націоналізм : Монограф. – К., 2006. – С. 106.

⁴ Грушевський М. С. Рух політичної і суспільної української думки в ХІХ столітті // Твори : у 50 томах / Редкол. : П. Сохань, Я. Дашкевич, І. Гирич та ін.; Голов. ред. П. Сохань. – Львів : “Світ”, 2002. – Т. 1. Серія “Суспільно-політичні твори (1894–1907)”. – С. 398.

⁵ Грушевський М. С. З старого і нового // Твори : у 50 томах. – Т. 4. Кн. І. – 2007. – С. 8.

⁶ ЦДІАЛ, ф. 368, оп. 1, спр. 47, арк. 8.

⁷ Філінюк А. Г. Правобережна Україна наприкінці ХVІІІ – на початку ХІХ століття: тенденції розвитку і соціальні трансформації: монографія / А. Г. Філінюк. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С. 313;

⁸ Борисевич С. О. Законодавче регулювання поземельних відносин у Правобережній Україні (1793–1886 роки): монографія / С. О. Борисевич. – К. : Вид-во НАДУ, 2007. – С. 194.

перероджується у громаду, яка залишає домогосподарям повну свободу, бо “громада вважає себе не правомочною посягати на величину особистої власності кожного господаря”⁹. На думку О. Приймака, термін “община” на півдні України використовувався переважно в офіційній документації, селяни застосовували замість нього визначення “громада”. Науковець вважає, що община (громада) у цьому регіоні була одночасно економічним об’єднанням та найнижчою адміністративною одиницею, що дозволяє її характеризувати як державний інститут¹⁰.

Громади Правобережної України формувалися в юридичному просторі правової культури Речі Посполитої, в основі якої лежав концепт недоторканності приватної власності. Ідеї російської абсолютної монархії про необов’язковість гарантування державою приватних прав власності формували інше ставлення до приватної власності. Часто це призводило до того, що громада могла приймати рішення, що суперечили законам імперії, могла не визнати присланого старосту, священика та обрати своїх¹¹. Наприклад, у 1902–1907 рр. українські селяни виявили неабияку агресію та рішучість у захисті власних інтересів, активно бойкотували роботи в економіях, намагалися змінювати сільську та волосну владу, часто свої дії легітимізували присудом сходу, втілюючи волю громади, страйкували (вимоги переважно стосувалися збільшення поденної плати для чоловіків)¹². Н. Мірза-Авакянц писала, що “в лавах селян здавна жила певність, що вони ще за кріпацтва встигли відробити землю, яку силою захопили поміщики, а тому вона належить їм”¹³. М. Грушевський писав, що торгівля землею “всім даною” для частини українських селян асоціювалася з торгівлею людьми та вважалася беззаконним ділом. Історик вважав, що такі переконання селян з’явилися з

⁹ Ефименко Т. Обычное право украинского народа / Т. Ефименко // Украинский народъ въ его прошломъ и настоящемъ / Подъ редакціей Ф. К. Волкова, М. С. Грушевскаго, М. М. Ковалевскаго, Ф. Е. Корша, А. Е. Крымскаго, М. И. Туганъ-Барановскаго и А. А. Шахматова. – Петроградъ: Типографія т-ва “Общественная польза”, 1916. – Т. II. – С. 652–653.

¹⁰ Приймак О. М. Соціальна трансформація південноукраїнської селянської общини наприкінці XIX – початку XX століття. – Вип. XXV. – С. 59; 61.

¹¹ Попович М. Нарис історії культури України. – К.: АртЕк, 2001. – С. 420.

¹² Державний архів Хмельницької області (далі ДАХМО), ф. 789, оп. 1, спр. 34, арк. 5.

¹³ Мірза-Авакянц Н. Селянські розрухи на Україні 1905–1907 року / Н. Мірза-Авакянц. – Х.: Держвидав України, 1925. – С. 47.

подачі Л. Толстого та Т. Шевченка¹⁴. Вирубку лісів селяни також часто пояснювали так: “Ліс Бог дав для кожного, що саме виростало, то взяти не гріх”¹⁵.

На початку ХХ ст. саме сходи найчастіше чинили опір всебічному підпорядкуванню адміністративним органам. Сход обирав посадових осіб села (сільського старосту, збирача податків, наглядача хлібних запасів та ін.). Активізація діяльності сходів на початку ХХ ст. корелювалася з приростом населення, збільшенням дворів та частки молоді на селі. У 1902–1907 рр. на сходах ухвалювали вимоги до землевласників, обирали представників для переговорів із поміщиками, управителями, брали розписки від землевласників, що ті будуть дотримуватися вимог. Щоб протриматися до кінця страйку на сходах приймали рішення про взаємодопомогу грошми та хлібом.

Після зречення гетьманським урядом влади, вступу до Києва Директорії було відновлено Українську Народну Республіку. У грудні 1918 р. активно дискутувалося питання про важливість функціонування громад, які мали контролювати внесення податків, вчасний засів, приймати рішення в першій інстанції про позбавлення земельної ділянки тих, які не приступили до засіву. Культурні господарства, які не підлягали поділу, віддавали у користування громад. На сільські громади та добровільно утворені товариства хліборобів покладали відповідальність за порядкування землею. У рукописному варіанті Інструкції про порядок наділення трудового населення УНР землею в користування (березень 1919 р.) за підписом народного міністра земельних справ М. Шаповала на розсуд сільських громад віддавалося питання “про пониження норми” землекористування за умови відсутності зайвих земель, саме громади мали виносити “приговор на пониження норми”¹⁶. Протягом 1919–1920-х рр. Директорією було створено комісію при Міністерстві внутрішніх справ “по виробленню Статуту про організацію губерніальної, повітової і волосної влади” та прийнято закон “Про верховне тимчасове управління”, відповідно до яких скасовувалися стани, основою державності проголошувалися громади. Громаду ідентифікували як одиницю самоврядування, а віче-сход – як розпорядчий орган громади (сход громади складався з

¹⁴ Грушевський М. С. “Святі права” / М. С. Грушевський // Твори: у 50 томах. – Т. 4. Кн. І. Серія “Суспільно-політичні твори (доба Української Центральної Ради березень 1917 – квітень 1918)”. – 2007. – С. 129.

¹⁵ Мірза-Авакянц Н. Селянські розрухи на Україні 1905–1907 року. – С. 19.

усіх мешканців, які перебували на терені громади не менше одного року, були громадянами УНР та віком не менше 20 років). Кожна заселена місцевість, яка мала 30 дворів або 150 душ населення, складала громаду і повинна була мати установлене законом громадське управління, яке утримується коштом громади, місцевості з меншою кількістю мали долучатися до суміжних громад. Населенні пункти, що налічували 1 000 душ поділялися на 2 або більше громад. Громади мали виконувати такі функції, як обслуговування загальнодержавних потреб, допомога у веденні власного громадського господарства, можливість відстоювання власних інтересів через громаду. Громади мали опікуватися справами благоустрою, економіко-господарськими, культурно-просвітніми, продовольчими, освітніми, облаштуванням громадських садків, ставів, колодязів, каналізацій, допомогою місцевому хліборобству тощо. Громадське управління складалося зі старости громади, який мав стояти на сторожі прав громадян, його заступника, скарбника-збирача, громадського писаря, десятників (мали призначатися на кожні 25 дворів, виконувати натуральні повинності). Старосту, заступника старости, зборщика мали обирати на сході громади таємним голосуванням, терміном на 1 рік, неграмотні особи могли бути обрані лише у виняткових випадках. Прийнятими вважалися лише ті постанови, що зібрали не менше половини голосів. Голову сходу мали обирати на один рік¹⁷.

У 1917 р. М. Ковалевський одним із перших задекларував необхідність створення селянських спілок в Україні. Створена у 1917 р. Всеукраїнську селянську спілку було утворено у квітні 1917 р. у Києві на з'їзді діячів українського села, на якому було представлено 18 місцевих селянських спілок¹⁸. На I Всеукраїнському селянському з'їзді було обрано Центральний комітет Селянської спілки. Головою ЦК Селянської спілки було обрано М. Ковалевського, до його складу також увійшли М. Стасюк, П. Христюк, І. Пугач та ін.¹⁹. Селяни об'єднувалися у селянські спілки з метою захисту своїх інтересів, можливості придбання сільськогосподарського реманенту, закупівлі насіння, щоб можна було “прожити з малого шматка”, щоб коли

¹⁶ ДАХМО, ф. Р. 3025, оп. 1, спр. 1, арк. 2.

¹⁷ ЦДІАЛ, ф. 760, оп. 1, спр. 23, арк. 2-29; 32-34; 43-47.

¹⁸ Історія українського селянства: Нариси в 2-х т. – Т. 1. – С. 528.

¹⁹ Грушевський М. С. Українська Центральна Рада й її Універсали: перший і другий // Твори : у 50 томах / М. С. Грушевський; Редкол. : П. Сохань, Я. Дашкевич, І. Гирич та ін.; Голов. ред. П. Сохань. – Львів :

“хто став калікою або помер, його діти не побиралися”. Спілки також мали вирішити важливу проблему підвищення продуктивності праці в умовах малоземелля. Селоспілка повинна була створюватися на сільському сході. З-поміж себе селяни обирали організаційну комісію у складі 5 осіб, комісія збирала гроші та реєструвала статут²⁰. У травні 1917 р. на засіданні Зінківського волосного комітету Полтавської губернії було ухвалено постанову, що “українці не повинні йти з Всеросійським селянським союзом, а утворити український козакий та селянський союз”²¹. У 1919 р. Українська селянська спілка мала осередки в більшості українських сіл. Створення та активна діяльність селоспілок дозволяють виокреми їх як важливі елементи парагромадянського селянського суспільства.

Важливою громадською інституцією у селян була толока (як різновид повинності була ліквідована в першій половині XIX ст.). До толоки ставлення українських селян було позитивним завжди, адже без сторонньої допомоги не обходилася переважна більшість господарств. Толокою допомагали потерпілим від стихійного лиха, будували хати, удобрювали землю, копали ставки, криниці, мостили дороги.

Отже, сільське самоврядування на початку XX ст. було представлене такими соціальними інституціями, як сільські громади (створювалися на перетині різних правових культур, мали регіональні відмінності, відрізнялися від російських общин наявністю ментального концепту приватної власності), сільські сходи, (основний орган самоврядування, первинна інституція суспільної діяльності), селянськими спілками, традиційною громадською інституцією взаємодопомоги – “толокою”. Сільська громада, сход-віче, селянські спілки були ключовими, багатофункціональними соціальними інститутами українського парагромадянського селянського суспільства, їх діяльність зберігала ідентичність українського етносу. Становлення комуністичної системи призвело до відриву України від європейської моделі політичного й

Світ, 2002 – Т. 4. Кн. I. Серія “Суспільно-політичні твори (доба Української Центральної Ради березень 1917 – квітень 1918)”. – 2007. – С. 187; 370.

²⁰ Селянська спілка і як її заснувати // Село. – 1918. – № 50. – С. 6–7.

²¹ Лозовий В. С. Формування селянських спілок в Україні після лютневої революції 1917 р. / В. С. Лозовий // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка : збірник / М-во освіти і науки України, Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т. – 2009. – Т. 19 : Історичні науки. На пошану академіка В. А. Смолія. – С. 300–307.

економічного розвитку, законсервувало процес появи громадянського суспільства в Україні на довгі роки.

References

1. *Istoriia ukrains'kogo selianstva : Narisi v 2-kh t.* [History of Ukrainian peasantry: Essays in 2 vols.] / NAN Ukraïni; In-t istoriï Ukraïni / [V. A. Smolii (vidp. red.)]. – K. : Nauk. dumka, 2006. – T. 1. – 2006. – С. 390.
2. CDIAL, f. 760, op. 1, spr. 13, ark. 1.
3. Kononenko P. *Natsional'na ideia, natsiia, natsionalizm* [national idea, nation, nationalism]: Monograf. – K., 2006. – S. 106.
4. Grushevs'kii M. S. *Rukh politichnoi i suspil'noi ukrains'koï dumki v XIX stolitti // Tвори : u 50 tomakh* [Rukh movement Ukrainian political and social thought in the nineteenth century // Works: 50 volumes] / Redkol. : P. Sokhan', Ia. Dashkevich, I. Girich ta in.; Golov. red. P. Sokhan'. – L'viv : “Svit”, 2002. – T. 1. Seriia “Suspil'no-politichni твори (1894–1907)”. – S. 398.
5. Grushevs'kii M. S. *Z starogo i novogo // Tтвори : u 50 tomakh.* [From the old and the new // Works: in 50 volumes] – T. 4. Kn. I. – 2007. – S. 8.
6. CDIAL, f. 368, op. 1, spr. 47, ark. 8.
7. Filiniuk A. G. *Pravoberezhna Ukraïna naprikintsi XVIII – na pochatku XIX stolittia: tendentsii rozvitku i sotsial'ni transformatsii: monografiia* [Right-Bank Ukraine late eighteenth - early nineteenth century: trends and social transformation: monograph]/ A. G. Filiniuk. – Kam'ianets'-Podil'skii : Aksioma, 2010. – S. 313;
8. Borisevich S. O. *Zakonodavche reguliuvannia pozemel'nikh vidnosin u Pravoberezhnii Ukraïni (1793–1886 roki): monografiia* [Legislative regulation of land relations in Right-Bank Ukraine (1793-1886 years): monograph]/ S. O. Borisevich. – K. : Vid-vo NADU, 2007. – S. 194.
9. Efimenko T. *Obychnoe pravo ukrainskogo naroda* [Customary Law of the Ukrainian people] / T. Efimenko // *Ukrainskii narod v ego proshlom i nastoiashchem* [Ukrainian people in their past and present]/ *Pod redaktsiei* [editors] F. K. Volkova, M. S. Grushevskago, M. M. Kovalevskago, F. E. Korsha, A. E. Krymskago, M. I. Tugan"-Baranovskago i A. A. Shakhmatova. – Petrograd : Tipografiia t-va “Obshchestvennaia pol'za”, 1916. – T. II. – S. 652–653.
10. Priimak O. M. *Sotsial'na transformatsiia pivdennoukraïns'koï selians'koï obshchini naprikintsi XIX – pochatku XX stolittia.* [Social Transformation south Ukrainian peasant communities in the late XIX - early XX century] – Vip. XXV. – S. 59; 61.
11. Popovich M. *Naris istoriï kul'turi Ukraïni.* [Essay on the History of Culture of Ukraine] – K. : ArtEk, 2001. – S. 420.
12. *Derzhavnii arkhiv Khmel'nits'koï oblasti (dali DAKhmO)* [State Archive of Khmelnytsky region (hereinafter DAHO)], f. 789, op. 1, spr. 34, ark. 5.

13. Mirza-Avakiants N. *Selians'ki rozrukhi na Ukraïni 1905–1907 roku* [Peasant devastation in Ukraine in 1905-1907 year] / N. Mirza-Avkians. – Kh. : Derzhvidav Ukraïni, 1925. – S. 47.
14. Grushevs'kii M. S. “*Sviati prava*” [“Sacred right”] / M. S. Grushevs'kii // *Tvori: u 50 tomakh*. [Works: in 50 volumes]– T. 4. Kn. I. Seriia “*Suspil'no-politichni tvori (doba Ukraïns'koï Tsentral'noï Radi berezen' 1917 – kviten' 1918)*”. – 2007. – S. 129.
15. Mirza-Avakiants N. *Selians'ki rozrukhi na Ukraïni 1905–1907* [Peasant devastation in Ukraine in 1905-1907 year] / N. Mirza-Avkians. – Kh. : Derzhvidav Ukraïni, 1925. – S. 19.
16. *DAKhMO* [State Archive of Khmelnytsky region], f. R. 3025, op. 1, spr. 1, ark. 2.
17. CDIAL, f. 760, op. 1, spr. 23, ark. 2-29; 32-34; 43-47.
18. *Istoriia ukraïns'kogo selianstva: Narisi v 2-kh t.* [History of Ukrainian peasantry: Essays in 2 vols.] – T. 1. – S. 528.
19. Grushevs'kii M. S. *Ukraïns'ka Tsentral'na Rada i ïi Universali: pershii i drugii* [Ukrainian Central Rada and its Universals: first and second] // *Tvori : u 50 tomakh* [Works: 50 volumes] / M. S. Grushevs'kii; Redkol. : P. Sokhan', Ia. Dashkevich, I. Girich ta in.; Golov. red. P. Sokhan'. – L'viv : Svit, 2002 – T. 4. Kn. I. Seriia “*Suspil'no-politichni tvori (doba Ukraïns'koï Tsentral'noï Radi berezen' 1917 – kviten' 1918)*”. – 2007. – S. 187; 370.
20. *Selians'ka spilka i iak ïi zasnuvati* [Peasant Union and how to establish]// Selo. – 1918. – № 50. – S. 6–7.
21. Lozovii V. S. *Formuvannia selians'kikh spilok v Ukraïni pislia liutnevoï revoliutsii 1917 r.* [Formation of the peasants in the Ukraine after the February 1917 revolution.]/ V. S. Lozovii // *Naukovi pratsi Kam'ianets'-Podil's'kogo natsional'nogo universitetu im. I. Ogienka : zbirnik / M-vo osviti i nauki Ukraïni, Kam'ianets'-Podil's'kii derzh. ped. un-t. – 2009. – T. 19 : Istorichni nauki. Na poshanu akademika V. A. Smoliia. – S. 300–307.*

Translation of the Title and Name to the Author's Language

Організаційні форми самоврядності українських селян на початку ХХ ст.

Світлана Маркова, кандидат історичних наук

*доцент кафедри теорії та методик соціально-гуманітарних дисциплін
Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.*

Manuscript Guidelines

1. All submitted papers **must** contain the Title, Name of author(s), Affiliation (if any), Abstract and List of References (Literature) **written in English**. The Abstract must count not less than 100 and not more than 300 words and must be the good representation of your article. Optionally paper may also contain this information duplicated in another language.
2. **Font faces**. Arial, Times, Times New Roman, Courier New and Helvetica.
3. **Language**. You may use any language for your paper text, however English is MUCH preferable.
4. **Title**. Font size - 16, bold. Position - central alignment.
5. **The author's name**. Font size - 14, bold. Position - central alignment.
6. **The affiliation** (your University etc). Font size - 14, regular (not bold). Position - left alignment.
7. **The word "Abstract"**. Font size - 12, bold-italics. Position - central alignment.
8. **The text of the abstract**. Font size - 10, regular (not bold).
9. **The word "Keywords"** (if any). Font size - 10, bold. Position - left alignment.
10. **The text of keywords** (if any). Font size - 10, regular (not bold). Position - left alignment.
11. **Text of article**. Font size - 14. Position - left alignment or fully justified. Line spacing - 1.5 lines.
12. **The word "References"** (if any). Font size - 12, bold-italics. Position - central alignment.
13. **The text of References** (if any). Font size - 12, regular (not bold).

In all other cases please use your own good judgment or contact our Editorial Board.

Where to find us

The "IntellectualArchive" is distributed to major libraries across Canada and the US, including **Library of Congress, USA** (<http://lccn.loc.gov/cn2013300046>), **Library and Archives Canada** (http://collectionscanada.gc.ca/our/res.php?url_ver=Z39.88-2004&url_tim=2012-09-05T01%3A46%3A54Z&url_ctx_fmt=info%3Aofi%2Ffmt%3Akev%3Amtx%3Actx&rft_dat=40904933&rft_id=info%3Aid%2Fcollectionscanada.gc.ca%3Aamicus&lang=eng) and others.

The references to articles published in the "IntellectualArchive" are available in the **Google Scholar**, (<http://scholar.google.ca/scholar?q=%22IntellectualArchive%22>), **Arxiv.org** (<http://search.arxiv.org:8081/?query=%22Intellectual%20Archive%22&in=>), **WorldCat.org** (<https://www.worldcat.org/search?q=n2%3A1929-4700&qt=advanced&dblist=638>), **Academia.edu** (http://www.academia.edu/15503799/Light_diffraction_experiments_that_confirm_the_STOE_model_and_reject_all_other_models), **The National Research Council (Italy)** (<http://data.cnr.it/data/cnr/individuo/rivista/ID658222>), **Наукова бібліотека** of the University named after Dragomanov, Ukraine (<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7974?mode=full>), **Google.com** (<https://www.google.ca/#q=site:IntellectualArchive.com>) thousands of links etc.